

# Historia oral y memorias

Un aporte al estado de la discusión

—Compiladores—  
Fabio Castro Bueno  
Uriel A. Cárdenas A.





**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*



**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



**Universidad del  
Rosario**



Historia oral y memorias  
Un aporte al estado de la discusión

## Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión

### Resumen

Este libro centra su atención en la presentación de “tensiones” manifiestas en las conferencias, los paneles, los conversatorios, las exposiciones, las relatorías y los videos desarrollados en el *III Encuentro Nacional de Historia Oral y Memoria: Usos, Construcciones y Aportes para la Paz* y el *II Encuentro Distrital de Experiencias de Historia Oral: Archivos, Historias de Vida, Memorias e Identidades*.

Las tensiones corresponden a la comprensión de perspectivas enfrentadas sobre un concepto, a puntos de vista contrarios sobre una explicación, a alternativas contrapuestas para la comprensión de un suceso, a planteamientos que se acercan más a un extremo o a otro, y ambos fluctúan hasta que se encuentran en algún punto. Las tensiones son una oportunidad para vislumbrar el modo como están entendidos los conceptos, las nociones que se hacen visibles, oscuras o confusas.

La voz de los ponentes está siempre presente porque es un compromiso que se traduce en respeto para con quienes hicieron posible esta reflexión; además, fueron ellos quienes a la luz de comprensiones teóricas y metodológicas situaron una vez más el debate sobre los asuntos de la convocatoria.

La perspectiva de *encuentro* indica la posibilidad para compartir, deliberar, reconocer y abrir puertas para una dinámica permanente en estos temas cruciales de la sociedad, en este caso, participar del debate respecto al papel de la memoria, la historia que se investiga y la historia que se enseña en momentos en los cuales el país se abre a la exigencia del cumplimiento del “Acuerdo para la finalización del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera” firmado entre el Estado y la insurgencia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia—Ejército del Pueblo (FARC-EP). Recogemos el carácter de encuentro de diferentes voces entrelazadas en la oportunidad de construir sentido histórico y político en la adscripción de la idea de que la historia se construye permanentemente.

**Palabras clave:** crítica e interpretación, historiografía, pensamiento histórico, historia oral, memorias, conflicto armado, posacuerdo.

## Oral history and memories. A contribution to the state of the discussion

### Abstract

This book focuses on the manifestation of “tensions” in conferences, panels, discussion groups, exhibitions, reports and videos developed during the *III National Meeting of Oral History and Memory: Uses, Constructions and Contributions to Peace*, as well as the *II District Encounter of Oral History Experiences: Archives, Life Stories, Memories and Identities*.

Tensions correspond to the understanding of opposing perspectives on a concept, opposing points of view about an explanation, opposing alternatives to comprehend an event, approaches that are closer to one extreme or another and both fluctuate until they meet each other at some point. Tensions are an opportunity to have a glimpse on how concepts and notions that become visible, obscure or confused, are understood.

The voice of the presenters is always present since it is a commitment that translates into respect for those who made this reflection possible. In addition, it was them who situated, once again, the debate on the topics specified in the call in the light of theoretical and methodological understandings.

The perspective of *encounter* indicates the possibility to share, reflect on, recognize and open the doors to a permanent dynamic in these crucial issues of our society; in this case, to participate in the debate regarding the role of memory, as well as the history that is investigated and the history that is taught at a time when the country faces the demand for compliance with the “Agreement to end the armed conflict and build a stable and lasting peace,” signed between the State and the insurgency of the Revolutionary Armed Forces of Colombia—People’s Army (FARC-EP). We grasp the character of encounter from different voices intertwined in the opportunity to construct historical and political sense based on the idea that history is permanently constructed.

**Keywords:** criticism and interpretation, historiography, historical thought, oral history, memory, armed conflict, post agreement.

#### Citación sugerida

Castro Bueno F. y Cárdenas A. U. A. (comp.) (2018). *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

DOI: [dx.doi.org/10.12804/th978-958-5416-79-6](https://dx.doi.org/10.12804/th978-958-5416-79-6)

# Historia oral y memorias

## Un aporte al estado de la discusión

Fabio Castro Bueno y Uriel A. Cárdenas A.

—*Compiladores*—

Deyanira del Pilar Daza Pérez, Diego Castro Daza,  
Fabio Castro Bueno, Ingrid Lorena Torres Gámez,  
Jenny Paola Ortiz Fonseca, Uriel A. Cárdenas A.

---

Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión / Fabio Castro Bueno, Uriel A. Cárdenas A.; compiladores -- Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2018.

xiv, 294 páginas.

Incluye referencias bibliográficas.

Portelli, Alessandro, 1842 -- Crítica e interpretación / Historiografía / Pensamiento / I. Archila Neira, Mauricio / II. Daza Pérez, Deyanira del Pilar / III. Castro Daza, Diego / IV. Torres Gámez, Ingrid Lorena / V. Ortiz Fonseca, Jenny Paola / VI. Universidad del Rosario, Escuela de ciencias humanas / VII. Título / VIII. Serie.

907.2

CDD 20

Catalogación en la fuente — Universidad del Rosario. CRAI

LAC

Agosto 3 de 2018

---

Hecho el depósito legal que marca el Decreto 460 de 1995

#### Ciencias Humanas

Primera edición: Bogotá, D. C., octubre de 2018

ISBN: 978-958-5416-78-9 (impreso)

ISBN: 978-958-5416-79-6 (digital)

DOI: [dx.doi.org/10.12804/th978-958-5416-79-6](https://dx.doi.org/10.12804/th978-958-5416-79-6)

© Editorial Universidad del Rosario

© Universidad del Rosario

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

© Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

© Varios autores

© Mauricio Archila Neira, por el Prólogo

Corrección de estilo: Daniela Echeverry Ortiz

Diagramación: Martha Echeverry

Diseño de cubierta: Juan Ramírez, Mauricio Suárez

Fotografías de portada: Fabio Castro Bueno

Impresión: Sección de publicaciones de la Universidad

Distrital Francisco José de Caldas

Colectivo de Historial Oral

[www.colectivohistoriaoral.org](http://www.colectivohistoriaoral.org)

[colectivohistoriaoral@gmail.com](mailto:colectivohistoriaoral@gmail.com)

Impreso y hecho en Colombia

*Printed and made in Colombia*

Editorial Universidad del Rosario  
Carrera 7 No. 12B-41, of. 501  
Tél.: (057) (1) 2970200, Ext. 3114  
Bogotá, Colombia  
[editorialurosario.edu.co](mailto:editorialurosario.edu.co)

Editorial Universidad Distrital  
Carrera 24 No. 34 - 37  
Bogotá, Colombia  
Tél.: (057) (1) 3239300, Ext : 6201  
[publicaciones@udistrital.edu.co](mailto:publicaciones@udistrital.edu.co)

Editorial Universidad Pedagógica Nacional  
Carrera 16A No. 79-08, sexto piso  
Bogotá, Colombia  
Tél.: (057)(1) 5941894, Ext. 367  
[editorialupn@pedagogica.edu.co](mailto:editorialupn@pedagogica.edu.co)

Los conceptos y opiniones de esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen a las universidades editoras ni sus políticas institucionales.

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de las editoriales.

# Contents

Prólogo.....	ix
<i>Mauricio Archila Neira</i>	
Agradecimientos .....	xiii
El encuentro como posibilidad para la construcción colectiva.....	1
<i>Los autores</i>	
Apertura .....	9
<i>Uriel A. Cárdenas A.</i>	
Capítulo I	
La historia y la memoria: usos, términos y legitimación .....	13
<i>Fabio Castro Bueno</i>	
Capítulo II	
Metodología de la historia oral y las memorias en el ámbito educativo.....	71
<i>Fabio Castro Bueno</i>	
Capítulo III	
Verdad, archivo y derechos humanos.....	109
<i>Deyanira del Pilar Daza Pérez</i>	
<i>Diego Castro Daza</i>	
Capítulo IV	
Educación, conflicto y paz: una reflexión de contexto.....	153
<i>Ingrid Lorena Torres Gámez</i>	



Capítulo V

Memorias, identidades y territorios..... 203

*Jenny Paola Ortiz Fonseca*

Capítulo VI

Narrativas e imaginarios..... 233

*Uriel A. Cárdenas A.*

Consideraciones finales..... 269

Bibliografía general..... 275

Los autores..... 291

# Prólogo

Mauricio Archila Neira\*

*Podemos definir a la historia oral como un género de discurso en el que la oralidad y la escritura se desarrollan en conjunto con el fin de que cada cual le hable a la otra acerca del pasado [...] No hay historia oral sin que se produzca un encuentro de dos sujetos diferentes, uno con una historia para contar y el otro con una historia para reconstruir [...] Ambos sujetos traen a la entrevista su propia agenda, que es constantemente renegociada en el curso de la conversación<sup>1</sup>.*

Portelli, 1997

Estas reflexiones de Alessandro Portelli sobre la práctica de la historia oral son muy útiles para pensar el ejercicio que encierra este libro, justamente titulado *Historia oral y memorias*. No solo ella es una forma de discurso sobre el pasado —reciente, pero también puede ser remoto— sino que es en sí misma dialógica. No es un acto solipsista. Siempre hay al menos dos componentes: lo escrito y lo oral, o mejor, dos sujetos (entrevistado y entrevistador) que conversan en torno a historias para narrar o para reconstruir, y renegocian continuamente su propia agenda. Son por tanto sujetos activos de ese diálogo, que a pesar de la máxima horizontalidad que pretenda siempre encerrará alguna asimetría.

¿Por qué traer a cuento estas breves reflexiones de Portelli? Porque creo que este libro no solo recoge experiencias de historia oral, sino que en sí mismo es un

---

\* Ph. D. en Historia por la Universidad del Estado de Nueva York (SUNY) en Stony Brook. Profesor Titular de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, e investigador asociado del Cinep.

ejercicio ampliado de ella. Por eso bien se puede catalogar como lo hace el subtítulo: “aportes al estado de la discusión”. Me explico.

*Historia oral y memorias* encierra una apuesta interesante y novedosa, aunque desigualmente llevada a cabo, de recoger la riqueza de un evento plural y heterogéneo como el Encuentro Nacional y Distrital de Historia Oral, celebrado en mayo de 2017 en Bogotá. Por medio de lo que los compiladores llaman “tensiones”, se retomó creativamente la larga cadena de trabajos que precedió al evento y que se desarrolló en el mismo “renegociando la agenda”, como suele ocurrir con las prácticas de la historia oral. En efecto, lo que allí se presentó estuvo precedido de experiencias investigativas individuales y colectivas, tematizadas como ponencias o presentaciones magistrales, y a su vez discutidas “dialógicamente” en las mesas de trabajo y en los paneles de cada eje del Encuentro. Pero allí no terminó la conversación. La cadena se amplió cuando seis coordinadores relevaron las presentaciones y elaboraron, en torno a las tensiones, los capítulos que aquí se publican.

Por tanto, al lector se le entregan textos dialogados que encierran muchas conversaciones previas y, seguramente, otras tantas que se dieron en la elaboración misma de los capítulos entre los autores, incluyendo este prólogo, que es otro diálogo más. Como salta a la vista, no es una mera compilación de las ponencias —las clásicas memorias de un evento que pocos leen— ni estrictamente es un sumario o un resumen de estas. Es una elaboración desigual de las tensiones que encierran los distintos ejes. Unas son de corte teórico o metodológico, otras de carácter político o ideológico, algunas más son discursivas o lingüísticas, pero todas recogen diferentes enfoques en torno a un tema transversal. Insistimos en lo desigual del tratamiento de cada eje, pues siendo un evento tan amplio y heterogéneo, hay traslapes temáticos y obvias repeticiones. Además, muchas ponencias tocaban varios ejes y debían ser atendidas por cada uno. Incluso a veces no se ve con precisión la “tensión” que se quiere desarrollar, o al menos qué tan distinta es de otras ya trabajadas o por abordar. Pero el intento es sugestivo y creo que aporta un conjunto de reflexiones que tienden a enriquecer, con diferente efecto, la discusión sobre el papel de la historia oral, pero no en abstracto sino en contextos como el colombiano.

En efecto, actualmente en el país nos encontramos ante el intento —el más ambicioso y complejo en sus años de existencia como nación— de poner fin a un conflicto armado de más de sesenta años poniendo a las víctimas en el primer plano. Y este era otro de los propósitos del Encuentro, y por tanto de este libro: contribuir a la paz con la reconstrucción de las memorias de guerra en diálogo con las disciplinas académicas, por medio de este puente que es la historia oral. Y a juzgar por

los resultados condensados en este libro, el propósito se logró cabalmente, pues las víctimas son el continuo referente de la cadena de ejercicios aquí recogidos. Resta al lector agregar su grano de arena en esta larga conversación, para continuarla por otros medios “renegociando (cada quien) su agenda”.

## Referencia bibliográfica

Portelli, A. (1997). *The battle of Valle Giulia. Oral history and the art of dialogue* (pp. 5, 9 y 10). Madison: The University of Wisconsin Press.



## Agradecimientos

La realización del III Encuentro Nacional de Historia Oral y Memoria: Usos, Construcciones y Aportes para la Paz y el II Encuentro Distrital de Experiencias de Historia Oral: Archivos, Historias de Vida, Memorias e Identidades —cuyas actividades constituyen los cimientos para este libro— se materializó gracias al Colectivo de Historia Oral-Colombia; a la Asociación Pedagógica por el Trabajo Social (APPTOS); a la Red Latinoamericana de Historia Oral (RELAHO); a la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello; a la Red de Educadores por la Paz; al Centro de Memorias Étnicas (Universidad del Cauca); al Centro de Estudios Sociohistóricos y Sindicales (Universidad del Valle); al Archivo Oral de Memoria de las Víctimas (AMOVÍ-UIS); a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC); al Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (Cajar); a la Secretaría de Educación de Bogotá (SED); al Centro Nacional de Memoria Histórica; a la Red Distrital de Bibliotecas Públicas (Biblored); al Semillero Imaginarios por la Paz (Universidad del Rosario); a la Cooperativa del Magisterio (Codema); a la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode); a la Expedición Pedagógica Nacional; a los ponentes, conferencistas, panelistas e invitados nacionales e internacionales, y a los moderadores y relatores que acompañaron las mesas de trabajo.

Un agradecimiento especial a la dirección y a los funcionarios de la Biblioteca Virgilio Barco, en cuyas instalaciones se desarrolló el Encuentro.

Para los autores de la presente publicación es fundamental realizar el reconocimiento al trabajo de los otros integrantes del Colectivo de Historia Oral-Colombia con cuyas iniciativas es posible nuestro andar: Janeth Ríos, Jenny Marcela Prieto, Yira García, Ruth Pereira, Andrés Mauricio Vargas, Juan Felipe Nieto y Fabian Becerra. Antes, durante y después del Encuentro su actividad ha sido profundamente significativa.

De manera particular, adelantamos un reconocimiento a las dependencias editoriales de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad del Rosario, con las cuales se hizo posible la elaboración de este documento académico.

## El encuentro como posibilidad para la construcción colectiva

El hecho de incorporar la historia oral y la memoria en nuestra vida académica es relativamente nuevo, mucho más en el ámbito escolar, y es aún más reciente la convocatoria a eventos para deliberar sobre estos asuntos, ya sea en el plano teórico, metodológico, investigativo, escolar o comunitario, y para socializar experiencias.

El trabajo realizado en nuestro medio no es aislado. En primer lugar, se debe atender a los referentes de Brasil, Argentina y México, los cuales cuentan con asociaciones de historia oral, realizan regularmente sus congresos y cuentan con publicaciones periódicas. En segundo lugar, se debe resaltar el impulso que en 2005 se brindó con la realización del Encuentro Internacional de Historia Oral: Oralidad y Archivos de la Memoria en Colombia y el I Encuentro Nacional de Historia Oral: Usos y Expresiones de la Oralidad en Educación, realizados en Bogotá. A partir de estos, se ha constituido la Red Latinoamericana de Historia Oral (RELAHO) y se han realizado otros siete encuentros internacionales de historia oral (Bogotá 2005, Panamá 2007, Managua 2009, Maracay 2011, San Salvador 2013, San José 2015, Managua 2017)<sup>1</sup>. En tercer lugar, estos encuentros han puesto de presente el debate respecto a si hay o no una historia oral latinoamericana, que se diferencie de la que se realiza en contextos como el europeo o el norteamericano<sup>2</sup>.

Igual consideración se hace respecto a los trabajos sobre memoria, al comparar los realizados tras el final de guerras o de dictaduras (“retorno a la democracia”) con los adelantados en pleno conflicto, en activa presencia del paramilitarismo y de doctrinas contra el *enemigo interno*, como los realizados por organizaciones de

---

<sup>1</sup> Véase en la bibliografía general Castro (2004, 2007).

<sup>2</sup> Gerardo Necochea menciona que no se trata tanto de técnica y método, como de intenciones. Véase en la bibliografía general Necochea y Torres (2011, p. 2).



víctimas, defensores de derechos humanos, grupos de investigación, colectivos, instituciones y comunidades en Colombia.

Con posterioridad, en el año 2010, nuevamente a instancias del Colectivo de Historia Oral-Colombia y otras organizaciones, se realizó el II Encuentro Nacional de Historia Oral: Debates, Técnicas y Desafíos Orales en Colombia y el I Encuentro Distrital: Usos y Desarrollos de la Historia Oral, Historias de Vida, Memorias e Identidades. En este último se hicieron manifiestos avances en el uso de la metodología de la historia oral en diversos temas, y se enfatizó en la recuperación (elaboración) de la memoria y la construcción de historias en el marco de los problemas sociales y políticos de Colombia.

Con estos pasos adelantados se llegó al III Encuentro Nacional de Historia Oral y Memoria: Usos, Construcciones y Aportes para la Paz y el II Encuentro Distrital de Experiencias de Historia Oral: Archivos, Historias de Vida, Memorias e Identidades (en adelante, Encuentro), eventos realizados de manera conjunta en mayo de 2017.

La perspectiva de *encuentro* indica la posibilidad para compartir, deliberar, reconocer y abrir puertas para una dinámica permanente en estos temas cruciales de la sociedad, de allí que, con especial interés, este evento buscó participar del debate respecto al papel de la memoria, la historia que se investiga y la historia que se enseña en momentos en los cuales el país se abre a la exigencia del cumplimiento del “Acuerdo para la finalización del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera”<sup>3</sup> firmado entre el Estado y la insurgencia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP).

Al hacerlo, recogemos el carácter de encuentro de diferentes voces entrelazadas en la oportunidad de construir sentido histórico y político. Esta amplia ventana se inscribe en la idea de que la historia se construye permanentemente. Ella se acentúa desde: los múltiples trabajos de investigadores, comunidades y organizaciones que ofrecen relecturas del pasado a partir de voces poco o nunca escuchadas; las teorías que soportan la urgencia por reivindicar orientaciones para la comprensión de los sucesos; los horizontes epistemológicos que fundamentan el valor de la diferencia y la multiplicidad de significados; las corrientes sociológicas que resignifican el

---

<sup>3</sup> En adelante se emplean expresiones como Acuerdo, Acuerdos, Acuerdo de Paz, Acuerdos de La Habana o posacuerdo en referencia a lo logrado en el llamado “diálogo de La Habana” entre la insurgencia y el Estado en esa ciudad y a los documentos firmados por las partes, primero en Cartagena (septiembre 26 de 2016), y, posteriormente, con un texto ajustado, en el Teatro Colón de Bogotá (noviembre 24 de 2016).

alcance de la construcción social; las construcciones artísticas que tejen sensaciones, emociones y representaciones que potencian libertad; las propuestas políticas que luchan por defender la dignidad de los pueblos y su derecho a la construcción desde sí mismos.

Así, el Encuentro tuvo en mente que todos los seres humanos son hacedores de historia, constructores de memorias, voceadores de logros y de penurias. En él se convocó a representantes del ámbito académico, y a las voces de las organizaciones sociales, las prácticas y las manifestaciones relacionadas con los temas a tratar. Desde una acción académica y política, el enunciado de los participantes se hizo fundamental en tanto hacedores de nuevos estilos de vida, variadas formas de acercarse al saber y novedosas vías para generar convivencia. Igualmente, fue la oportunidad para reconocer, valorar y resignificar experiencias de aula, procesos investigativos y construcciones teóricas que los docentes del país vienen generando de tiempo atrás.

Existe, entonces, una línea de continuidad entre los encuentros, los cuales tuvieron los siguientes temas centrales: los archivos de la memoria (2005), los debates, técnicas y desafíos de la historia oral en Colombia (2010), para llegar en 2017 a los aportes para la paz. Este último tuvo los siguientes objetivos: 1) aportar a la consolidación de espacios para el diálogo sobre la Historia oral, la historia y la memoria; 2) valorar la importancia política, ética y social de la Historia oral, la historia y la memoria en procesos de consolidación de la democracia y de la paz; 3) profundizar en aspectos conceptuales y metodológicos de los trabajos de Historia oral, historia y memoria; 4) generar aportes a los ejercicios educativos adelantados en relación con la Historia oral, la historia y la memoria<sup>4</sup>.

En este marco, el presente libro se inscribe en una perspectiva abierta de construcción de significados, y se tuvo siempre en mente reconocer la historicidad de los conceptos centrales, motivo de la interacción académica y pedagógica. Así mismo, centra su atención en la presentación de “tensiones” manifiestas en las conferencias,

---

<sup>4</sup> El Encuentro se desarrolló en cinco grandes acciones: 1) conferencias magistrales; 2) mesas de trabajo; 3) paneles; 4) presentación de trabajos audiovisuales, performance, obras de teatro; 5) talleres. Para la organización temática se definieron nueve ejes de trabajo: 1) memoria, olvido y derecho a la verdad; 2) narrativas, imaginarios y representaciones; 3) uso y construcción de archivos orales; 4) historias de vida e identidades; 5) territorio, identidades y memorias étnicas; 6) Historia oral, memoria y escuela; 7) teorías y métodos en la construcción de la historia oral y la memoria; 8) derechos humanos y conflicto en Colombia; y 9) otros usos y expresiones de investigaciones en Historia oral y memoria. Véase en la bibliografía general APPTOS (2017).

los paneles, los conversatorios, las exposiciones, las relatorías y los videos desarrollados (que en adelante se mencionarán como ponencias).

Para la identificación de las tensiones, se realizó la relectura, el análisis y la interpretación de las ponencias, de tal manera que aquellas no fueron establecidas *a priori*. Estas corresponden a la comprensión de perspectivas enfrentadas sobre un concepto, a puntos de vista contrarios sobre una explicación, a alternativas contrapuestas para la comprensión de un suceso, a planteamientos que se acercan más a un extremo o a otro, y ambos fluctúan y hasta se encuentran en algún punto. Del mismo modo, dichas tensiones son una oportunidad para vislumbrar el modo como están entendidos los conceptos, las nociones que se hacen visibles, oscuras o confusas.

En correspondencia con lo anterior, se acude a las ponencias, es decir, al lugar de enunciación desde donde fueron escritas y del que surgen las tensiones que aquí abordamos. La voz de los autores está siempre presente, porque es un compromiso que se traduce en respeto para con quienes hicieron posible esta reflexión; además, fueron ellos quienes, a la luz de comprensiones teóricas y metodológicas, situaron una vez más el debate sobre los asuntos de la convocatoria.

Una de las características del libro es que presenta al menos tres tipos de fuentes y sus respectivas referencias: las de los ponentes, las de los autores citados por los ponentes y las de los autores citados por los escritores de cada capítulo. Esta diversidad presenta alguna complejidad en la citación. Por lo anterior, y con el fin de facilitar la lectura, se explicita lo siguiente: en primer lugar, los ponentes son citados con su primer nombre y primer apellido, sin referencia alguna a año o página de publicación; en segundo lugar, se cita con primer apellido, año de publicación y página cuando aparece una referencia de autores mencionados en la ponencia o corresponde a textos sugeridos por los autores de los capítulos del libro.

Al final del libro se facilita de manera integrada la bibliografía usada por los ponentes y los autores de cada capítulo. Aunque todos los capítulos presentan unas conclusiones, al término del libro se presentan unas consideraciones finales.

Es un propósito mayor hacer visible el múltiple decir, respetando siempre la autoría de las ideas presentadas por los ponentes. Al tratarse de un Encuentro en el que convergen el ámbito nacional y el distrital, hay participación y aportes de múltiples sectores del país en lo urbano y lo rural, con abordajes que implican la visión diversa y diferencial del territorio. Esperamos confiadamente que cada voz se vea reflejada en este intento.

En referencia a la organización del libro, en tanto no se trata de las memorias<sup>5</sup> del Encuentro, ni de una sistematización en la que prime la voz del autor del capítulo, ni de una relación o abordaje de todas las ponencias, las tensiones se organizaron en seis capítulos: 1) “La historia y la memoria: usos, términos y legitimación”; 2) “Metodología de la historia oral y las memorias en el ámbito educativo”; 3) “Verdad, archivo y derechos humanos”; 4) “Educación, conflicto y paz: una reflexión de contexto”; 5) “Memorias, identidades y territorios”; 6) “Narrativas e imaginarios”.

Cada capítulo consta de una introducción en la cual se adelanta una contextualización del tema a trabajar, se enuncian preguntas abiertas que perfilan su carácter y se hace el desarrollo de las tensiones respectivas; igualmente, presenta un cierre o consideraciones finales, y la lista de los ponentes con sus respectivos trabajos. Para el desarrollo de cada capítulo se acude a referencias teóricas, desde autores de amplio reconocimiento en el mundo académico hasta las voces de los ponentes o sus referencias frente al tema respectivo.

Esta mirada, realizada a través de las tensiones, hace evidente cómo muchas de ellas son expresión de las polisemias de los términos, otras de los intereses políticos e ideológicos, y unas más como aparición de nuevos temas a investigar que se abren campo e interpelan con los esquemas ya consolidados; no son solo asuntos metodológicos, gramaticales o lingüísticos. En muchos casos, si no en todos, existe un componente político, derivado del cuestionamiento al poder existente que se caracteriza por negar la voz de nuevos y viejos sujetos que consideran legítimo disputar el poder a quienes lo han detentado.

En este espectro, se considera apropiado dar el mayor alcance a las posibilidades de acción, reflexión, expresión y movilización que se creen legítimas en un Estado de derecho y mucho más como consecuencia de los Acuerdos para la terminación de las confrontaciones armadas, en los que la sociedad en su conjunto, las mayorías, debe asumir las riendas de su futuro.

En este sentido, ni el Encuentro, ni el presente libro, se realizan por fuera del interés de hacer un aporte a la paz, como se observa a través de sus capítulos.

El primer capítulo aborda el uso y el manejo explícito o implícito del soporte teórico de los términos *historia* y *memoria*, y las propuestas metodológicas para su uso. No solo se identifica lo relacionado con las formas de acceder al pasado, sino que allí se encuentra una diversidad de usos, intereses, intenciones, motivaciones y

---

<sup>5</sup> Las ponencias fueron publicadas en el Vol. 8 Núm. 2 (2017) y el Vol. 9 Núm. 1 (2018) de la revista digital *Cambios y Permanencias* de la Universidad Industrial de Santander (UIS).

perspectivas para trabajar la historia y la memoria. Requiere especial mención tanto la presencia de polisemias, escuelas historiográficas y cuestionamientos al positivismo, como los cuestionamientos a las formas de aprendizaje que han privilegiado la memorización mecánica y acrítica. También se hace una consideración especial respecto a contar con fundamentos para las relaciones entre teoría y práctica.

En el segundo capítulo, muy ligado al anterior ya que solo se abordan ponencias del eje 6, se consideran las propuestas metodológicas que se adelantan en el ámbito educativo en relación con historia y memoria. Dedicar un espacio con mayor amplitud para reconocer las razones, la fundamentación de los usos de la Historia oral y la memoria (las memorias) en el ámbito educativo permite contextualizar las tensiones enunciadas en el primer capítulo. El autor muestra las posibilidades que tiene la historia oral y la memoria para el aprendizaje de la historia (en general y como asignatura), de las ciencias sociales, y de otros saberes y áreas del conocimiento escolar, para elaborar un sentido respecto al pasado por medio de la formación del pensamiento crítico, junto con la construcción de nuevas posibilidades de futuro. Estas entran a cuestionar la escuela tradicionalista, burocratizada, aferrada al pasado, como escenario para la repetición de una memoria e historia oficiales.

El tercer capítulo se adentra en los debates y las tensiones en torno al papel de la memoria, el olvido y el derecho a la verdad, al uso y la construcción de archivos orales, y los derechos humanos en el contexto del conflicto en Colombia. Para ello, se recurre al tema de la conformación de las comisiones de la verdad, los debates sobre la legislación frente al tema del derecho a la verdad, y el lugar y el papel de las voces de las víctimas en estos escenarios. También se aborda el rol activo del archivo en el contexto del posacuerdo y de las comisiones de la verdad, un tema en el cual se centran algunas tensiones que emergen de los debates entre las organizaciones sociales y las entidades gubernamentales encargadas de archivar. Los escritores del capítulo complementan lo dicho por los ponentes con autores fundamentalmente colombianos desde experiencias propias, y otros desde organizaciones defensoras de derechos humanos y entidades gubernamentales.

El cuarto capítulo se centra en el tratamiento dado a temas relacionados con educación, conflicto y paz. Surge una mirada a los argumentos y a las disposiciones conceptuales que brindan los ponentes en relación con estos tres conceptos a la luz de los actuales problemas y desafíos que enfrenta la sociedad colombiana. Un aspecto central corresponde a establecer el lugar de la escuela en la construcción de paz y las expresiones que sobre el conflicto armado se hacen en el medio educativo.

Para la autora, es importante destacar la relación que los ponentes realizan entre “paz”, “posconflicto” y “posacuerdo”, como posibilidades desde las cuales se construyen las “pedagogías para nombrar la paz”.

Por su parte, el quinto capítulo destaca la reflexión sobre diversos tipos de identidades: étnicas, campesinas, de mujeres, de género, las del exilio político, todos los cuales emergen como campos de disputa permanente y con los que se aborda la construcción de memorias e historias. La creación de identidades pasa por el interés de problematizar o construir narrativas subalternas que se distancian de la posición identitaria que el poder hegemónico les ha dado dentro del relato histórico, al tiempo que se indaga por las formas como unas identidades están posicionadas y valoradas, frente a otras que son desdibujadas. Se cuestiona, entonces, la perspectiva por medio de la cual se quiere desconocer las subjetividades subalternas. Por tanto, se identifica su derecho a buscar la legitimidad en la narración histórica y otras narrativas, cuestionando la heteronormatividad dominante, soportada en criterios de normalidad estereotipada y estigmatizante.

Finalmente, el sexto capítulo destaca la complejidad de los imaginarios sociales, sus conexiones con la Historia oral y la memoria, y sus múltiples representaciones literarias, escénicas, musicales, gráficas, visuales, entre otras. El autor rescata el devenir del concepto de imaginario con sus diferentes acepciones, particularmente con las perspectivas y el tratamiento que ofrecen los ponentes. El capítulo brinda un paneo por el uso, el sentido y las relaciones entre conceptos como imaginario social, representación, percepción, sensación, imagen, creencia, convicción y juicio. Por medio de las tensiones se busca reconocer las cercanías y las distancias entre estos, haciendo uso del análisis filosófico, antropológico e histórico.

Los autores



## Apertura

*Eros se ha quedado con las siguientes características. En primer lugar, es siempre pobre y lejos de ser delicado y bello, como cree la mayoría, es, más bien, duro y seco, descalzo y sin casa, duerme siempre en el suelo y descubierto, se acuesta a la intemperie en las puertas y al borde de los caminos, compañero siempre inseparable de la indigencia por tener la naturaleza de su madre. Pero, por otra parte, según la naturaleza de su padre, está al acecho de lo bello y de lo bueno; es valiente, audaz y activo, hábil cazador, siempre urdiendo alguna trama, ávido de sabiduría y rico en recursos, un amante del conocimiento a lo largo de toda su vida, un formidable mago, hechicero y sofista. No es por naturaleza ni inmortal ni mortal, sino que en el mismo día una vez florece y vive, cuando está en la abundancia y otras muere, pero recobra la vida de nuevo gracias a la naturaleza de su padre.*

Platón, 1995

En el discurso que ofrece Diotima, según Platón, en *El Banquete*, Eros es el resultado de dos personalidades opuestas: Poros (presencia) y Penía (ausencia). No es posible reconocer la existencia del amor sin aludir a los dos aspectos que lo componen. Parece corresponder a la imposibilidad de encontrar la razón de ser, el sentido o el significado de un término (en una entidad) en su mismidad y, más bien, se hace necesario enfrentarlo con su opuesto, en una solución dialógica. Cuando nació Afrodita, todos los dioses celebraron un banquete y, entre otros, estaba Poros el hijo de Metis, escudero de Afrodita, amante de lo bello. También estaba Penía, mendiga, carente. Eros se pronuncia entonces como la tensión entre la tenencia y la carencia, entre la presencia y la ausencia.

Para los intereses de este libro, algo similar relaciona a memoria y olvido; historia y narración; historia y memoria; historia oral e historia; escritura y oralidad;



historia hegemónica e historias contra-hegemónicas; normatividad educativa y autonomía escolar; identidad e identidades; pedagogía de la memoria y memoria de la pedagogía; memoria individual y memoria colectiva; verdad y mentira; verdad y ocultamiento; verdad histórica e historia de la verdad; víctima y victimario; conflicto y paz; narrar y construir; educación para la paz y paz para educar; identidades de poder e identidades subalternas; historia e historiografía; lenguaje de violencia y violencia del lenguaje; imaginarios de memoria y memoria de los imaginarios; el lenguaje de los imaginarios y los imaginarios del lenguaje, entre otros.

## Una corta idea sobre la historicidad de los conceptos

En la Antigua Grecia se instauró la idea de que un concepto (*eidos-logos*) es un universal que define la naturaleza de una entidad. Las pregonadas y prolongadas nociones de esencia y substancia permitían reconocer la naturaleza de “algo” y, por ende, su diferenciación estructural con otro “algo”; saber de él era garantía de conocimiento y expresión de verdad.

Para algunos pensadores medievales, el uso del vocablo *conceptus* se hacía para expresar la *notio*. Ellos distinguieron entre concepto formal (acto del entendimiento) y concepto objetivo (la cosa que se representa por el concepto). En contraste, para la época moderna el término *concepto* variaría de acepción según hubiera un énfasis en la razón o en la experiencia. En el primer caso, el concepto tiene una acepción metafísica y se da una interpretación epistemológica; en el segundo, se trata más de una acepción psicológica. En ambos casos se trata de rastrear el origen de los conceptos. Sobre esto, Kant ofrece una distinción fuerte: una cosa son las sensaciones y las percepciones, y otra los conceptos; una sentencia suya es ampliamente conocida: *conceptos sin intuiciones son vacíos, intuiciones sin conceptos son ciegas*.

Del mismo modo, un “Funes el memorioso” como el de Borges es una realidad literaria maravillosa para el pensamiento, pero un imposible para la existencia: no podemos referir sin abstraer, sin “olvidar las diferencias”, sin generalizar. La memoria prodigiosa es vacía para la construcción de significación, para la comunicación, para la explicación. La memoria es asunto histórico y de ella también hay variedad de acepciones, desde la metáfora cotidiana “como cajita de almacenamiento”, hasta la invención reiterada de ella desde el lenguaje o su imposibilidad de construcción por regímenes autoritarios.

También, es así la naturaleza de la historia. El hecho de referir a la Edad Media como periodo del oscurantismo, sin haber hecho hincapié en que esa era una expresión que se hacía al pasado desde “el siglo de las luces”, insta una verdad que desconoce la complejidad de los siglos de religiosidad eurocentrista. Una cosmovisión desde el clero imposibilitaba acercarse a otras representaciones del mundo, como la que brinda *El queso y los gusanos* de Ginzburg; una historia de los héroes, los triunfadores, los aguerridos y los descollantes obnubila el pensamiento sobre el decir de las víctimas, los desterrados, los “sin tierra”. La Historia oral, como genéricamente se le conoce, y las memorias juegan un papel central en el trabajo que se realice con las víctimas, ya que el derecho a la verdad sucedida pasa por contar con su testimonio.

En el ámbito académico, los conceptos se hacen vitales para la comprensión y la explicación de los fenómenos; pero, por ello mismo, se hace necesario mantener alerta la mirada sobre la conexión entre los conceptos y la realidad, la naturaleza temporal de estos, su pretendida trascendencia y su significancia para las circunstancias particulares. Esperamos que el presente texto dinamice la ya dinámica tensión entre fuerzas que se pretenden excluir, pero que se necesitan mutuamente para poder existir.

Uriel A. Cárdenas A.



# Capítulo I

## La historia y la memoria: usos, términos y legitimación

Fabio Castro Bueno\*

*La reflexión histórica se ejercerá al mismo tiempo sobre la elección de la memoria colectiva, pero también sobre todos los detalles anexos “inventados”, que no por eso dejan de expresar menos la sensibilidad colectiva.*

*Sin embargo, lo más interesante no se sitúa en el plano de los hechos sino en el de los sentimientos y la atmósfera.*

Philippe Joutard, 1999

El presente capítulo destaca el uso y el manejo explícito o implícito del soporte teórico (o posibles teorías) y de los métodos identificados en veintiocho ponencias del eje 6 del Encuentro. Este eje cobijó el mayor número de ponencias y permite ser tratado en conjunto, por lo cual las tensiones expuestas no se pueden asumir como generalidad, ya que solo involucran las ponencias referenciadas.

El texto nos lleva a diversas tensiones, unas expuestas directamente por los ponentes y otras como resultado de la mirada transversal de las ponencias. Para el caso se han identificado y abordado seis tensiones, cada una de las cuales se acompaña de algunas preguntas que permiten dar sentido, contexto y posibles respuestas.

---

\* Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Educación con énfasis en Enseñanza de la Historia (UPN). Docente de la misma Universidad y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Asesor pedagógico. Coordinador del Colectivo de Historia Oral-Colombia.

El capítulo se ha organizado en apartados y en cada uno de ellos se desarrollan tensiones particulares. El A versa sobre la diversidad de usos, intereses, intenciones y perspectivas de la historia, con lo cual se abordan tres tensiones, en las que se resalta la importancia de la claridad tanto en el uso de los términos como en los debates al interior de la Historia. Con posterioridad, los apartados B, C y D corresponden cada uno a una tensión.

Hay que considerar que algunos ponentes establecen vínculos entre estas dos grandes perspectivas con las cuales se aborda el pasado (historia y memoria), por razones ya sea teóricas, metodológicas, educativas o políticas, por lo cual no siempre es posible mencionarlas o tratarlas por separado. Inicialmente se realiza una identificación y clasificación de sus usos, los cuales dejan entrever las motivaciones y los intereses que acompañan estos trabajos.

En los cuatro apartados, y teniendo en cuenta los ponentes citados, se organiza el material disponible para identificar las siguientes tensiones:

1. Entre la polisemia y la univocidad del término *historia*.
2. Entre la denominada nueva historia (historia crítica, historia social, historia desde abajo) y la vieja historia (historia académica, historia positivista).
3. Entre el uso adecuado y el uso indiscriminado o impreciso de términos asociados con la palabra *Historia*.
4. Entre la memorización para la repetición mecánica y acrítica, y los trabajos de la memoria para construir y resistir.
5. Entre Historia y memoria como formas para abordar y conocer el pasado.
6. Entre el silencio u omisión de la teoría y la práctica sin teoría.

Ahora bien, el presente capítulo no puede dejar de lado que en el trasfondo del uso de la memoria (las memorias) y de la Historia oral aparecen asuntos de gran complejidad, sobre los cuales encontramos el tema de la paz —acuerdos con la insurgencia y solución de fondo a los problemas sociales y económicos que padece la mayoría del pueblo colombiano—, con lo cual se hace evidente que su uso se relaciona con la atención a las necesidades concretas de la población.

Este capítulo, tal como se menciona en la “Introducción”, hace evidentes teorías, enfoques, afirmaciones, procedimientos o conclusiones de los ponentes, y se acompaña de la reflexión y el análisis que hacen algunos teóricos, con lo cual se brinda un contraste para el realce y el contexto a las tensiones aquí propuestas.

Como se mostrará, son más las menciones a prácticas específicas que a la conceptualización teórica que las sustenta.

Las ponencias exponen una gran diversidad de planteamientos ya conocidos y otros emergentes o complementarios. De lo anterior surge una gran pregunta orientada a indagar cuáles son las teorías, las motivaciones, los intereses, las perspectivas y los referentes que se esbozan para justificar la realización de trabajos de la memoria y de Historia por medio de la historia oral. La respuesta, en términos generales, se encuentra en el transcurso del capítulo.

Como contexto a la presentación de las tensiones, a continuación se ubica lo relacionado con la identificación de las intenciones explícitas que los ponentes brindan a su trabajo (experiencia pedagógica o investigación), en donde subyace una concepción o perspectiva teórica. Esta diversidad, de por sí, se convierte en un reto, si se compara con los objetivos y los alcances que investigadores a nivel internacional brindan al trabajo con fuentes orales en Historia y memoria, al tiempo que muestra el aporte que se hace en el Encuentro.

Las ponencias permiten identificar diversas intenciones y alcances. Entre ellas se destacan las intenciones asociadas con la validación de la investigación académica (avances o resultados de trabajos de investigación y trabajos de grado en diversos niveles), la investigación independiente y de organizaciones sociales, junto con las experiencias educativas y didácticas<sup>1</sup> en relación con memoria o Historia en las cuales se emplean, entre otras, las fuentes orales. Más adelante se realizan precisiones conceptuales sobre estas, ya que es evidente que existe un uso muy amplio y diverso que bien puede ser considerado indiscriminado.

Entre los avances de investigación se ubican los resultados de procesos de sistematización adelantados por Jorge Aponte y Byron Ospina, correspondientes a los trabajos de grado de la línea del proyecto pedagógico Formación Política y Memoria Social de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, junto con la historia de los ochenta años de la educación física en Colombia, adelantada por Germán Preciado, Ingrid Meneses y Flor Piraján, y el trabajo de memoria realizado por Ericson Rojas sobre un colegio con más de ochenta años de antigüedad.

En la investigación pedagógica se encuentran trabajos cuyo centro de atención consiste en hacer visibles las formas de ser maestro, hacer escuela y construir comunidad educativa, para evidenciar la memoria del conflicto armado y las iniciativas

---

<sup>1</sup> Estas se abordan en el capítulo II.

de paz que se adelantan desde los colegios a partir de los acumulados de diecisiete años de experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional por la escuela colombiana. En tal dirección, se presenta la ponencia adelantada por Mercedes Boada y Alba Herrera. Por su lado, el trabajo de Piedad Ortega busca posicionar cómo la pedagogía de la memoria desde la academia favorece la articulación con la matriz de movimientos sociales por la memoria para lograr abarcar las voces que puedan contribuir a dicha pedagogía y visibilizar los lugares no tan vistos como estudios de la memoria, e iniciar la mirada del lugar fundamental de las matrices culturales en la construcción de esta: literatura, teatro, poesía, dramaturgia.

Respecto a investigaciones sobre la enseñanza, se plantean trabajos como la sistematización de la experiencia realizada por Deyanira Daza en tres colegios públicos de Bogotá en torno al uso de la historia oral y su implementación por medio de los Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE). A cargo de Ingrid Torres se identifica el trabajo orientado a investigar la enseñanza de la historia en el contexto de las ciencias sociales, y a encontrar el lugar de las fuentes orales en la enseñanza de la historia reciente y la construcción de memoria histórica. El tercer trabajo en esta línea, adelantado por Claudia Aponte, busca hallar los distintos procesos de enseñanza que se ofrecen al interior de las aulas escolares de diez colegios, teniendo como marco de referencia el Acuerdo de Paz establecido por el Gobierno —a nombre del Estado colombiano— y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP).

## **A. Historia. La importancia de los términos: entre el uso indiscriminado y la polisemia**

La identificación de tensiones ha llevado a establecer que existe un uso de diferentes términos, como historia, historia oral, narración, crónica, relato, tradición oral, oralidad, entrevista, testimonio, entre otros, que amerita las siguientes consideraciones: de una parte, el hecho de no asumir consciente o inconscientemente y, sobre todo, explícitamente, la existencia de la polisemia del término. Este ambiente conlleva a hacer evidentes los debates entre las diversas tendencias de historiadores. De otra parte, está el uso indiscriminado de términos relacionados con la palabra *historia*, haciéndolos sinónimos sin serlo. Por tanto, son asuntos muy cercanos y que van a expresar tres tensiones: 1) entre la polisemia y la univocidad del término historia; 2) entre la Nueva Historia (historia desde abajo o historia crítica) y la historia tradicional, oficial y positivista; y 3) entre el uso adecuado y el uso indiscriminado

de términos asociados con la Historia. En todos los casos se trata de identificar el sentido y el alcance que se puede dar al conocimiento histórico.

Es evidente que en el ámbito investigativo se precisa emplear los mejores términos para referirse a prácticas, teorías, conceptos y cosas, de modo que se logre mayor claridad y precisión respecto a lo que se quiere mencionar, y evitar así confusiones y malentendidos que, en vez de profundizar el debate, lo desvíen. Delimitar y establecer imbricaciones, complementariedades y dificultades forma parte de lo que plantea de forma constante Ricoeur (2008) a propósito de memoria, historia, recuerdo, rememoración, imagen, imaginación, verdad, entre otros. Lo anterior implica, para efectos del presente capítulo, acercar asuntos abstractos a las prácticas concretas y mostrar el amplio espectro de la teoría con la que se puede nutrir la práctica.

El asunto conduce a exponer algunas preguntas: ¿cuál es la importancia de emplear términos y expresiones adecuadas para referirnos a las cosas? ¿De qué manera el lenguaje permite comunicación adecuada o conduce a equívocos? ¿Cómo se advierte la necesidad de acudir al contexto para identificar el uso adecuado de palabras polisémicas? ¿Cómo es definido el concepto mismo de historia?

## **1. Entre la polisemia y la univocidad del término historia**

A las preguntas ¿Qué es la historia? o ¿Qué se entiende por historia?, es usual que el público se acerque a una definición que corresponde a una sola acepción del término, es decir que considere un sentido unívoco. En pocas oportunidades, tal como se ha verificado empíricamente (Castro, 2007, p. 49) y también en las ponencias, se expone y sustenta la posibilidad de que la palabra historia pueda significar más de una cosa, ya que en la mayoría de los casos solo se hace mención a una de las posibilidades, dejando de mencionar o aludir a los otros significados. Si la polisemia, como dice Roland Barthes, se corresponde con un estado rudimentario de la escritura (1995, p. 56), se requiere de la complicidad entre escritor y lector. En ambos casos es indispensable reconocer los diversos significados para no ir a la deriva. No brindar esta apertura conlleva simplemente a considerar que el otro está equivocado. De igual manera, cada uno de quienes emplean el término, en caso de saber que existe la polisemia, deja abierta la posibilidad para que el interlocutor decida la interpretación que considere oportuna según su manejo, experiencia y comprensión del contexto en que se emplea el término en cuestión, por lo cual se encuentra ante una apertura y una exigencia.



Ginzburg refiere que Bloch decía en sus reflexiones: “Para desgracia de los historiadores, los hombres no suelen cambiar de vocabulario cada vez que cambian de costumbres” (2016, p. 71), por lo cual se presenta una ambigüedad semántica derivada del desfase entre la permanencia de las palabras y sus cambiantes significados. En el caso de la *historia*, Ginzburg menciona que es una palabra que, no obstante estar “traducida a varias lenguas, ha permanecido igual a lo largo de veinticinco siglos, aunque sus significados hayan cambiado” (p. 72). Nuevamente al retomar a Bloch, quien refiere cómo los historiadores emplean palabras ambiguas provenientes de documentos y terminologías de su objeto de estudio y afirma que “en ocasiones la persistencia de palabras intrínsecamente ambiguas termina por ocultar el cambio de sus significados y, en otros casos, significados que son similares son ocultados por el uso de una multiplicidad de términos diversos”. Por tanto, lo que se puede atribuir a otros también es posible imputarlo a los propios historiadores, incluso cuando se dice que “inventar nuevas palabras es preferible a la tácita proyección de nuevos significados atribuidos dentro de los mismos términos usados comúnmente” (p. 73). En este ambiente es que se asume la tensión entre la polisemia y la univocidad de términos como *historia*.

En el uso cotidiano se asume que la historia es el pasado, por lo cual es muy usual que no se considere el papel y el lugar del historiador, y mucho menos el conocimiento que produce, ampliando más las diferencias entre quienes hacen uso del término. Aróstegui (1995, p. 20) señala la “incómoda anfibología” del término *historia*, cuyo problema radica en que designa dos cosas diferentes: al objeto (pasado) y al estudio/conocimiento del pasado: “[...] *historia*, ha designado tradicionalmente dos cosas distintas: la historia como realidad en la que el hombre está inserto y, por otra parte, el conocimiento y registro de las situaciones y los sucesos que señalan y manifiestan esa inserción”. Este tipo de aprieto se ha discutido por los teóricos de la historia, ya que con una misma palabra podemos estar significando varias cosas, lo cual se constituye en “una dificultad apreciable para el logro de conceptualizaciones claras, sin las que no son posibles adelantos fundamentales en el método y en los descubrimientos de la ciencia” (Aróstegui, 1995, p. 19).

Con anterioridad, a principios de los años sesenta, Carr había señalado que la palabra *historia* se refería a dos significados en curso: “la investigación llevada a cabo por el historiador y la serie de acontecimientos del pasado que investiga” (1978, p. 29). Ricoeur (2008, p. 487) menciona que Heidegger propone un debate “sobre los sentidos equívocos de la palabra ‘historia’, donde aún no figuran las determinaciones propiamente historiográficas del concepto”, al tiempo que “enumera y examina

cuatro acepciones corrientes del término: el pasado como no disponible; el pasado como aún actuante; la historia como conjunto de las cosas transmitidas; la autoridad de la tradición” (p. 247). Por su parte, frente a las múltiples definiciones de historia, Torres las resume así: los procesos sociales mismos —historia materia—, el conocimiento sobre ellos —historia conocimiento—, los resultados de ese conocimiento —historia de Grecia, historia del capitalismo, historia económica— y la memoria colectiva sobre el pasado vivido —recuerdo y conciencia social— (1993, p. 21).

Esta situación puede tomar matices en otros países, en donde existen términos diferentes. Por ejemplo, en alemán existe el uso de la expresión *res gestae* para significar gesta, suceso, cosas sucedidas, y *rerum gestarum* para definir la relación de cosas sucedidas, el proceso de investigación y las afirmaciones sobre los hechos pasados. Igual situación se puede encontrar en inglés, por cuanto la denominación de *history* se emplea para el conocimiento obtenido por la investigación, por el historiador, mientras que *story* hace alusión al relato, la narración. No es casual que se hayan querido emplear, aún sin mucho éxito, dos expresiones para significar la historia resultado del trabajo del historiador y el conocimiento que de ella se deriva: 1) historiografía: referida a investigar y escribir la historia; 2) “Historia” (con H mayúscula), para diferenciarla de “historia” (minúscula) como mención a pasado o relato de este.

Esta distinción, dice Alfonso Torres, no es un mero ejercicio intelectual, ya que tiene implicaciones para la investigación histórica (1993, p. 22) y, podemos complementar, para su enseñanza, para su uso público.

El investigador polaco Jersy Topolsky (1992, pp. 36-38) refiere tres campos de interés para la metodología de la historia, que bien pueden estar asociados con tres de los significados expuestos por Torres: 1) reflexiones sobre las operaciones cognoscitivas en la investigación histórica, es decir, sobre la ciencia histórica interpretada por el historiador (metodología pragmática de la historia); 2) reflexiones sobre los resultados de la investigación, es decir, sobre la ciencia histórica interpretada como una serie de afirmaciones sobre el área de la investigación (metodología apragmática de la historia); 3) reflexiones sobre la materia de la investigación histórica, es decir, sobre la historia en el sentido de los “hechos pasados” (metodología objetiva de la historia).

Se observa, entonces, lo complejo del asunto en el ámbito teórico, incluso puede ser mayor la confusión entre el público en general, que no sigue esos debates y menos cuando en la escuela se brinda una única definición, la positivista, que queda como impronta de por vida.

A lo mencionado se suma el debate respecto al papel tanto de las historias como de las memorias<sup>2</sup> (en su pluralidad), como de sus usos políticos, en sus dos grandes visiones y perspectivas: la que se conoce como “la oficial” y la no oficial (alternativa o crítica). Ante tal panorama (anfibiología, polisemia, pluralidad de los términos) se insiste en que su uso requiere de la debida atención para evitar ambigüedades. Topolsky (1992) enfatiza en la necesidad de tener claridad sobre “la materia de la historia”, para poder dar sentido a “la metodología de la historia” y, se puede complementar, a su enseñanza. Este autor aborda la historia de la historia<sup>3</sup>, y las evoluciones etimológicas y semánticas del término historia para llegar al significado moderno, sin que por ello se hayan dejado de usar las versiones anteriores. En ese recorrido, pasa de su uso de Grecia a Roma o Francia, Alemania y de la Grecia Antigua a la Edad Media y al Renacimiento o tiempos recientes, y del uso popular al uso dado en la literatura y ahora por los investigadores —ciencia histórica—, sin desconocer las diversas escuelas y corrientes que existen entre sus cultores.

En síntesis, se han identificado cuatro grandes perspectivas con sus respectivas implicaciones teóricas y metodológicas. Sin embargo, es necesario considerar una quinta acepción: la historia como asignatura, es decir la llamada historia escolar. Esta claridad también permite diferenciar la historia que se investiga de la que se enseña, e incluso, de la que se quisiera ver enseñada y aprendida. De esta manera, se entra en el tema de los usos públicos de la historia.

Planteado lo anterior de manera interrogativa, se puede enunciar: ¿qué entendemos cuando hablamos de historia? ¿Cómo conceptualizamos el asunto? ¿Se requiere conceptualización? Cuando hablamos de historia, ¿Estamos refiriéndonos a historia en singular y en plural? ¿Qué tipología se hace de la historia? ¿Cuáles debates se anuncian entre los historiadores? Frente al estudio y la transmisión del pasado, ¿Qué lugar ocupa la Historia y cual la memoria? ¿Qué debates se presentan entre Historia y memoria? ¿Qué contradicciones hay entre Historia y su enseñanza? ¿Qué características tiene cada una?

Por las intenciones del libro, estas preguntas no se atienden en un solo apartado y no todas son abordadas con la amplitud que sí tendrían en un texto especializado. La fuente de su tratamiento es el modo como se vislumbran sus sentidos en las ponencias referenciadas.

---

<sup>2</sup> Sobre la polisemia de la memoria, véase el apartado B del presente capítulo.

<sup>3</sup> Véase Topolsky (1992, pp. 48-ss) y Aróstegui (1995, pp. 18-ss).

En cuanto a la historia como *relato del pasado*, se observa que es una de las acepciones más empleadas por el común de la gente y criticada por quienes consideran que no debe ser la que prime para las necesidades de nuestro tiempo. En tal perspectiva se asume que debe privilegiarse la Historia, para que con este conocimiento se pueda explicar el presente, tal como se expone por parte de los historiadores críticos o no positivistas. La mayoría de las ponencias y las experiencias expresan que buscan tomar distancia de esta acepción, precisamente por ser considerada expresión del positivismo. Esta es entendida como aquella información que ya reposa en un “libro de historia”, en la tradición, o que debe ser de dominio público. El investigador mexicano Luis González la define como la “historia didáctica”, también conocida como “pragmático-ética, adoctrinante, de bronce, *magister vitae*, reverencial, panegírica o lambiscona”. Tiende a posicionar valores del pasado “para venderlos a los hombres del presente; se especializa en la resurrección de gloriosos ejemplos que emular”. De ella se brindan lecciones, fue la hacedora de santos y héroes nacionales, y “gusta de la descripción de los momentos estelares de la patria y de la patria” (2009, pp. 81-82).

Como ejemplo se tiene la referencia que hace el profesor Luis Caballero al citar la expresión de una senadora que gritó: “a las víctimas: ‘estudien vagos’ o ‘lean, aprendan de historia’, como si las víctimas no supieran de la historia del conflicto armado y no pudieran, habiéndola vivido en carne propia, construirla”.

Entre los historiadores colombianos, dice el ponente José González, especialmente desde los años sesenta se brinda una crítica a la

[...] llamada historia tradicional en cabeza de la Academia Colombiana de Historia [...] [ya que esta] asumió una posición tradicionalista de la disciplina, supeditada al campo militar y político, en la educación cívica y moral a través de manuales escolares, fortaleciendo el discurso y la dominación de las elites aristocráticas y terratenientes.

Esta historia está referida permanentemente por los ponentes y tiende a ser mencionada como historia oficial o historia tradicional.

La acepción de *historia memoria* la trae Carlos Martínez, quien se encarga de recordar a Paul Thompson (2003, s.d.), a quien atribuye la mención: “La historia es también una instancia de creación de memoria y estas son útiles para las localidades, porque dotan de sentido el pasado, forjan identidad y conducen a un presente mucho más comprensible”. Existen, pues, vasos comunicantes, los cuales podrían

llevar a plantear otras tensiones: ¿Historia o memoria? ¿Cuál y cómo es la relación entre la Historia y la memoria?

Sin embargo, otros asumen con claridad la diferencia entre estas dos formas de conocer y trabajar el pasado. Al considerar que “Memoria e Historia son dos senderos distintos”, Gigson Useche reitera que estos no son ajenos en la conformación de las sociedades y que

[...] cada uno implica un cierto compromiso, una cierta responsabilidad ética y social, un explícito posicionamiento con tintes políticos, sea porque la historia generalmente es el sostén de una versión adecuada de la realidad, sea porque la memoria, se sugiere, es un ejercicio que confronta, desde sus relatos y recuentos, desde sus andanzas y ensueños, la imposición de un único escenario, el cual explica o expone las razones necesarias (pero no suficientes) del por qué, el cómo, cuándo y dónde, es que ciertos acontecimientos sucedieron, o algunos fenómenos en las conciencias irrumpieron, o ciertas situaciones se hicieron manifiestas y permanecieron, razón por la cual la relevancia del recordar, en cada ocasión, se vuelve más y más entrañable.

Para Leidy Chacón,

[...] la historia oficial ha ubicado en la memoria colectiva a sujetos históricos que en momentos coyunturales definen el devenir de los pueblos y sus representaciones políticas evidentes en la evasión o involucramiento en el escenario de la política nacional y la comprensión de fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos.

Lo anterior conduce a construir un relato histórico del pasado que se asocia como memoria. Dice la ponente: “Se construye comunidad en la medida que se cuentan relatos y se pone de por medio el tema de la veracidad, de creerle al otro su experiencia como él la vivió y cómo la está contando”. Una de las formas como se aborda la historia y se crea memoria es la que toma como ejemplo y refiere esta ponente al manifestar que, pese al conocimiento que hoy se posee en relación con el gobierno y la gestión de Laureano Gómez, por ejemplo, con el tránsito y entrada de nazis a Colombia, se le sigue posicionando en la memoria de los colombianos ya que “se le hacen bustos y [con su nombre se designan] colegios”.

La historia, expone el profesor José González, contribuye a la construcción de la identidad individual y la memoria colectiva al interior de las sociedades, con lo cual logra codificar vivencias y memorias en su propio tiempo, preservando del olvido sus sucesos y acontecimientos más importantes; es la memoria de los pueblos. Para él también es imprescindible reconocer el papel del olvido, el cual es fundamental para la existencia humana y es “útil para la reconstrucción de ese saber histórico”.

En cuanto a la *historia escolar*, es posible identificar no solo las intencionalidades, los métodos, los contenidos y los recursos, sino las distancias entre lo que se investiga y lo que se enseña. Son muchos los trabajos y aportes que realizan los investigadores, no obstante, este conocimiento no llega a la escuela. Hay varios intereses e intermediarios que impiden que el conocimiento crítico llegue masivamente a los docentes, a las comunidades y a los estudiantes. Igualmente, surge lo relacionado con los usos y las intenciones de la historia que se enseña: la selección de información o contenidos a ser enseñados, el lugar y el sentido de los textos escolares, y otras propuestas, las cuales forman parte de las expresiones brindadas por los ponentes. En el caso chileno, Graciela Rubio destaca las contradicciones respecto a los contenidos históricos en el currículo:

Sobre la visión de la historia prima un marco interpretativo historicista que ordena secuencial y linealmente los hechos desde el pasado hacia el presente. Prioriza una historia política tradicional para ordenar el relato de los hechos y no establece relación con la historia del tiempo presente. Cuando esta aparece fuerte en la última unidad, desaparece el relato y emerge la visión de la geografía y de las ciencias sociales. Los hechos históricos son reducidos a un listado de conceptos y procesos que no dan cuenta de una trama de acontecimientos entrelazados y no permiten visibilizar actores y tomas de decisiones, entre otras. Por ello, el juicio histórico aparece escasamente evidenciado, mostrando para la enseñanza de este pasado la forma más convencional del código disciplinar.

En nuestro medio, los debates son varios. Por ejemplo, José González considera que también corresponde a los historiadores “desarrollar formas de transmitir y enseñar ese saber por medio de la educación formalizada, para poder enfrentar los problemas del presente”.

En directa relación con la enseñanza, aflora la crítica al uso de los textos escolares convencionales que se han empleado como parte de las mediaciones para facilitar la enseñanza, en este caso de la historia. Con ellos se encuentra el lugar de la memorización mecánica y acrítica de la información suministrada. En opinión de Diego Mendoza, la palabra memoria en el ámbito escolar ha sufrido el rigor de la crítica, razón por la cual se le ha querido desterrar de la enseñanza, ya sea porque “no es importante” o porque se le asocia solamente con un “tipo de ejercicios dando un lugar primario a la memoria [memorización]”.

En relación con la memorización de contenidos, José González también destaca que

[...] la historia enseñada generalmente en nuestro país ha concebido a los educandos como objetos (pasivos) los cuales sirven de depositarios de conocimientos por parte del educador, de la institución escolar y del mismo Estado, siendo el método generalizado la memorización de datos, de nombres y fechas, especialmente los acaecidos en el periodo de la Independencia. Esta forma de enseñanza espera que los educandos conciban el pasado como algo petrificado y estático y logren implantar por ello una interpretación única y válida del pasado. Esta forma de enseñar niega a los estudiantes la capacidad de comprensión y creación de versiones alternativas de su pasado y además el poder comprenderlos de una manera crítica y reflexiva.

En un sentido positivo, Rosa Montes reconoce que “La enseñanza de la historia reciente abre las posibilidades para que la escuela ayude a formar las nuevas generaciones, reconociendo su historia con un compromiso ético y político de no repetición”.

Se ponen, entonces, de presente preguntas propias de la didáctica: 1) ¿qué se va a enseñar y para qué?, es decir, la perspectiva desde la cual se construye la historia enseñada; 2) ¿Cómo, con qué instrumentos y en qué condiciones institucionales se va a enseñar?; 3) ¿Qué papel debe desempeñar la escuela en la enseñanza de la historia reciente?

Las preguntas expuestas en el párrafo anterior no se resuelven; Leidy Chacón advierte que quedan muchas situaciones por rescatar, entre ellas, el cuestionamiento por la indiferencia del estudiante frente a sus compromisos académicos, los cuales “no responden a sus necesidades vitales”. En la exposición de su ponencia (Relatoría Mesa 20), al retomar a Martin Heidegger, la profesora Leidy propone historizarnos para comprender la tradición, todo lo que se cuenta y

[...] se comprende de dónde viene y por qué se está en un estado de cosas. Se ha subjetivado la historia, se repite lo que se cuenta pero no se va al reconocimiento de los hechos, cosa que se rescata en el relato.

Por tanto, se plantea un papel nuevo a la escuela, ya que esta tiene, en el decir de Liliana Escobar, “el compromiso académico, político y pedagógico” y la “influencia directa en las versiones y prácticas que se quieren construir en una sociedad que desea afanosamente superar este capítulo de su historia”.

¿Qué es lo que hay que superar? Liliana Escobar dice que son “hechos muy traumáticos y la violencia política [los que] han generado un proceso histórico inacabado el cual puede tener un impacto muy grande en nuestro país”. Para Leidy Chacón, hasta ahora la “construcción de la memoria histórica del país [se ha realizado] a partir de la historia oficial difundida en los libros de texto en la escuela”. Por su lado, José González resalta que “asistimos hoy a una nueva configuración del saber o de los saberes debido en gran parte a los grandes desafíos de lo diverso, del saber científico y social, así como de las crisis de las disciplinas”, lo que se expresa en “grandes rupturas [con] las explicaciones unicasales o dadas desde verdades absolutas” o en la irrupción de “subjetividades emergentes, cuya diversidad es visible en las cotidianidades especialmente en la escuela y el aula de clase”.

Los llamados a crear nuevas perspectivas, según José González, se asocian con

[...] superar el historicismo, como posibilidad y ruptura. Esta ruptura que se enuncia desde una reconfiguración de la forma como se concibe el sujeto y sus capacidades, en nuevas lecturas del mundo y sus posibles formas de historizarlo, también requiere comprensión y explicación de cómo se ha vinculado con “otros” y en sus saberes en diferentes momentos y contextos.

Lo expuesto se puede complementar por Jean C. Flórez y Mónica Valencia al afirmar que

La historia cumple un papel vital en este proceso; es por ello que su enseñanza requiere una innovación que nutra su quehacer. Esto puede lograrse partiendo de la cátedra de la paz y una de sus temáticas, la memoria histórica. Esta, en conjunto con la historia reciente y la oralidad, brindan elementos para lograr un cambio en las aulas.



Asociado con el tema ya mencionado de la paz, Claudia Aponte menciona que a las ciencias sociales

[...] se les ha asignado la tarea de construir una historia en donde la búsqueda de hechos permite sustentar la construcción de una paz duradera e incidir en la formación de una conciencia ciudadana, en la toma de decisiones y en el reconocimiento de los elementos que forman parte de una nación para nuestros niños y jóvenes.

Esto no es posible sin unos nuevos contenidos o interpretaciones de los contenidos preexistentes. Los contenidos de la historia escolar pasan, entonces, según Liliana Escobar, por reconocer el impacto social de más de medio siglo de guerra, entendido como el conjunto de “conflictos no resueltos desde el inicio del siglo XX, relacionados con la fuerte polarización política, la desigualdad social, la inequidad en la distribución de la tierra y la falta de un verdadero proyecto político y social de Estado”, cuyas nefastas consecuencias para la sociedad colombiana nos afectan hasta hoy.

Se hace más abierto el debate (más político que pedagógico) en relación con la definición de la larga lista de temas susceptibles de ser enseñados y asumidos erróneamente como obligatorios. No obstante, se plantea que los contenidos y, en ellos, la enseñanza del origen y las características del conflicto deben volcarse a la formación de ciudadanos para superar los periodos de violencia que aquejaron al país. La enseñanza de la historia debe orientarse a la formación ciudadana, entendida como su participación en la defensa y la exigencia de sus derechos. Este interés coincide con lo que en 1921 ya planteaba Marc Bloch: “Nadie duda que la enseñanza de la historia se debe de considerar, en cierta medida, como una preparación para la vida política” (2008, p. 298), lo cual no se reduce a recitar de memoria fechas o nombres.

Este planteamiento, como destaca Liliana Escobar, conlleva a plantear que los contenidos no se deben reducir “a sucesos aislados”, ni a “contenidos de libros de texto, que se disputan, con gran éxito, el privilegio de difundir ciertas miradas del conflicto”. Se evidencia, entonces, que la historia escolar no solo aborda asuntos propios de la Historia, del historiador, sino del debate político respecto al currículo. Estos temas se desarrollan más adelante, especialmente en los capítulos II y IV.

Ya se ha mencionado que la Historia conocimiento o Historia con “H mayúscula” es el resultado del trabajo del historiador, acorde con los cánones propios de la investigación, el rigor que ella implica, la teorización y, claro está, los debates entre sus

practicantes, especialmente entre quienes los asumen desde la historia crítica, también conocida como nueva historia, historia social, historia desde abajo, con el cuestionamiento que hacen a la historia positivista.

El desarrollo de esta acepción se va a ampliar por medio de la siguiente tensión.

## 2. Entre la Nueva Historia y la vieja historia

En nuestro medio circulan algunos textos de Josep Fontana (español) y de Carlos Antonio Aguirre (mexicano) reconocidos por reivindicar la historia crítica. Aguirre (2002) muestra los aportes de autores como Marx, Bloch, Braudel, Benjamin, Ginzburg y Wallerstein, al tiempo que destaca las características de lo que considera historia crítica. Esta no debe ser aburrida, complaciente, cómoda y estéril, dice. Además, debe tomar distancia de los más de siete pecados capitales del mal historiador y tener en cuenta fundamentos “bases de toda historia crítica posible”, como: 1) contar con un estatuto que considere la historia una ciencia, la ciencia de la historia, por lo cual la sola descripción o el solo relato no es ciencia, como tampoco la mera recolección de datos y fechas; 2) concebir la historia en sus dimensiones, temáticas y problemas, abordados como una historia profundamente social, por lo que debe incluir a las clases sociales mayoritarias, las masas populares, los grandes grupos sociales, los anónimos, y reconocer el contexto social general que condiciona y envuelve los hechos históricos; 3) su condición de explicación materialista, en tanto las condiciones materiales son las que permiten explicar adecuadamente los procesos objeto de estudio; 4) el papel que juegan dentro de los procesos sociales globales los hechos económicos; 5) la observación y la explicación de un fenómeno concreto teniendo en cuenta la totalidad, ya que nada se presenta de manera aislada; 6) enfocar los problemas desde una perspectiva dialéctica, es decir, en su dinamismo, sus múltiples sentidos, en su devenir abierto y con sus contradicciones; 7) ser crítica, es decir, “ir a contrapelo” de los discursos dominantes, por fuera de los lugares comunes aceptados y de las interpretaciones simplistas impuestas a fuerza de repetirse en todo lugar, incluida la escuela, y que se orientan a sostener el *statu quo* actual.

El profesor José González destaca “la historia como disciplina que desarrolla y produce un conocimiento importante y necesario para toda sociedad, también brinda diferentes comprensiones de los hechos y acontecimientos del pasado en la que se incluyen teorías, métodos y técnicas (conocimiento histórico)”. Como se observa, se hace evidente una gran contradicción al interior de los historiadores,

esta vez entre dos grandes tendencias en la investigación histórica, que se expresa de diversas maneras (temas, métodos, fuentes, temporalidades, papel del historiador: narrar o explicar e interpretar; perspectiva desde la que se hace la historia: desde arriba o desde abajo; explicación histórica: monocausal y determinista o multi-causal; concepción de objetividad y papel de la subjetividad, etc.). Se identifica, entonces, una nueva tensión de importantes proporciones: la denominada *Nueva Historia* y la historia académica. Peter Burke (2009, pp. 13-38) presenta una síntesis tanto de esta tensión como de los orígenes de la denominación de Nueva Historia (*nouvelle histoire*) y su surgimiento en contra de la “historia rankeana”.

La pugna entre la Nueva Historia y la vieja o historia positivista es mencionada por Liliana Escobar en los siguientes términos:

En ese marco, el positivismo que legitimó la historia moderna creó una distancia con los objetos que estudiaba e impuso no menos de cincuenta años de lejanía para poder ser vistos de manera objetiva, distancia que dejó fuera a otras expresiones como la memoria ya que no conservaban su interés objetivo.

Iván Ramírez dice que “la visión academicista de la historia como una disciplina que tan solo estudiaba lo muy antiguo y lo oficial deja de lado el testimonio, la memoria y lo no oficial. A esta historia personal es que hay que apuntar”.

Lo anterior pone en debate la falsa objetividad que se le conoce al positivismo. Tomar distancia de esta será lo que hará posible los estudios de la historia contemporánea.

### **3. Entre el uso adecuado y el uso indiscriminado o impreciso de términos asociados con la Historia**

Es bien sabido que el uso confuso de cualquier término puede llevar a equívocos, a plantearse sinonimias inexistentes e, incluso, a anular las características, las diferencias y las potencialidades que existen en cada uno de los términos. En este caso, se observa que junto con la palabra historia se emplean otras, ya como adjetivo ya como sustantivo, para denotar otros desarrollos y alcances de la investigación histórica y social.

Para apoyar este apartado, sin desligarse de las preguntas ya expuestas, se formulan las siguientes: ¿cuál es la relación entre historia e historia oral? ¿Qué lugar ocupa la

teoría en la historia oral? ¿Es posible diferenciar las prácticas de historia oral en trabajos de memoria respecto a otros usos?

Algunos historiadores han reclamado una Historia sin adjetivos, como una forma de cuestionar la Historia oral; otros no dudan en emplear esta expresión ya sea por convicción o por efecto de su uso generalizado.

Para abordar el asunto de la definición de Historia oral, se retoman elementos ya expuestos en un trabajo anterior<sup>4</sup>, con lo cual se realiza un acercamiento teórico a fundamentos clave para abordar la tensión.

La Historia oral es considerada un método cualitativo de trabajo de fuentes específicas, una actividad historiográfica. Según Aróstegui, es

[...] un acceso a lo histórico que supone un determinado tipo de fuentes, los testimonios orales y un determinado método de trabajo para obtenerlos, [...] en este sentido la historia oral sería una técnica cualitativa practicada con un cierto tipo de fuentes, las orales. (1995, p. 375)

Como se observa, hay mención a “fuentes”, “testimonios orales”, “fuentes orales”, un método de trabajo, “entrevista”, y una técnica cualitativa.

Por su parte, Sitton señala que

[...] los materiales de la historia oral son la materia prima del academicismo histórico, la historia con todas sus fuentes primarias, con todas sus facetas e inconsistencias [...] es una historia de la gente común, de quienes no aparecen en los documentos, pero que son capaces de hablar articuladamente. (1999, p. 11)

Esta mención permite aclarar la existencia de ventajas, posibilidades y limitaciones de la Historia oral<sup>5</sup>.

La Historia oral se define, entonces, como la construcción y la interpretación del pasado a partir de las memorias y los recuerdos expresados mediante el testimonio

---

<sup>4</sup> Corresponde a la investigación realizada por Fabio Castro Bueno, Deyanira del Pilar Daza P., Luz Adriana Ospina R. y Daniel Forero, en la cual se identificaron 23 prácticas educativas y pedagógicas que involucraron a 47 docentes en relación con 1) recuperación de memoria histórica; 2) Historia oral y 3) tradición oral. Véase APPTOS (2005).

<sup>5</sup> Una síntesis de estos aspectos fue presentada en nuestro contexto por Renán Vega (1999, pp. 189-198); Alicia Gartner (2015), en el contexto argentino, presenta una mirada tanto a la teoría como a la historia oral en educación.

oral de quien participó directamente o fue contemporáneo al hecho estudiando, acompañando, confrontando y cotejando con otros documentos o fuentes.

Se llega así a la categoría de fuente y, especialmente, a la de fuente oral. Aróstegui señala que “fuente histórica puede ser y de hecho es cualquier tipo de documento existente, cualquier realidad que pueda aportar testimonio, huella o reliquia, cualquiera que sea su lenguaje”, por lo tanto, “fuente histórica sería en principio, todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo” (1995, pp. 336-338). La aceptación del trabajo con fuentes —orientado a brindar respuesta a las preguntas de investigación— implica su respectiva validación y cotejo, razón por la cual Joutard (1999, pp. 234-ss.) señala que las mismas tradiciones orales se pueden emplear como fuentes históricas. Los relatos y las tradiciones orales conllevan una huella del pasado, la memoria se conserva en las tradiciones. Estas últimas, aún al pasar entre varias generaciones, guardan elementos históricos que permiten caracterizar una cultura. Así las cosas, se evidencia la diferencia entre Historia oral, fuente oral, testimonio oral, entrevista oral, tradición oral y la oralidad misma.

En la *Caracterización pedagógica de prácticas docentes* (APPTOS, 2005), se brinda la siguiente síntesis:

Los testimonios orales, son obtenidos mediante entrevista diseñada y realizada para tal fin y en la mayoría de los casos son registrados en diversos soportes (cinta magnetofónica, grabadoras digitales y otros dispositivos), son sometidos a su transcripción y permiten poder acudir a ese documento para su verificación o para hacer una nueva interpretación de sus contenidos, son los que se constituyen en Fuentes Orales. Aunque se diferencia la fuente oral de la Historia oral, aun se les puede tomar como sinónimas. Al utilizar estos conceptos se requiere tener cuidado ya que por Historia oral se señala tanto un determinado tipo de fuente, como el método de trabajo para obtenerlos y hacer un discurso histórico.

Thomson (1998, citado en Aceves, 2000, p. 10), advierte que, al hablar de Historia oral como un método de investigación, se hace referencia al procedimiento establecido de construcción de nuevas fuentes para la investigación sociohistórica, con base en los testimonios orales recogidos sistemáticamente para investigaciones específicas, bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos establecidos. Esta situación es la que advierte Philippe Joutard, quien después de señalar lo ambiguo del término historia oral y la dificultad para

inventar otro término concluye aconsejando “que cada uno utilice el término de su elección teniendo conciencia de los límites de la palabra” (1999, p. 307).

Para los historiadores, la Historia oral tendrá, por tanto, un énfasis disciplinar, orientado a la investigación histórica, cuyo resultado es la producción historiográfica, siguiendo las lógicas de la Historia (bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos establecidos). En otros usos y con otras intenciones es que por historia oral solamente se asume lo planteado líneas arriba: la técnica de la entrevista oral para la obtención de testimonios.

Claro está, no todos los historiadores brindan aceptación a las fuentes orales, menos aún los positivistas y otros defensores de lo que Aguirre llama la “falsa objetividad”, razón por la cual su uso es incluso censurado en algunos ámbitos y defendido por otros. En este punto, se hace manifiesto lo “irreverente” que resulta el uso de las fuentes orales: temas nuevos, voces nuevas, sujetos nuevos, tiempos nuevos —contemporáneos—, reconocimiento de las subjetividades e intereses del investigador y del entrevistado, técnicas nuevas —en relación con el predominio de lo escrito, oficial y referido al poder—. Según Joutard, con la Historia oral pueden organizarse cuatro grandes campos de trabajo: 1) asuntos de historia de acontecimientos en el sentido clásico del término; 2) hechos de la vida cotidiana; 3) tradiciones orales; y 4) la manera en que funciona la memoria de un grupo (1999, p. 210).

Trabajar con testimonios coloca un énfasis en lo “reciente” o contemporáneo, no en vano se le considera parte de la *historia del tiempo presente*<sup>6</sup>, aunque existen otras denominaciones similares, como historia coetánea, contemporánea, cercana, inmediata, próxima, vivida, muy contemporánea, de nuestro tiempo, del mundo actual, reciente. Pero más allá de la denominación, hay que resaltar que toda Historia, es decir, investigación histórica, se formula preguntas desde el presente. Este tipo de aceptaciones y reconocimientos explícitos son evidentes en el plano político, tal como se ha mencionado. Trabajar con los testimonios orales implica romper con la centralidad que hasta ahora ha dominado.

El proceso mismo de la investigación con fuentes orales juega un papel movilizador no solo de la memoria individual, sino de las colectividades, ya que entra a cuestionar el para qué de la historia. Con esto, se genera influencia en los otros y se potencian identidades generadoras de poder.

---

<sup>6</sup> Sobre estos asuntos, véase Sauvage (1998), Fazio (1998, 2010) y Aróstegui (2002, 2004). Con anterioridad se encuentran los trabajos de Jean-François Bédarida.

Señalar que los testimonios orales son una fuente histórica implica reconocer que el historiador le da el tratamiento que se requiere, de allí la importancia de contar con un conjunto de pasos, protocolos: la plena identificación del testigo y la existencia de la evidencia —cinta, audio, notas, la autorización del uso público de los testimonios—. No contar con alguno de estos elementos pone en duda la existencia de la fuente y podría invalidar la investigación, además de poner en riesgos legales al autor. Se trata de brindar la posibilidad para que otro investigador pueda acceder a esas fuentes y realizar su propia lectura e interpretación. March Bloch menciona sobre este asunto el lugar de la crítica histórica, para la cual destaca la importancia de las referencias (2008, p. 19).

Lo expresado en el párrafo anterior pone de manifiesto la relevancia del conocimiento de la disciplina histórica y del rol del investigador, puesto que delimitar una problemática, escoger y jerarquizar las fuentes, utilizar e interpretar el material recaudado, plantear unas conclusiones, etc., es mucho más que la obtención de testimonios y su transcripción. Es clave recordar que, en esta perspectiva, la Historia oral es una metodología de trabajo dentro de la investigación histórica.

Con lo mencionado, es posible identificar cómo, desde perspectivas menos disciplinares, es posible que la mención a historia oral esté en relación directa con la técnica de la entrevista, tal como se verá en muchos de los trabajos de memoria. De esta manera, tenemos Historia oral e historia oral.

Con los elementos aludidos, es posible comprender el uso dado por los ponentes a la oralidad, la entrevista y el testimonio. La historia oral, en cuanto entrevista oral, construcción de fuente histórica y obtención de testimonios en trabajos de Historia (o de memoria), es abordada desde múltiples perspectivas, en las cuales se brinda un amplio potencial al uso del testimonio y a la oralidad en la medida en que los estudiantes realizan un acercamiento físico, emocional y afectivo con los adultos. Sobre el testimonio oral, se dice que

[...] se caracteriza por ser una expresión de las palabras habladas, los pensamientos, sensaciones, percepciones, imaginaciones, recuerdos hablados, después de hablados relatados o narrados, que han sido *provocados* y registrados en una libreta de apuntes, en un medio magnetofónico o audiovisual y puede quedarse en ese estado como un acto técnico —para la historia/posteridad— o como acto que genera documentos para la sicología, antropología, u otra disciplina que pueden ser leídos en sí mismos.

Los testimonios se pueden diferenciar de otras expresiones o narraciones orales, en tanto estas últimas son espontáneas, cotidianas y el testimonio oral es obtenido, provocado o estimulado por el investigador y conducido de diversas maneras, fundamentalmente mediante la entrevista. Los testimonios han pasado de ser considerados como objeto de lo popular, lo folclórico, a objeto de estudio de disciplinas como la antropología, la historia, el periodismo y sociología y recientemente ha entrado en el campo de estudio de la cultura, la lingüística, la educación y de la pedagogía, trascendiendo su papel como acto ligado a la comunicación ya que la oralidad expresa la conciencia, la memoria individual y colectiva, los conocimientos y las múltiples formas como el hombre se relaciona con el mundo. Mediante el testimonio oral se produce un acercamiento del narrador con su cotidianidad, expresando los modos particulares de relacionarse, de ser, de hacer y de sentir. Por esta razón el testimonio trasciende la clásica relación entre emisor y receptor.

Ya se ha mencionado que el desarrollo tecnológico y la posibilidad de registrar la voz en medios magnéticos y ópticos han potenciado los trabajos relacionados con los testimonios orales. Así, se ha generalizado el proceso de obtener testimonios mediante entrevistas orales, siguiendo pautas de acuerdo con la respectiva disciplina e intención del entrevistador. De esta manera la entrevista oral tiene por objeto la obtención de relatos o testimonios. (APPTOS, 2005, pp. 71-72)

Piedad Ortega reconoce en el testimonio un amplio entramado, por lo que señala que

[...] desde sus diversas narrativas transmite experiencias vividas, sentidas, construidas y, por supuesto, plasmadas en distintas gramáticas discursivas que atraviesan ámbitos que implican el registro de huellas históricas del trasegar simbólico, social, político, cultural y estético de los sujetos y las colectividades en donde estos han cobrado lugares e identidades concretas; pero también son los trazos de devenires y horizontes donde unos y otras se proyectan de manera singular en relación con los acontecimientos vividos; son portadores de memorias históricas de acuerdo a los contextos en donde hayan tomado lugares vitales; se convierten en narradores de lo inenarrable de acuerdo a la potencialidad discursiva y su sensibilidad estética, y, por supuesto, son agentes experienciales que enseñan, transmiten y abren las compuertas de la argumentación en donde se hacen presentes varias voces que suscitan las melodías acompañadas, para no opacar el testimonio con



ruidos, sino con armonía: víctimas, testigos, maestros y escuchas, para el caso particular (léase estudiantes). El que da testimonio transmite su experiencia, de acuerdo con Mélich (2006), por medio de sus palabras, que en ocasiones son silenciosas. El testimonio no “dice”, no “prueba”, no da cifras. Lo único que tiene el que da testimonio es su palabra inverificable: “Estuve allí”. Evidentemente esto supone, a menudo, una intensa soledad, porque la palabra testimonial no puede ser verificada. El que da testimonio nos da su palabra, nada más.

La valoración de la obtención de los testimonios se expresa en términos asociados con los registros de objetos del pasado, ya sea por medio de las entrevistas o por “charlas intergeneracionales, las cuales ofrecen una riqueza invaluable”. Según el trabajo de grado de Rojas, Jorge Aponte y Byron Ospina señalan que lo anterior se destaca como la posibilidad de “retornar a un pasado que parecía lejano a los mundos vitales de los estudiantes pero que fue posible hacer aproximaciones que dieron lugar a escenarios sincronizados que pudieron ser interpretados por los estudiantes” (2003, p. 77).

En cuanto al tratamiento y el cuidado que requiere un testimonio, Piedad Ortega se apoya en Natalia Franco, Patricia Nieto y Omar Rincón (2010) para afirmar que

[...] cuando la narración se asume como una estrategia de constitución de subjetividad y colectividad, de producción de conocimiento y memoria, de juegos de seducción y conexión, de lo que se trata es de rescatar las historias dignificantes y ejemplarizantes, no de exponerlas para causar conmiseración, proponer perdones y justificar ignominias; se trata de asumirlas con máximo rigor, responsabilidad ético política y con el cuidado que se asume una fuente de conocimiento, un campo de abordaje y un paradigma disciplinar; es decir con profundidad pero siempre teniendo la decisión de no socavarla hasta el agotamiento, porque las historias de dolor, siempre están acompañadas de historias de resistencia, lo que por ende implica que son dinámicas, transformadoras, confrontadoras y propositivas en tramitación de duelos, sincretismos vivenciales, dinamización cultural y movilización social. [En estas] siempre subyacen estructuras de tenacidad; códigos de permanencia, elementos de identidad y prácticas de organicidad; que aunque no son los únicos elementos, sí son indispensables para confrontar los imperativos pedagógicos de los silenciamientos forzados, para darle voz y expresión a experiencias sufridas, pero llenas de posibilidades para demostrar por qué

en la historia contemporánea es una responsabilidad indispensable y una urgencia incontrovertible materializar, enseñar, transmitir y formar para el ¡Nunca Más!

Rosa Montes, también apoyándose en Franco, menciona la relación del testimonio con la historia en tanto sujeto histórico:

Contamos una experiencia, explicamos y nos convertimos en historia. [...] A través del testimonio podemos reconstruir una identidad, contarnos para sentirnos sujetos de la historia, narrarnos como táctica de resistencia y creamos nuestras historias para recuperar la dignidad que la guerra intenta destruir. (2010, p. 6)

La perspectiva de la pedagogía de la memoria, dice la ponente, hace uso de los testimonios, de modo que su lugar es central, ya que “es a partir de él que se pueden interpretar y reconstruir las diferentes memorias y representaciones sobre el pasado”. Así, por medio del testimonio se puede observar la multiplicidad de versiones sobre el pasado, sus modificaciones —no lineales— en el transcurrir del tiempo. El uso de los testimonios, continúa, permitiría identificar y comprender los procesos traumáticos por los que han atravesado muchas sociedades contemporáneas, por lo cual “ante situaciones límite producen olvidos y silencios, estas situaciones alteran la construcción de la subjetividad y afectan su identidad”.

En la pedagogía de la memoria, explica Rosa Montes, apoyándose en información de un sitio web creado por tres estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (Torres, Rubiano y Carrillo, 2014), “se trabaja con estos testimonios para contextualizarlos, dotarlos de sentido y así coadyuvar a reparar a las víctimas”. De igual manera, se reclama “dotar de un sentido al testimonio” gracias a una escucha atenta, respetuosa, dialógica y activa. Para lograr lo anterior, los autores del sitio web se apoyan en Jelin (2002, p. 86), quien señala la importancia de desarrollar capacidades como las de “interrogar y expresar curiosidad por un pasado doloroso, combinada con la capacidad de compasión y empatía”; igualmente, destacan la necesidad de establecer una relación de alteridad “en la que se posibilite implicarse, comprometer-se, responsabilizar-se y solidarizar-se con un ‘otro’ que reclama una praxis sobre el mundo para transformarlo” (Ortega y Castro, 2010, p. 89). Para ellos, el uso del testimonio se orienta a “mostrar al mundo algo que estaba ‘oculto’, hacer visible lo invisible y silenciado por el poder”.

Como menciona Rosa Montes, la ventaja o el potencial del testimonio en la pedagogía de la memoria radica en que los educandos se impliquen con los relatos

narrados y que se asuma “el uso del testimonio como dispositivo educativo”, con una “escucha respetuosa a las voces de los ausentes” y donde “el maestro no sustituya la voz de la víctima —del testigo—”. Esta perspectiva asume la memoria ejemplar o simbólica, es decir, “tener una lección que permita tener la capacidad de juzgar y analizar el presente, de proponer que los estudiantes conozcan la historia y abran su imaginación para evitar el fanatismo” (Melich, 2004, p. 14). Como propuesta pedagógica, la profesora considera que se trata de tejer relatos individuales y conformar una memoria colectiva en la que se “recuerda para no olvidar” y en la que

[...] la historia del pasado reciente en cierta medida es una disposición colectiva que muestra los hechos desde diferentes narraciones y advierte los cambios históricos de épocas determinadas. Los testimonios incluyen la denuncia, la historia del dolor que sufrió un grupo humano, que como víctimas requieren el esclarecimiento, la verdad de lo que pasó, romper el silencio y el olvido.

En el caso colombiano, el testimonio es una posibilidad para “contar el conflicto armado interno desde los relatos directos de los sobrevivientes”, de modo que los abuelos de las generaciones presentes son excepcionales.

Un debate que se encuentra en el camino es el que surge de la dicotomía: la historia se hace o se recupera. Se pone de manifiesto el lugar del historiador oral, del entrevistador que hace la fuente o si se trata de tomar lo que ya está hecho: el testimonio. En el decir de Rosa Montes, “al tejer diferentes relatos estamos recuperando la historia oral; a través del testimonio se produce un conocimiento sobre nuestro pasado reciente que ha estado en conflicto, así como una identidad individual y colectiva”. A lo anterior se suma la intención de considerar que la historia oral se cuenta como si se tratara solamente de la narración asimilada como narración oral e, incluso, como tradición oral. Veamos la siguiente cita de Rosa Montes:

El testimonio se ha impuesto en la última década como herramienta para contar la guerra. En este caso, de los abuelos se toman los relatos, la historia oral contada a los niños sobre sus vidas a través de encuentros. [...] El testimonio rescata la historia oral, la voz de los silenciados, busca conocer la historia desde el relato, desde el testigo de los hechos, es una narración en primera persona de una experiencia contada oralmente por un protagonista.

La posibilidad de contrastar los testimonios se expone en los trabajos de la memoria y de historia oral. Tomando en cuenta que los primeros se asumen en el marco de la historia contemporánea, se le da primacía a las fuentes derivadas de “los testigos vivos”, en las que su testimonio —tomado como fuente— debe tener un procedimiento específico derivado del trabajo historiográfico; en otras palabras, debe revisarse críticamente. Esta mirada pone en cuestión el uso indiscriminado que se puede dar a los testimonios, especialmente en relación con la credibilidad. De lo anterior, menciona Rosa Montes, se desprende que “el testimonio, desde la pedagogía de la memoria, propone otra forma de relatar la historia, una historia desde abajo, desde las voces ocultas y silenciadas que no han tenido el espacio social de recordar”. En este caso, continúa la profesora, se considera que el testimonio o acto de la memoria requiere de “indagar en otras fuentes de la historia, es necesario comparar lo que dice y calla”.

En la investigación histórica, la veracidad se asocia con la necesidad de validar la información por medio de la crítica de fuentes y de la contrastación. Deyanira Daza, citando a la historiadora oral argentina Dora Schwarzstein (2001), menciona que la entrevista permite reconocer por parte del estudiante-entrevistador su papel en la creación del documento que luego habrá de interpretar. En este sentido, es evidente que algunos de los ponentes destacan que el uso de la fuente oral en una actividad historiográfica no se limita a la obtención de entrevistas, sino que debe ser contrastada con otras fuentes con el fin de obtener veracidad.

Las acciones propuestas se orientan, según la ponente, tanto al análisis del testimonio para entender y explicar, para dar un contexto, para comprender los relatos sobre la guerra y que sean transmitidos y enseñados en el aula, como para activar en la escuela la posibilidad de que cada persona reconozca lo que ha vivido, de modo que la historia circule y deje de ser solo parte de la vida doméstica. Estas acciones brindan las “herramientas para reconocer que formamos parte de estos relatos de violencia y que todos somos o hemos sido víctimas en algún grado de este conflicto”. Esta forma de incluir a los otros en la escuela facilita el diálogo entre generaciones a partir del relato y de las preguntas de los niños:

Relatar, entonces, es contar, ser tenido en cuenta, contar para existir, para expresar, para curar, realizar el duelo de nuestros dolores. Contar es comprender, curar, conocer el relato de todos que es muy diferente al mostrado desde los medios de comunicación o desde los relatos que pretenden homogenizar una sola historia.

Otra perspectiva del uso indiscriminado o impreciso de términos corresponde a expresiones que, aunque relacionadas, presentan evidentes diferencias, las cuales se pueden explicitar especialmente para su uso en la escuela: narración oral, tradición oral, oralidad, crónica y relato. Un soporte teórico específico se puede consultar en Goyes (2002), Bernal (2000), y Torres, Cendales y Peresson (s.f.).

La tradición oral se presenta en un sentido amplio como parte de la “sedimentación causada por el paso de las tradiciones orales” (APPTOS, 2005) en el transcurrir de varias generaciones, de modo que quien brinda su testimonio casi siempre no vivió lo que cuenta ya que se lo contaron. De manera análoga, puede pasar que no le conste que lo que cuenta haya sucedido en realidad y, por el contrario, le agregue, cambie o quite información según sus intereses y su experiencia personal, sin que quien recibe el testimonio pueda determinar si lo que allí se contiene forma parte de la tradición o si es un aporte reciente, por cuanto una de las características de la tradición oral es que tiende a ser muy fantasiosa, difícil de comprobar. Algunas de sus características y desarrollos se pueden observar ampliamente en la siguiente cita (APPTOS, 2005, pp. 76-78):

En cuanto a la tradición oral Jan Vansina (citado por Bernal, 2000) la define como un conjunto de testimonios concernientes al pasado, que se transmiten de boca a oído y de generación en generación y manifiesta que el concepto alude tanto a un proceso como a los productos de ese proceso, que los productos son mensajes que tienen sus raíces en otros mensajes.

La tradición oral forma parte de un amplio legado cultural donde se hace presente la trasmisión, reproducción y recreación (abierta en el tiempo y el espacio), de las interpretaciones de la realidad como los sueños y obsesiones, tanto lo trascendente como lo cotidiano, los mitos y las leyendas, las prácticas religiosas, ritos de iniciación, recetas de medicina, observaciones meteorológicas, cantos, refranes, usos, costumbres, valores y muchas otras expresiones, las cuales fluyen y circulan en forma diacrónica, generando múltiples identidades.

Guillermo Bernal, retomando a Ramón Méndez, plantea que las formas tradicionales han pasado la prueba del tiempo y se han asimilado colectivamente, sufriendo variaciones, recreaciones y, que su duración se mantiene en el transcurso de siglos y que por el contrario, existen otras expresiones de un ciclo corto que aunque sean difundidas ampliamente, su duración es breve y durante su existencia se mantienen en forma estable. La tradición (y en ella la tradición oral) no se limita a las reminiscencias del pasado; está asociada con la dinámica de los grupos humanos y sus experiencias, con las que se identifican y

se reconocen. De esa manera los grupos humanos desechan o invalidan sus prácticas para dar soluciones a sus problemas, con lo cual el pasado expresado en las tradiciones se enlaza con el presente.

La tradición oral está asociada a la trasmisión cultural, la cual según Zapata Olivella (Bernal, 2002, pp. 56-57), obedece a las leyes de acumulación (todos los conocimientos son acumulables a través de los tiempos y las generaciones), transmisión (todos los conocimientos son transmisibles), modificación (quien toma un conocimiento lo adapta a su mundo conceptual y lo recrea con base en su propia experiencia). De esta manera se observa que la transmisión de tradiciones está ligada a resistencias para no desaparecer, o como una resistencia ante la homogenización.

Los trabajos realizados alrededor de la tradición oral se orientan a revitalizar la cultura, rescatando mediante la recopilación y por medio de testimonios orales los saberes populares propios y el conocimiento tradicional, generadores de identidad.

Tras este somero recorrido por la presentación teórica y sus debates internos, se puede observar mejor cómo se evidencia la tensión derivada del uso indiscriminado o impreciso de términos asociados con la Historia.

Julio Ramírez, apoyado en Jorge Huergo (2004), averigua por la función que la palabra cumple en la escuela, debido a que “la palabra es la voz que expresa las subjetividades, es fuente de cognición, es una de las maneras en las que la cultura se hace comunicación”. Con el diálogo se van tejiendo los puntos de encuentro de las vivencias que van llevando a la planeación y a la ejecución de los proyectos comunes, y la palabra se hace alternativa política, gestando la praxis como estrategia transformadora.

En otra perspectiva, el profesor Eddy Tomalá se orienta a realizar el proyecto de resiliencia y destaca la narración, vista “desde la concepción común de la sociedad” para

[...] contar, decir con palabras sucesos ocurridos, hacer historia desde lo oral. La narración es “poner en palabras algo vivido” (Rodríguez, 2004, p. 3), es decir, algo que se puede expresar, que puede ser algo sobre uno mismo o sobre otros y que tengan un talante expresivo de significación.

Por lo anterior, él establece la relación entre la historia oral y la oralidad, entendida como la facultad de poner en palabras las experiencias vividas.

## **B. Entre la memorización para la repetición mecánica y acrítica, y los trabajos de la memoria para construir y resistir**

El conjunto de ponencias consideradas para este capítulo, en cifra considerable, da cuenta de un amplio número de conceptualizaciones y usos de la expresión *memoria*, en muchos casos cruzados con la de *historia*. Al igual que *historia*, el término *memoria* presenta múltiples acepciones, usos, clasificaciones y contextos que son empleados por los ponentes. Así, se identifican tres grandes campos de trabajo: 1) la memoria como objeto de estudio; 2) las tipologías de la memoria; y 3) los contextos para los trabajos de memoria.

Para abordar la tensión y orientar el apartado, preguntamos: ¿qué visiones sobre el entendimiento de la memoria podemos ilustrar como encontradas? ¿Cómo conceptualizamos el asunto? ¿Se requiere conceptualizarlo? Cuando hablamos de memoria, ¿estamos refiriéndonos a memorias? ¿Qué tipología se hace de la memoria? ¿En qué contexto se propone hacer trabajos de memoria? ¿Para qué la memoria?

### **1. La memoria como objeto de estudio**

Al abordar los tres campos de trabajo que sobre la memoria brindan los ponentes, surge la tensión que pone de manifiesto el uso que de forma tradicional se ha tenido de la memoria, de un tipo específico de memoria más conocido como memorización, y el rechazo que esta ha acumulado por ser considerada una práctica mecánica, acrítica, relacionada con aprendizajes efímeros y hasta carentes de sentido.

Es pertinente acudir a Ricoeur para establecer diferencias entre memorización y rememorización. La primera se entiende como las formas o

[...] maneras de aprender que tienen como objeto saberes, destrezas, posibilidades de hacer, de tal modo que estos sean estables, que permanezcan disponibles para una efectuación, marcada, desde el punto de vista fenomenológico, por el sentimiento de facilidad, de espontaneidad, de naturalidad.

Y continúa: “se trata de una economía de esfuerzos, pues el sujeto está dispensado de aprender de nuevo para efectuar una tarea apropiada a circunstancias definidas” y, “se puede considerar como una forma de memoria-hábito” (2008, p. 83). El autor destaca cómo en algunas formas de aprender se puede abusar de la memorización, con alto nivel de manipulación y experimentación clínica.

Respecto a la segunda, menciona:

Con la rememorización, se acentúa el retorno a la conciencia despierta de un acontecimiento reconocido como que tuvo lugar antes del momento en que ésta declara que lo percibió, lo conoció, lo experimentó. La marca temporal del antes constituye así el rasgo distintivo de la rememoración bajo la doble forma de la evocación simple y del reconocimiento que concluye el proceso de recordación. (Ricoeur, 2008, p. 83)

Sin embargo, entre los ponentes surgen voces que le brindan cierto respaldo y, sobre todo, una mirada más amplia, menos psicologista. Se encuentran, entonces, varias ponencias en las que la memoria es asumida como objeto de estudio, se exponen teorías y se constata la polisemia del término y las diversas perspectivas, unas empleadas con mayor recurrencia que otras. Sin embargo, hay que destacar la complementariedad entre ellas.

La memoria también es polisémica y, además, se acompaña de adjetivos, por lo que tomamos lo que expone Aguilar, quien hace el siguiente planteamiento:

Memoria histórica y memoria colectiva o social. Existe una gran confusión en torno al significado de estas expresiones, pues distintos autores las han empleado con propósitos y connotaciones muy diferentes. A esto se añade que el término ya de por sí polisémico, de “memoria”, cuando va acompañado de los adjetivos “histórica”, “colectiva” o “social”, tiene un evidente componente metafórico y, en ocasiones, también reivindicativo. (2008, p. 43)

Reconoce, entonces, que existe un debate entre los teóricos y entre los investigadores sobre los términos<sup>7</sup>. No obstante, Aguilar (2008, pp. 43-44) refiere que “Halbwachs entiende por memoria histórica la ‘memoria prestada’ de acontecimientos

---

<sup>7</sup> Aguilar dedica las páginas 43-52 del texto citado a tratar los planteamientos de diversos autores sobre memoria histórica, memoria colectiva y olvido.



del pasado que el sujeto no ha experimentado personalmente y a la que llega mediante documentos de diverso tipo”. La memoria histórica, continúa Aguilar, “se mantiene viva gracias a las conmemoraciones” que refuerzan los lazos de identidad de los grupos a los que pertenece ese sujeto. Junto con las conmemoraciones, se han incorporado por parte de otros autores “los vestigios físicos de la memoria” (p. 43), algunos de los cuales son fruto de las políticas de la memoria, esto es, los usos públicos de un acontecimiento histórico dejan huellas rastreables, lo cual, así entendido, sería la memoria institucional.

En cuanto a la expresión de “memoria colectiva” o “social”, destaca que esta reviste mayor complejidad y posee más controversia académica: mientras unos la conciben “de forma holística —como un todo distinto y superior a la suma de sus partes—, otros se han empeñado en atribuir una concepción organicista de la sociedad a cuantos la han empleado, desatendiendo su uso metafórico y expresivo” (Aguilar, 2008, p. 44). Es una metáfora en cuanto “establece una analogía entre la memoria de un individuo y la de una comunidad”, una “comunidad orgánica —tradicional, estable, homogénea— en la que la conciencia, igual que la realidad social, cambia lentamente” (Novick, 2007, citado en Aguilar, 2008, p. 44).

## 2. Las tipologías de la memoria

Las ponencias se expresan de la siguiente forma: la memoria como saber; la memoria como función de la mente o proceso psicológico —estudiada desde la psicología—; la memoria como portadora de información por medio de la trasmisión —lugar de la tradición—; la memoria como lugar de la experiencia; la memoria como constructora de realidades sociales; la memoria en plural —la memoria individual, la memoria colectiva y la memoria social—; la memoria como campo en disputa; la memoria como alternativa de aprendizaje, la memoria y la retórica; la memoria alternativa vs. el discurso oficial; el deber de la memoria; la memoria como resistencia; la memoria en el currículo escolar (el caso chileno y la experiencia en la Universidad Pedagógica Nacional).

A continuación, se realiza la constatación de la gran variedad de estos usos, con la concerniente complejidad que de esta se deriva; aunque la sola mención no constituye una tensión, se presenta el decir de los ponentes:

## 2.1. La memoria como saber

Diego Mendoza menciona que para Beillerot (citado en Barrón, 2005, p. 33) la memoria como saber corresponde a “lo que para un sujeto está adquirido, construido, elaborado gracias al estudio o la experiencia”. En este caso, se requiere “diferenciar entre información, saber y conocimiento”. Apoyándose en Altet (2005), Mendoza dice que “la información es exterior al sujeto y de orden social, el conocimiento es integrado por el sujeto y es personal, y el saber se sitúa entre los dos”.

Para sustentar lo anterior, el autor acude a un recorrido por los planteamientos de algunos filósofos y teólogos. Para Sócrates, “aprender es recordar y el conocimiento está en cada hombre”. Según Platón, la memoria se asume “como evocación voluntaria y activa (reminiscencia), una facultad superior a la percepción y resulta vital en tanto pensamiento”. Aristóteles replantea “las concepciones platónicas de la memoria” y las sitúa “en el escenario de la razón pasiva y reconoce que es inseparable de la percepción sensorial”. De esta manera, para Mendoza, la memoria se nos presenta como una forma de saber, o, mejor dicho, una manera expresa de evidenciar lo que se sabe. El ponente expone cómo los asuntos de la verdad y la memoria en el contexto medieval estaban influenciados por la perspectiva de la contemplación mística que planteaban Agustín de Hipona y posteriormente Tomás de Aquino.

## 2.2. Memoria como proceso psicológico

Diego Mendoza dice que “con la modernidad la concepción de la memoria queda desprovista de su halo ontológico y metafísico y pasa a ser un fenómeno susceptible de ser develado a través de la experimentación”. Con lo anterior, se realiza un salto disciplinar, que comienza a trabajarse desde el siglo XIX, con auge en los años veinte y, especialmente, en los años setenta del siglo XX. Ahora, la memoria se define como “la capacidad que posee nuestra mente para codificar, almacenar y posteriormente evocar buena parte de nuestras vivencias personales y de la información que recibimos a lo largo de nuestra vida” (García, 2010, p. 1). Tal idea está asociada a supuestos psicológicos que la asumen como un proceso mental con implicaciones conductuales, cognitivas y neurofisiológicas (Aguado, 2001).

Esta perspectiva, continúa Diego Mendoza, dará fundamento al enfoque conductista del aprendizaje, “en el que la memoria se limita a la reproducción sin sentido, mecánica y automatizada de la información”. Esta posee tres fases: codificación, almacenamiento y recuperación. En la codificación se prioriza la concentración, la

atención y la motivación. El almacenamiento refiere a la retención de los datos, las experiencias, los conocimientos, etc., para su posterior utilización, y la recuperación es considerada como “encontrar la información almacenada cuando la situación así lo amerita”.

Asociado a lo anterior, Mendoza establece la relación entre la memoria individual, “un proceso psicológico, que responde a unas pautas ordenadoras”, y la memoria compartida, que corresponde a la establecida por el recuerdo de “los sujetos a través de las relaciones”.

### **2.3. Memoria, tradición y narración**

La ponente Ludy Lázaro destaca que “sin memoria, no sería posible la narración de hechos pasados”, ya que no se encuentran en estado puro, por cuanto “son transformados por el roce de las subjetividades y el paso de los años”. Aun así, los conocimientos y las tradiciones se guardan en la memoria y son transmitidos oralmente, por lo cual se menciona que “la tradición es la memoria de la memoria y las tradiciones presuponen un lento re-modelaje de la memoria, así como una dinámica de reorganización más o menos frecuente” (Vansina, 1985, citado en Friedemann, 1999).

Desde otra perspectiva, Piedad Ortega asume la narrativa testimonial y propone una “pedagogía del testimonio”, en la que es necesario que los maestros procuren que sus alumnos oigan “el silencio de los ausentes”. Es decir, lo relevante en el testimonio no es tanto la palabra del sobreviviente, sino su silencio, “un silencio que no es el suyo, propiamente dicho, sino el silencio del ausente, de la víctima, del que ha visto la Gorgona” (Mélich, 2006, p. 121). Como categoría didáctica, se trata de “descubrir, analizar y enseñar sobre ese silencio siempre diciente de las víctimas ausentes y presentes que dejan esas historias de dolor”.

### **2.4. Memoria y experiencia**

Piedad Ortega asume, “resignificando lo expuesto por Ricoeur”, que

[...] la memoria es también una pregunta por el devenir, por lo que transcurre callado, silenciado y por la imposición de una historia en la que muchos y muchas nos negamos a participar. Es una memoria que recupera el rostro y la corporeidad, sus nichos vinculares, sus construcciones narrativas desde la expe-

riencia del dolor, del desarraigo, de la desprotección. Memoria de la indignación y también de la esperanza. La memoria es experiencia viva.

Asociado con el devenir, José González expresa que “sin la memoria no hay posibilidad de experiencia”, por tanto “todos hacemos por recordar”.

## 2.5. Memoria en plural

La consideración de asumir la memoria en plural, es decir, memorias, tiene otra posibilidad. Se valida, entonces, la perspectiva de memorias, en tanto hay diversas voces, usos e interpretaciones, de modo que se sale de la univocidad del término y se lleva al lector a un plano más teórico, cuando se asume su existencia en varios planos: la memoria individual y la colectiva. Para José González, “Así muchas memorias que, al ser llevadas al campo de la memoria histórica, estas se convierten en la historia social y no de las elites y sus narrativas, de donde se permite una nueva escritura y explicación del pasado”.

Para asumir su uso en plural, es decir las memorias, Diego Mendoza brinda un conjunto de apreciaciones sobre la memoria al considerar su potencial dinámico, dialógico y abierto a resignificación. En este sentido, menciona la *mnemotopia* como la búsqueda del lugar perdido de la memoria, de modo que “vista desde la fenomenología de la memoria de Ricoeur (2008), es un término polisémico, atravesado por múltiples interpretaciones, compartimentado en tipologías y taxonomías, deslocalizado y heterogéneo”, por ello considera que lo más adecuado es “hablar de memorias”.

En cuanto a la memoria colectiva, Diego Mendoza la asume “como resultado de la construcción social de la realidad”. De otro lado, en la ponencia de Ivon Castro y Jorge López, se afirma que, según Halbwachs (1968), la memoria colectiva reconstruye el pasado desde la experiencia vivida, es primordialmente oral, está construida desde las memorias individuales, desde el relato subjetivo y, finalmente, está limitada a la sobrevivencia, temporal y espacial, del grupo. No existe memoria colectiva que no se componga de las memorias individuales y sobre esta en particular hace la precisión de que “cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva [...] Halbwachs nos habla de que no se puede integrar al recuerdo y por ende a la memoria, aquello que no ha dejado huella en el individuo”.

## 2.6. La memoria como un campo de disputa

Liliana Escobar destaca no solo los conflictos de “la historia reciente”, sino que también hace referencia “a los usos, abusos y ausencias políticas y sociales de la construcción del pasado”; en consecuencia, toma como eje “las narrativas de algunos sectores olvidados, con sus grados de legitimidad y de conciencia histórica” y se realiza “el abordaje de manera crítica desde diversos puntos de vista de los hechos históricos” (Figuerola e Iñigo, 2010, pp. 18-23).

## 2.7. Educación en la memoria como alternativa de aprendizaje

Con el fin de ocuparse de formas alternativas para el aprendizaje de las ciencias sociales y la convivencia ciudadana, Gigson Useche refiere que se ha trabajado “a partir de los registros de la memoria” en el transcurso de la historia, junto con los diferentes objetos de la memoria, lo que ha generado “una educación en la memoria”. Para ello, se ha abordado la “memoria” en diversos momentos, junto con las técnicas y las habilidades mnemotécnicas para aprender, recordar y transmitir dicho aprendizaje, en “la enseñanza en el arte de la memoria” en una “lucha sin cuartel contra el olvido”. En síntesis, una de las actividades humanas es la de “transmitir la memoria” entre las generaciones (Hassoun, 1996, p. 15). De esta manera, el ponente, siguiendo a Hassoun, sostiene que “hoy a los viejos no se les permite transmitir sus historias, lo que en términos de un tiempo humano implicaría no poder transmitir la historia”. En este caso hoy se dispone de otras “tecnologías de transmisión y de archivo de la memoria”, de manera que la escuela asume nuevos desafíos.

## 2.8. Memoria y retórica

Las profesoras Edna Cerquera y Janneth Ríos consideran que la retórica también toma la memoria “como el proceso a través del cual se almacena, clasifica y se recupera información”, en tanto la memoria no es improvisación:

Por el contrario, la retórica es una herramienta que nos permite transmitir conocimientos ciertos, lo cual no ocurre si no se recuerda fielmente lo que se pretende transmitir, independientemente de si dicha información surge a partir de un análisis personal o de la reflexión de otros.

En este sentido, la memoria está estrechamente vinculada con la precisión y la verdad, mientras que el olvido está directamente relacionado con la improvisación, la imprecisión y el error.

La retórica, por tanto, se convierte en un recurso pedagógico para persuadir, empleando el componente emocional que posee y que favorece no solo la difusión de ideas, reflexiones y puntos de vista con propiedad y contundencia, sino también la fijación del conocimiento en la memoria de los oyentes.

## 2.9. Memoria alternativa vs. Discurso, relato o memoria oficial

Otro de los usos de la memoria, planteado por los profesores Jorge Aponte y Byron Ospina, se orienta a confrontar, según Pachón y Palacios (2007, p. 163), “los discursos oficiales de la historia que pretenden legitimar algunos supuestos dentro de la sociedad”, por cuanto “en el relato histórico ‘oficial’ no hay espacio para el pobre, para el negro, para el indígena, para la mujer”. En este sentido, se busca pensar desde el aula en aquellos que fueron desterrados del escenario de los grandes relatos y se les negó un lugar en la historia.

Se expone, entonces, con perspectiva de sujeto histórico “que somos potenciadores de la misma historia, que somos producto y productores del devenir histórico” y que el pasado en el presente no es más que la posibilidad de construir un futuro desde lo que somos<sup>8</sup>.

## 2.10. Deber de memoria

Jorge Aponte y Byron Ospina también mencionan que los trabajos de memoria social se enmarcan en el deber de memoria, que “se ha instalado en los *ethos* académicos y organizativos” y se constituye en “un imperativo a no olvidar y a hacer uso de la memoria social como herramienta para superar el conflicto”. Esta propuesta implica la formación de futuros licenciados en la “memoria social y la formación política”.

---

<sup>8</sup> Otra forma de abordar el debate es el que expone el investigador Oscar Fernando Acevedo, citado por Ivonne Suárez (2017, pp. 74-75), al proponer miradas no dicotómicas en las clasificaciones tradicionales de lo oficial y lo no oficial; pues, considera cuatro posibilidades: la memoria oficial, las memorias que disputan la memoria oficial (agonistas), las memorias subalternas que no entran en la disputa de las anteriores, y, las memorias reservadas o en estado de latencia.

## 2.11. Memoria como resistencia

Vista la memoria como alternativa a la imposición del silencio por medio del terror, Piedad Ortega menciona varios de sus propósitos: 1) el silenciamiento de voces y propuestas alternativas (organizativas, artísticas, políticas, de diversidad sexual, entre otras) que busca la eliminación de procesos de exigencia y reivindicación de derechos y, por tanto, de la denuncia ante la injusticia, la desigualdad y la exclusión; 2) el silenciamiento posterior ligado a la imposibilidad de decir qué fue lo que sucedió y quiénes fueron los responsables de los hechos, a causa del miedo a nuevas retaliaciones que coloquen en riesgo a otras personas de la familia o del colectivo; 3) el silenciamiento en el que queda sumida la comunidad y, en última instancia, la sociedad, expresado en la imposibilidad de hablar de lo que está sucediendo o nombrar en voz alta al actor armado que hace presencia en determinada zona.

## 2.12. La memoria en el currículo

Desde la experiencia chilena, expuesta por Graciela Rubio, se realiza la crítica al uso de la memoria en el currículo de ese país. Este se caracteriza porque: 1) prima un marco interpretativo historicista que ordena secuencial y linealmente los hechos desde el pasado hacia el presente; 2) prioriza una historia política tradicional para ordenar el relato de los hechos sin establecer relación con la historia del tiempo presente; y 3) concibe la memoria como una metodología para recoger información y no como una razón anamnética que se propone para acceder a testimonios, en este caso referidos a la violación de derechos humanos, desligándola de su diálogo con la historia.

Este uso de la memoria es cuestionado por su simplicidad al suponer “que por nombrar y describir los hechos de violación de derechos humanos por sí mismos se propiciará el aprendizaje del ‘Nunca Más’ y la formación de la ciudadanía que, por lo demás, está ausente”. La forma de abordar la memoria conlleva a negar “la problematización de los hechos y con ello bloquea la elaboración del juicio histórico”. Lo anterior se valida en la medida en que la historia a enseñar y prevista en el currículo “no es ni la historia vivida, ni la historia acontecida, sino una invención narrativa deslucida, árida”, expresada por la inabordable cantidad de datos que se prevén en unidades didácticas y por su “ingenuidad epistemológica o quizás un cálculo político a la confrontación de fuentes como camino para la solución interpretativa del

conflicto”. En últimas, en esta invención narrativa “el sujeto que aprende no tiene nada que cuestionar sino solo reproducir las invenciones narrativas transmitidas”.

En otras palabras,

[...] las tesis históricas presentes en el currículo son una *invención narrativa* que no integra las memorias sociales como activo reflexivo, que promueve la formación de una conciencia tradicional que desliga a los sujetos de su pasado reciente y bloquea sus capacidades para pensarlo, consolidando con ello las asimetrías heredadas de esta historia.

La memoria en el currículo también se expresa en la UPN. La sistematización del trabajo adelantado en diversos colegios por parte de docentes en formación permitió establecer, en el decir de Jorge Aponte y Byron Ospina, rutas de trabajo, debido a lo cual se han construido posibles escenarios para la intervención en el aula: 1) “como procesos subjetivos anclados en experiencias y en marcas simbólicas” (Pachón y Palacios, 2007, p. 163) en los que los estudiantes escolares producen relatos articulados a procesos sociales; 2) a partir del reconocimiento de las “memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder” (Pachón y Palacios, 2007, s.p.), que instituyen políticas de la memoria y del olvido; 3) como parte de ejercicios en los que se historizan las memorias por medio del reconocimiento de la existencia de cambios históricos, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas, con ellas se debate la manera como ha sido narrado el tiempo desde la historia oficial. Se trata entonces de darle un espacio y un tiempo dentro de una sociedad a la memoria que poseemos (Ferro y Martínez, 2012).

Como se mencionó, además de la polisemia y la diversidad en usos de la memoria, existe un amplio listado de términos con los que se complementa (adjetivos y sustantivos) el término *memoria*, los cuales facilitan establecer varias tipologías, de modo que se identifican nuevas cualidades o propiedades y se complejizan aún más su uso y comprensión. Esta diversidad se puede explicar gracias a los aportes de un amplio número de investigaciones realizadas por filósofos, sociólogos, psicólogos, historiadores, neurólogos y pedagogos.

Es necesario mencionar que los ponentes hacen uso de múltiples tipologías establecidas desde sentidos diferentes, algunas de ellas con referencia a autores especialistas en el tema. Esta lista es la siguiente: memoria primaria y memoria secundaria;



pluralización de los recuerdos; comprensión de la memoria; la memoria histórica como “objeto de estudio” y como “recurso, fuente”; la memoria histórica como acción interdisciplinar; la memoria ejemplar; historizar las memorias; memoria como mirada alterna: la experiencia; la memoria atemporal; memoria no dramática. Las menciones específicas son:

### **2.13. Memoria primaria y memoria secundaria**

Retomando los planteamientos expuestos por psicólogos, Diego Mendoza menciona que “los procesos implicados en la memoria y la clasificación de los tipos de memoria” son de reciente aparición. Para el caso retoma lo dicho por García-Allen (2012) respecto a que William James es el pionero en diferenciar entre “una memoria primaria y otra llamada memoria secundaria”, y que Atkinson expone la denominada teoría multialmacén, en la cual se entiende que la información va pasando por diferentes almacenes de memoria a medida que se va procesando, de modo que se distinguen tres tipos: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP).

### **2.14. Pluralización de los recuerdos**

Se expone, en el decir de Diego Mendoza, como la existencia de diversas denominaciones de eso que supone la pluralización de los recuerdos, es decir, la

[...] memoria colectiva como aquellas versiones aún vivas de un pasado compartido por un grupo específico (Manero y Soto, 2005), memoria histórica, como una versión escrita y con perspectiva, sobre los acontecimientos de una nación y con cierta pretensión universal (Erice, 2008) y memoria cultural (Heller, 2001) como un factor identitario propio de los pueblos.

Este ponente destaca que emplea “la categoría de memoria compartida” para referirse a “las manifestaciones no individuales de la memoria, que se convierten en un saber susceptible de ser enseñado y aprendido”.

## 2.15. Comprensión de la memoria

La comprensión de la memoria, según Diego Mendoza, se plantea en dos grandes escenarios: 1) la referencia a la concepción de memoria individual o psicológica, asumida como el resultado de procesos que ocurren en la mente de cada persona y que ha dado lugar a dos líneas de investigación: la neuropsicológica y la cognitiva (Ballesteros, 1999); y 2) una concepción colectiva o sociológica de la memoria, desde la que se asume como una construcción sociohistórica y políticamente cuestionable, proveedora de significados compartidos que dan lugar a la identidad cultural (Heller, 2003).

## 2.16. La memoria histórica como “objeto de estudio” y como “recurso, fuente”

La memoria, dice Claudia Aponte, se concibe para ser empleada en la enseñanza de la historia escolar, para aprender y construir conocimientos, los cuales no se brindan por aquella enseñanza limitada a transmitir fechas y datos. Esta perspectiva del ámbito *escolar* propone trabajar la memoria histórica para diferenciar entre hechos y opiniones, entender la multicausalidad de los hechos históricos, y darle una aplicación práctica al conocimiento desde la reconstrucción del propio yo y un espacio en los procesos de aprendizaje. Esta posibilidad se apoya en lo expresado por Pagés (2008, p. 7), de quien se cita que “recurrir a la memoria individual, al recuerdo, de hechos, acontecimientos, problemas del pasado ha sido una de las características principales de aquel profesorado que ha intentado innovar sus prácticas docentes”.

Para la ponente, la memoria histórica, al ser considerada como recurso y en su relación con el conflicto armado, “es una herramienta que permite hacer visible a las víctimas y a quienes se les ha negado la voz y el protagonismo porque no hacen parte de la historia oficial que se ha contado”.

## 2.17. La memoria histórica como acción interdisciplinar

Para Jean C. Flórez y Mónica Valencia, la memoria debe ser mirada “desde un lugar de enunciación interdisciplinar ya que en ella encontramos aportes de la sociología, la antropología social y la historia”.

## 2.18. La memoria ejemplar

Es retomada por Angélica Valencia de Todorov como un “hecho pasado que se convierte en un modelo para comprender situaciones nuevas con agentes diferentes”. Su uso se propone, en el caso de Colombia, para que los estudiantes no sean ajenos al conflicto armado que se vive. Se exhorta a conocer lo que sucede a su alrededor, ya que muchas de sus problemáticas cercanas han tenido que ver con las causas y las consecuencias de un conflicto armado que posiblemente ha afectado a su familia, sus vecinos, su barrio, su escuela y, por ende, su mundo. Se busca, acorde con Jelin (2002), que los estudiantes, “mediante ejercicios de transformación social”, enfatizen en procesos de empoderamiento, por cuanto plantea a la memoria “como herramienta teórico-metodológica”, cuyo objeto de disputa, conflicto y luchas conlleva “a los participantes a tener un rol activo según las relaciones de poder”, por cuanto, según la ponente,

[...] el papel fundamental de la memoria en la escuela es el de conocer, denunciar y participar en las diferentes acciones transformadoras desde su contexto cotidiano, desde lo local a lo global, generando un campo educativo fuera del miedo, del terror, de la ignorancia y la indiferencia, en donde el poder del discurso y de los hechos combaten a quienes han colonizado y perpetuado el dominio del poder no con autoridad sino con autoritarismo.

Este uso se orienta, según Angélica Valencia, a “establecer la memoria como un recurso para la investigación, [para] obtener y reconstruir datos sobre el pasado”; sin embargo, se le atribuye un papel muy particular de la investigación histórica:

[...] hay que corregir memorias equivocadas o falsas. Es ahí donde el quehacer de los historiadores va más allá de “reconstruir” la historia, pues se sumerge en la complejidad de decir lo que realmente ocurrió, partiendo de los agentes sociales que incluyen procesos de interpretación, construcción y selección de datos, así como elección de estrategias narrativas por parte de los investigadores.

## 2.19. Historizar las memorias

Esta mirada, expresada por Angélica Valencia, destaca que “es reconocer que existen cambios sustanciales en el sentido del pasado, en los lugares, en climas culturales

y de las sociedades, en las luchas políticas e ideológicas”, por consiguiente “los trabajos de la memoria involucran recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos, hay un juego de saberes, pero también hay emociones, huecos y fracturas”.

## **2.20. Memoria como mirada alterna: la experiencia, la memoria atemporal**

Apoyada en Daniel Pécaut (2013), Angélica Valencia menciona que se

[...] trabaja desde la mirada alterna y profunda el término memoria, puesto que rescata el papel de la memoria desde la experiencia, la memoria atemporal y el relato histórico que circunda alrededor de los diferentes acontecimientos violentos que ha sufrido este país.

## **2.21. Memoria no dramática**

Esta, propone Diego Mendoza, podría ser aquella que no se reduce a la reconstrucción dramática del pasado violento e invita a no desconocer otras manifestaciones de memoria en la escuela. La memoria “debe ser una tarea emancipatoria que desde el trabajo de aula contribuya a la no repetición y a la búsqueda de las otras memorias de la historia de nuestro país”.

## **3. Los contextos para los trabajos de memoria**

El tercer asunto corresponde a la identificación de contextos para los trabajos de las memorias. Las menciones a memoria destacan unos referentes teóricos con los cuales se brinda contexto a los trabajos de memoria y sin los cuales se hace difícil su uso. La importancia de estas definiciones teóricas radica en la posibilidad de apoyar la conceptualización requerida en los dos ítems anteriores. Con esta, es posible cruzar transversalmente la conceptualización y dar alcance a la tipología, al tiempo que permite comprender las tensiones mencionadas.

En párrafos previos y asociados con Historia, se mencionaron formas de periodización, como Historia del Tiempo Presente (HTP) e Historia Reciente (HR), para encontrar un apoyo respecto a la incursión de la Historia oral. En este caso también se acude a ellas para comprender su uso en los trabajos de memoria. No se trata de periodizaciones rígidas, sino de una periodización móvil y un objeto de trabajo.

Como categorías en construcción, se debate acerca de su cronología o su movilidad cronológica, acorde con el observador, y sobre la variedad de denominaciones, como se mencionó, con su debate sobre periodización. Las menciones a Historia del Tiempo Presente e Historia Reciente destacan sus características, sus usos y su origen.

### **3.1. Historia del Tiempo Presente (HTP)**

Piedad Ortega considera que los recuerdos “tienen lugar en el presente, es decir recuerdos que hablan de lugares, de personas o hechos que aún están en el presente”. Lo anterior supone trabajar asuntos como “los sentimientos, el sentido (dolor, amor, angustia, tristeza, etc.)”, y al tiempo toma distancia de la historia oficial, “la dada por el texto”, para dar paso al “relato del sentido, lo que aún se vive, se rememora”.

Liliana Escobar recuerda que la HTP se desarrolla entre los años sesenta y setenta en Estados Unidos, Inglaterra y Francia, y llega a América Latina hacia los años noventa, con su aporte respecto a límites temporales que toman abierta diferencia con los establecidos por el positivismo.

### **3.2. Historia Reciente (HR)**

Como “objeto historiográfico”, se menciona su origen tras los debates que los historiadores realizaron al conjunto de eventos del siglo XX (las guerras mundiales, los juicios a los criminales de guerra nazis, el Holocausto o Shoah, otras guerras, masacres, exterminios, genocidios y graves violaciones a los derechos humanos, la crisis del capitalismo). Estos no solo han puesto en duda el supuesto progreso humano, sino que han conducido “a descubrir como necesidad fundamental la comprensión del pasado ‘cercano’”. A lo mencionado, recuerda Rosa Montes, se suma que “nuestras representaciones sociales sobre el mundo también han variado” y en ellas han jugado un papel preponderante los “problemas o procesos sociales considerados traumáticos (guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales o rupturas fuertes tanto a nivel individual como colectivo)”. Con este telón de fondo, dice: “ese carácter traumático del pasado ha sido uno de los criterios para delimitar el campo de estudio de la historia reciente”.

Liliana Escobar, apoyándose en Kriger (2011) y Figueroa e Iñigo (2010), reitera que la HR se emplea “para analizar más allá de las divisiones temporales los pasados próximos cargados de una singular violencia y dolor, que, por su difícil

asimilación, son asumidos como traumáticos para los individuos y la sociedad”; para la autora de la ponencia, la HR se constituye

[...] como un campo epistemológico inacabado y en proceso de construcción, que por hacer referencia a hechos que todavía interpelan a la sociedad se pueden extender hasta épocas actuales, promover otras lecturas del pasado traumático desde el contexto local y vincular diversas memorias sociales. En ese sentido, criterios como la existencia simultánea entre pasado y presente, la reconstrucción de las experiencias vividas por los protagonistas o la contemporaneidad entre el objeto de investigación y el historiador, caracterizan el trabajo de la historia reciente y su apuesta ético-política en la construcción de nuevas interpretaciones de los acontecimientos históricos.

En cuanto a su uso en el ámbito educativo, no solo rompe con el criterio de enseñar de lo lejano en los primeros grados escolares a lo reciente en los grados superiores. Sobre el asunto, el historiador Mauricio Archila (2004) menciona varios riesgos, como el de caer en el tratamiento de los episodios y dejar de lado la comprensión de los procesos sociales, o de valorar la historia del presente vivo respecto a la historia del pasado muerto, o valorar excesivamente el hoy en detrimento del ayer, ya que se puede anular la dimensión temporal. Sin embargo, menciona que “comiencese por donde se comience —por lo más cercano o lo más lejano—, no se debe descuidar el necesario diálogo de la triada temporal” de pasado, presente y futuro.

La mención anterior permite introducir el tema acerca de cómo la HR es susceptible de ser enseñada en todos los grados, en el entendido de que se puede educar de lo cercano a lo lejano. Rosa Montes alude a que

[...] la enseñanza de la historia reciente debe ser una propuesta sistémica sobre los contenidos que enseña el educador crítico. Esta propuesta de encuentro de dos generaciones busca un diálogo pedagógico que comparta la experiencia de los abuelos y vea la esperanza en los niños, que son el cambio para la construcción de un mundo más igualitario. Para Freire la posibilidad de conocer la experiencia vivida es conocerla, recogerla para que a partir de ella se empiece a construir. Desde lo personal, el propósito de recoger esa experiencia y esa historia de los abuelos es una posibilidad de retomarla para entender nuestro pasado reciente y comunicarla a los niños, para construir una historia más cercana, más significativa para los estudiantes.

Como objeto de estudio dentro de la historia reciente, José González menciona la necesidad de

[...] poder historiar experiencias y testimonios de las víctimas y de los actores que han configurado el pasado reciente, para comprender nuestros pasados traumáticos producto de la guerra y el conflicto social que hemos padecido, así como también lograr una comprensión de la memoria social, de la memoria pública y de sus políticas de la memoria, así como de las políticas del recuerdo.

Esta comprensión contribuye a reconocer “la actualidad y las distintas formas como se configuró” y abre la posibilidad sobre cómo gestionarla, especialmente para “poder enfrentar o disputar a la escritura y la explicación de la historia de los sectores dominantes, generando posibilidades de emergencia y de nuevas formas de pensarnos y explicarnos”.

### **C. Entre Historia y memoria como formas para bordar y conocer el pasado**

Tanto el uso, el acercamiento, el interés y el tratamiento del pasado, como los vínculos del pasado con el presente, establecen relaciones no siempre diferenciadas entre la Historia y sus acepciones, y la memoria, también con sus acepciones. En esta relación entre Historia y memoria como formas para abordar y conocer el pasado se plantea una nueva tensión.

¿Cuáles son las relaciones entre Historia y memoria? ¿Son incompatibles la historia y la memoria? ¿Qué hace diferente un trabajo de Historia de uno de memoria? ¿Qué lugar ocupan las fuentes orales en los trabajos de Historia y de memoria?

Ya se ha mencionado que en nuestro medio los temas del conflicto y la historia reciente han dado paso a un amplio número de trabajos, hecho que devela las preocupaciones de sectores importantes de la sociedad. Tras setenta años de violencia política bipartidista y de presencia insurgente, junto con la participación de otros sectores armados, económicos, sociales, políticos, de carácter nacional e internacional vinculados a grupos financieros, medios de comunicación masiva, ramas del poder, iglesias, existe mucho interés por conocer el origen de dichos conflictos y su degradación.

De una parte, se cuenta con iniciativas como el proyecto *Colombia nunca más. Memoria de crímenes de lesa humanidad*, desarrollado por un conjunto de organizaciones

defensoras de derechos humanos; de otra parte, está la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica, y sus múltiples publicaciones, entre ellas el informe *¡Basta ya! Colombia: memoria de guerra y dignidad* (2013). Más recientemente —y como parte del Acuerdo general para la terminación del conflicto— se creó la Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), la cual fue integrada por 12 investigadores. Esta brindó su informe *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (2015), el cual tiene el “objetivo de contribuir a la comprensión de la complejidad del contexto histórico del conflicto interno”. Además, se tiene previsto que la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) inicie labores en el 2018.

En este ambiente y contexto, es evidente que se potencia el interés tanto de académicos como de organizaciones y ciudadanos del común que indagan tanto por la Historia como por la memoria. Otros no dudan en constituir unidades académicas —centros de estudio e investigación— y programas educativos asociados con el tema en mención, ya sean diplomados, especializaciones, maestrías, etc.

De igual manera, se profundizan debates sobre el alcance tanto de la Historia como de la memoria. Surgen voces en favor de la memoria y el cuestionamiento de la historia académica oficial y su reproducción en la enseñanza, por cuanto se ha favorecido el *statu quo*. En algunos casos, se ha asumido que la historia, de por sí, es oficial y la memoria es alternativa, como si en cada caso solo hubiera una, desconociendo, como ya se aludió, la pluralidad. Hay historias y hay memorias. Bien se sabe que se puede encontrar una historia tanto oficial como no oficial, crítica, a la par con memorias oficiales y memorias críticas. En esa amplitud de posibilidades se realiza la puja por la construcción de identidad, en otras palabras, de identidades.

Como una contribución con la cual se puede ampliar la respuesta a las preguntas que orientan este apartado, Prost, retoma a Pierre Nora (1984, pp. XIX-XX) quien plantea un paralelo entre memoria e historia:

La memoria es la vida, siempre acarreada por los grupos vivos y, a este respecto, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y la amnesia, inconsciente de sucesivas deformaciones, vulnerable a todos los usos y manipulaciones, susceptible de estar latente durante mucho tiempo y de manifestar súbitas revitalizaciones. La historia es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que ya no es. La memoria es siempre un fenómeno actual, un vínculo vivido en el eterno presente; la historia, una representación del pasado. Dado que es emocional y mágica, la memoria sólo se acomoda a aquellos detalles



que la confrontan: se nutre de recuerdos borrosos, chocantes, globales o flotantes, particulares o simbólicos, sensibles a todas las transferencias, velos, censura o proyecciones. La historia, en cuanto operación intelectual y laica, apela al análisis y al discurso crítico. Si la memoria instala el recuerdo en lo sagrado, la historia, siempre tan prosaica, lo desaloja. La memoria surge de un grupo que ella cohesionan, lo que equivale a decir, como hizo Halbwachs, que hay tantas memorias como grupos; que es por naturaleza múltiple y desmultiplicada, colectiva, plural e individualizada. Por el contrario, la historia pertenece a todos y a nadie en particular, lo cual le da vocación de universalidad. La memoria se arraiga en lo concreto, en el espacio, el gesto, la imagen y el objeto. La historia no se dedica sino a continuidades temporales, a evoluciones y a relaciones entre cosas. La memoria es un absoluto y la historia no conoce más que lo relativo.

En el corazón de la historia trabaja un criticismo destructor de la memoria espontánea. La memoria siempre le es sospechosa a la historia, cuya auténtica misión es destruirla y refundarla. La historia es deslegitimación del pasado vivido [...]. (2001, p. 296)

Pese a lo mencionado, es indispensable ver las relaciones entre las dos, ya que la memoria puede ser una fuente para la elaboración de la Historia, al tiempo que el conocimiento histórico se posiciona en la memoria individual y colectiva. Ricoeur (2008, p. 190) señala que “la historiografía es ante todo memoria archivada”. Una forma particular de ver la relación entre memoria e Historia es la que se atraviesa con la formación de identidad y los lugares de la memoria. Como se ha mencionado en otra parte del presente escrito, la investigación que acude a la historia oral no se limita a la obtención de testimonios ya que requiere de otras fuentes o recursos, entre los cuales sobresalen, según las ponencias, los símbolos, los espacios físicos u otros elementos identitarios que pueden configurar los lugares de memoria, por lo que se propone la memoria colectiva escolar.

El uso de los símbolos y las representaciones institucionales y otras huellas como referentes identitarios lo aborda Deyanira Daza:

La escuela es un territorio donde se configuran las imágenes que dan soporte a la identidad que hace al sujeto responsable frente al futuro. Esta identidad se recoge en la memoria que en el presente se proyecta en el fluir hacia escenarios deseables, a partir de la exploración de los recorridos de los lugares donde habitan las huellas de la memoria en la escuela, exploración que pretende develar

la realidad histórica que subyace en la verdad simbólica. Se da comienzo a la reconstrucción histórica de las escuelas urbanas donde convergen aspectos del contexto social, cultural y político de nuestro país, por ello, las representaciones, símbolos, efemérides y lugares forman parte de esta reconstrucción.

Deyanira Daza invita a considerar el espacio físico de las escuelas y sus símbolos en la investigación escolar como mecanismos que activan la memoria, al tiempo que revelan las relaciones de los sujetos con el mismo dispositivo, las interpretaciones que los sujetos hacen de los acontecimientos, con las cuales transforman su mundo simbólico y, en consecuencia, su identidad. Los símbolos, las representaciones y los demás elementos identitarios son constitutivos de la memoria colectiva escolar: “los lugares de la memoria son el pretexto para la investigación histórica escolar. Por tanto, las formas de hacer memoria son diversas y pueden trascender la narración” (Deyanira Daza).

Angélica Valencia, apoyándose en Tzvetan Todorov (2015), menciona la relación entre memoria e Historia cuando arguye que estas son complementarias. La primera tiene una potencia que la historia nunca alcanza y se apoya en la vivencia interior; la segunda se soporta en datos históricos y cifras para comprobar.

Otra arista del debate entre memoria e Historia tiene que ver con la tensión ya mencionada respecto a la memorización mecánica de información y la visión que se ha querido implantar al ver la Historia como almacenamiento de información. En este sentido, la memoria es algo más que un dispositivo de acumulación de información.

Ya se ha mencionado que una de las formas de entender la memoria corresponde a la capacidad de almacenar información, que puede ser recuperada con posterioridad. Con las dinámicas de los nuevos dispositivos de almacenamiento de información y de consumismo, se mencionan algunos riesgos y acciones que han entrado a debilitar el cerebro, la comunicación entre sujetos y la perspectiva misma del tiempo. Sobre este asunto se encontró lo que sigue.

Las profesoras Carolina Cárdenas y Jasmín Cruz asumen que el manejo de la memoria en tiempos informáticos y con múltiples dispositivos “requiere reconocer un contexto macro —global si se quiere—, al cual la escuela se enfrenta permanentemente”, puesto que, tal como lo anuncian varios teóricos, existe el riesgo de que los procesos de articulación de experiencia en el cerebro se debiliten “frente a la actual sociedad en donde los dispositivos tecnológicos capturan gran parte de la información que circula”, junto con el deterioro y la debilidad que se causa al “diálogo como principal canal de comunicación”. A lo anterior se suma la monopolización

de la memoria con fines del “mercado a un ritmo y velocidad que sobrepasa la conciencia reflexiva” (Rueda, 2012, p. 36). En síntesis, siguiendo a Rueda (2012, pp. 47-48), mencionan que al capturar la memoria, la despoja de su acto de duración en el tiempo y sin sustratos duraderos se pierde la capacidad de ir al pasado, de anticiparse o proyectar, ya que la memoria va a reducirse a un flujo temporal del instante. Lo anterior se complementa con las referencias que las ponentes hacen de Maurizio Lazzarato (2006) quien enfatiza el hecho que el poder de hoy ejerce su control por medio de las tecnologías de acción a distancia de la imagen, el sonido y los datos, por lo cual, las redes sociales y los medios digitales se orientan al cerebro, concentrándose en capturar la atención para controlar la memoria y su potencia virtual, generando, entonces, una nueva forma de moldear, ya no el cuerpo sino el cerebro y los hábitos en la “memoria espiritual” (pp. 99 y 100).

Ante este panorama, las profesoras Carolina Cárdenas y Jasmín Cruz reiteran que para su proyecto la memoria es un camino a partir del cual se puede construir, ya que es una posibilidad por cuanto esta no se limita a sus funciones de recordar y olvidar. Se trata de recordar entre varios y no de un acto individual.

Por tanto, continúan las docentes, la memoria

[...] es el camino capaz de conducir a las niñas, niños, jóvenes y familias a recuperar raíces que les sostengan y fortalezcan como comunidad. Así mismo, es un camino para la transformación y la proyección de vida de los sujetos, en medio de contextos sociales difíciles.

Lo anterior conduce a aprovechar el potencial transformador y creador de la memoria, “como campo de posibilidades ante la emergencia de acciones que devuelvan a los sujetos tal facultad”, de manera que, mediante “el ejercicio de los afectos, del diálogo y de la estética”, se enfrente el dolor de sus pérdidas, en tanto víctimas del conflicto armado en el país, “para sanar heridas y seguir adelante” y “narrando a través del tapiz que bordan”. Se trata de “ejercitar la memoria con las niñas y niños”.

Coincidiendo con el carácter dinámico de la memoria, Angélica Valencia, apoyándose en Blair (2005), señala, que

[...] la memoria no es entonces ese almacén de recuerdos donde los acontecimientos del pasado se quedan fijos e inalterados para luego ser rememorados. Ella es, más bien, una construcción que se elabora desde el presente y, fundamentalmente, desde el lenguaje. La memoria es así una memoria narrada.

Para su relato, se hace uso del lenguaje, por cuanto lo que se dice es posible “en la interacción con el otro”, en medio de “tensiones, contradicciones, discusiones, encuentros, integración”, de modo que “toda memoria es más una reconstrucción que un recuerdo, puesto que están enmarcadas en marcos históricos y sociales”.

## **D. Entre el silencio u omisión de la teoría y la práctica sin teoría**

Antes de alguna consideración, se hace necesario mencionar que en las ponencias objeto del presente capítulo no hubo muchas expresiones que definieran o conceptualizaran lo que cada autor de la ponencia asume por historia oral (en caso de trabajarla). Es usual que en el ámbito académico se sustente la relación entre teoría y práctica para argumentar la praxis.

¿Es posible y deseable la práctica sin teoría? ¿Cuáles son las implicaciones al realizar trabajos de historia oral sin teoría? ¿Cuáles son los riesgos de generalizar la práctica de la investigación con fuentes orales en Historia o memoria sin soporte teórico? ¿Se puede asumir que la teoría solamente es deseable en el medio académico?

Este silencio u omisión de la teoría puede ser en sí mismo una tensión por cuanto deja el espacio para considerar cualquier opción y expresar ambigüedades con cubierta de certeza. Pensar que no se requiere teoría para realizar historia oral favorece la “moda” de hacer entrevistas sin horizonte alguno y reduce esta acción a la mera actividad operativa, mecánica y funcional, e incluso, conlleva a asumirla como receta. Es importante reivindicar que la entrevista de historia oral es sistemática e intencionada.

En líneas anteriores —tensiones 1 a 3— se ha destacado parte del soporte que contiene la historia y la memoria en sus diversas acepciones. La existencia de tensión entre dos grandes paradigmas —lo crítico que emerge y lo viejo que se resiste a desaparecer— también deja abierta la posibilidad de la cooptación, con lo cual no es extraño que se sustraiga la carga renovadora de la historia oral para hacer más de lo mismo. Si los fundamentos de la historia oral se encuentran en la historia desde abajo, es evidente que el investigador y el practicante de esta se hallan en una práctica política claramente identificable. Ni la investigación ni la educación son neutras, por lo cual no cabe ser ingenuos.

Fontana menciona que construyendo la historia crítica “nos aproximamos, sin duda, a crear una memoria colectiva que tenga una auténtica utilidad social”

(2003, p. 81) creadora de conciencia. Al reivindicar el trabajo de los historiadores, menciona que

[...] al trabajar con la memoria colectiva, no se dedican a recuperar del pasado verdades que estaban enterradas bajo las ruinas del olvido, sino que usan su capacidad de construir “presentes recordados” para contribuir a la formación de la clase de conciencia colectiva que corresponde a las necesidades del momento. No sustrae lecciones inmediatas de situaciones del pasado que no han de repetirse, como se suele pensar, sino creando escenarios en que sea posible encajar y [sic] interpretar los hechos nuevos que se nos presentan. (p. 82)

Es evidente la importancia de contar con teoría, ya que la idea de historiador no se limita a quien ha realizado la carrera de Historia; los sectores populares también pueden hacer y escribir su historia para “combatir, armados de razones, los prejuicios basados en lecturas malsanas del pasado, a la vez que las profecías paralizadoras de la globalización” (p. 83). La fundamentación teórica contribuye, como menciona Fontana, “a limpiar de maleza” y a percibir “con mayor claridad los diversos caminos que se abren ante nosotros y a que entre todos escojamos los que puedan conducirnos al ideal de una sociedad, en el que, como dijo un gran historiador, haya ‘la mayor igualdad posible, dentro de la mayor libertad posible’” (2003, p. 83).

Asociado a lo mencionado respecto a la importancia de la fundamentación teórica, es necesario destacar que los trabajos de la educación popular y las pedagogías críticas (los cuales mencionan los ponentes) son muy directos respecto a la importancia de la politización de la comunidad, la formación de sujetos, la relación entre el saber académico y el saber popular, la sistematización, y, especialmente, la combinación de la teoría y la práctica, llevándola como praxis. Según Torres, conocer y transformar el mundo requiere de “conciencia, sentimiento, deseo, voluntad” (2016, p. 30).

Pese a lo dicho, retomamos al historiador francés Philippe Joutard (1999), quien menciona que en el caso de la historia oral existe acuerdo en que, aunque hubo experiencias aisladas, esta se institucionalizó y empleó en forma sistemática en su versión moderna en Estados Unidos poco después de la Segunda Guerra Mundial y su propagación fue mayor —aunque desigual geográficamente— solo a finales del decenio de 1960. Sin embargo, su uso y difusión en nuestro medio ha dado paso a que en algunos sectores la historia oral se asimile a tradición oral, narración oral u oralidad, es decir, se les considera sinónimos sin tener en cuenta las relaciones y las diferencias que hay entre ellas.

En el caso de las ponencias, pese a que “historia oral” es considerada la palabra clave de un buen número de ellas y una de las razones de ser del Encuentro, no hay, como no podría haber, citación de autores para validar estas analogías, ni razones del silencio u omisión respecto a alguna definición. Parece que se ha generalizado la equivalencia teórica, metodológica y conceptual de prácticas claramente diferenciadas.

Sin embargo, se podrá tener en cuenta que es posible que se considere la inutilidad de hablar sobre historia oral, ya sea porque existe un entendimiento común del asunto o porque el espacio disponible era limitado, aunque tampoco las relatorías lo registran. Para corroborar esta tensión, llama la atención que la bibliografía empleada no es muy amplia respecto a reconocidos investigadores “historiadores” o “historiadores orales” que se hayan dedicado a conceptualizar el asunto, por lo que se supone sintomático y requiere un estudio específico.

No obstante, se encuentran las siguientes menciones orientadas a conceptualizar la historia oral. Edna Cerquera y Janneth Ríos la llaman “como metodología y como técnica” o en directa asociación con la fuente oral. Deyanira Daza la menciona “como documento, como material para construir la historia”, que se obtiene por medio de la entrevista, del acercamiento al adulto o al otro portador de experiencia, actor de una época. En este sentido dice que

[...] se trata de un método que crea sus propios documentos, que son por definición diálogos explícitos sobre la memoria con el entrevistado, triangulando entre las experiencias pasadas y el contexto cultural en el que recuerda. Los testimonios orales no son un simple registro, más o menos adecuado de hechos del pasado. Por el contrario, se trata de productos culturales complejos. Incluyen interrelaciones, cuya naturaleza no es fácil de comprender, entre memorias privadas, individuales y públicas, entre experiencias pasadas, situaciones presentes y representaciones culturales del pasado y el presente.

También hay una mención orientada a considerar la historia oral en sí misma una disciplina y se complementa, según Vich (2004, p. 89) citado por Julio Ramírez, con

[...] la producción de un discurso sobre el pasado que asume la introducción de nuevos actores en el proceso de la historia y nuevas voces en la interpretación de sus sentidos. La historia oral asume otras fuentes y tiene, en la entrevista y en la recopilación de historias de vida, dos importantes vehículos de conocimiento histórico.

Se observa, entonces, que por historia oral se puede considerar: 1) un determinado tipo de fuente —testimonio oral o fuente oral—; 2) el método de trabajo, técnica, para obtener los testimonios —entrevista—; y 3) el resultado, el conocimiento, que puede ser un discurso histórico. Es muy común tomar fuente oral e historia oral como sinónimos, pese a su polisemia. Sobre “historia oral”, varios autores se han pronunciado, cuestionando la pertinencia del adjetivo “oral”, ya que solamente se trataría de “historia”, sin adjetivo; no obstante, quienes lo defienden, reivindican la utilización del documento oral o enfatizan el término como “método de investigación empleado, que está basado en los testimonios orales”.

Al asumir la historia oral como obtención y trabajo con fuentes, se pone el acento en procesos investigativos complejos y no solo como una alternativa para la escritura o un reemplazo ante su ausencia. Estas fuentes se toman como una de muchas otras para abordar un trabajo investigativo, con sus características, limitantes y posibilidades.

Contrario a las pocas menciones teóricas encontradas en las ponencias trabajadas, existe un amplio número de alusiones orientadas a expresar el “para qué” y las “ventajas del uso” de la historia oral, con un obvio énfasis en el medio escolar. En este sentido se observa que su empleo permite alcanzar varios objetivos, expresados así: de formación; conceptuales; cognitivos; fácticos; procedimentales; de investigación; axiológicos; comportamentales; de autovaloración y autorreconocimiento; para la resiliencia; para el diálogo intrafamiliar<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> La revisión de múltiples trabajos realizados por el Colectivo de Historia Oral-Colombia, en el marco de Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) ha arrojado al menos 10 variables de uso de la historia oral en el aula: 1) la investigación pedagógica y la investigación escolar que reconoce al docente y al estudiante como productores de conocimiento; 2) el diseño y la realización de investigación histórica escolar desde el conocimiento del entorno cercano; 3) el desarrollo de pensamiento histórico y de habilidades históricas con las que se asume críticamente el uso público de la historia; 4) realizar trabajos de historiografía escolar situada; 5) desarrollar procesos comunicativos, lecto-escritores y de escucha con los cuales se da sentido a lo que se lee y lo que se escribe; 6) fomentar la construcción y el fortalecimiento de identidades; 7) la construcción de comunidades y de proyectos comunes; 8) el desarrollo de valores como solidaridad y trabajo grupal, mediante el fomento del diálogo intergeneracional que reconoce los conocimientos de los otros, especialmente de los mayores; 9) la implementación de investigación escolar basada en la interdiscipliniedad y la correlación (entre asignaturas); 10) el desarrollo de trabajo escolar basado en procesos y soportado en proyectos. Estos elementos al verse en conjunto permiten reconocer que los escritos de los estudiantes tienen un valor en sí mismos, ya que no se concibieron como una simple actividad coyuntural y aislada, sino como el eje de la clase durante el año.

Se considera que la historia oral puede contribuir al desarrollo existencial en los jóvenes por ser el “medio más adecuado para cultivar en los estudiantes una serie de habilidades” y desarrollar “pensamiento filosófico”; para orientar el interés formativo del estudiante-entrevistador en “el cuestionamiento de su existencia” (Edna Cerquera y Janneth Ríos); para desarrollar “confianza, autoestima y reconocimiento de sí mismos”; y para “fortalecer el diálogo con los acudientes, especialmente con las madres, porque son quienes están presentes en forma más contundente en el acompañamiento con sus hijos” (Lina Mora).

Un atributo que se concede al uso de la historia oral en el medio escolar es el de su flexibilidad para adaptarse a los propósitos de la “aventura investigativa”, al tiempo que “propone formas de proceder que rescatan y organizan la voz colectiva de quienes se han visto involucrados en la historia de una manera cotidiana como sujetos comunes y corrientes”, junto con la propuesta de “configurar una búsqueda de sentido a la recuperación de la experiencia y la voz propias” y “movilizar las voces de la gente en torno al entendimiento de sus condiciones y posibilidades” en la perspectiva de futuro como “una oportunidad de tejer en colectivo”. No se trata, por tanto, de contraponer un asunto con el otro, sino de tener en cuenta al estudiante-investigador en su proceso de formación (Julio Ramírez).

Otro uso de la historia oral, en el marco de la investigación social y la formación de identidades, considera que es una ruta indispensable para poder explorar la memoria. Lo anterior induce a plantear la diferencia entre la técnica, los objetivos y los resultados esperados. Los periodistas, los sociólogos, los antropólogos, los historiadores, los educadores y muchos otros —con o sin formación académica— usan la entrevista oral, sin embargo, cada uno lo hace a su manera y con fines diversos.

Lina Mora menciona en su ponencia que el objetivo es

[...] que los jóvenes, las niñas y los niños, así como sus familias exploren esas memorias, esas raíces y poder empezar a forjar identidades [...], identidades en donde la historia oral conduzca a recordar, a explorar los orígenes, quiénes fuimos, quiénes somos, cuáles son nuestras raíces, hacia dónde vamos, poder hacer una proyección, romper con la desesperanza, mirar atrás y también sensibilizar frente al pasado.

No son pocas las relaciones que se establecen entre oralidad, historia oral y tradición oral, relato, y testimonio. Si bien es cierto que existen varias, se advierte un uso indiscriminado y no definido de estas que, por lo tanto, conlleva a nuevas



tensiones, derivadas, por ejemplo, de la banalización y eventual pérdida de rigurosidad en su utilización.

## Balance del capítulo

A nivel general, se observa que el conjunto de actividades propuestas y realizadas por los ponentes se insertan en un panorama bastante amplio: la historia y la memoria con sus acepciones, tendencias, escuelas, debates y alcances.

Los retos sobre el marco teórico, metodológico y técnico son igualmente amplios, más si se asume que su práctica no es exclusiva de unos pocos iniciados, ya que su uso se amplía a importantes sectores de la sociedad. En este sentido, se observa un interés por generalizar estas prácticas en amplios sectores de la población, quizás como parte de los usos públicos, la exigencia del derecho a la memoria, la historia y la verdad, es decir, como parte del ejercicio de su ciudadanía.

No caer o quedarse en el activismo se hace imprescindible para evitar que los trabajos de historia y memoria se agoten sin llegar a feliz término, por cuanto de trasfondo se cuenta con una perspectiva política que no se agota en la entrevista oral. Es fundamental democratizar dichos elementos teóricos y prácticos al conjunto de la población para que esta se asuma en su rol de sujeto político e histórico que busca e interpreta información y transforma realidades desde el barrio, el aula u otros espacios con perspectiva más amplia.

Cuestionar y trascender el amplio repertorio del relato oficial y consolidar apuestas políticas en el presente con proyección desde estos marcos a un futuro se hace posible, mucho más si los educadores críticos asignan a la escuela la importante tarea de generar conciencia histórica y pensamiento político como mecanismo para superar la amnesia y la impunidad, y brindan un sentido educativo y transformador al olvido.

Existe la formulación constante de nuevas preguntas de investigación y trabajo, al tiempo que se realizan propuestas tendientes a debatir los estigmas y los estereotipos que justifican la violencia simbólica y física en contra del otro. Los autores escudriñan nuevos contenidos críticos, no hegemónicos, en temáticas relacionadas con campos y sectores sociales tradicionalmente ignorados —movimientos sociales, partidos políticos de izquierda, campesinos, indígenas, afros—, como forma para contrarrestar la reproducción del discurso dominante. Es decir, hay un amplio espacio para dotar al campo de estudios de la memoria social y no limitar la historia reciente a lo traumático de las dictaduras, los conflictos armados y las guerras.

Se invita a los investigadores y los pedagogos a asumir la narrativa testimonial con miras a descubrir y enseñar a descubrir otras formas de narración de las que se desprendan relatos de historias de los vencidos, se encuentren las riquezas en el contraste y la disidencia, y en las que las certezas sean susceptibles de controversia y las verdades exigentes de comprobación.

Es notorio el requerimiento de otras periodizaciones y dinámicas de la historia reciente, en la que se invita a construir y valorar otros relatos y memorias, en las cuales haya espacio para la palabra de los otros, la respectiva escucha y la acción consciente.

En general, se hace una defensa de la memoria y de la historia críticas, orientadas al fortalecimiento de los procesos organizativos emancipadores, sin desconocer el sentido y la importancia del conflicto, el cual no puede ser alejado de la escuela.

Como perspectiva de trabajo, es indispensable destacar, valorar y considerar el olvido como una posibilidad, sin señalársele como algo negativo, ya que encierra su propio potencial. Esta misma apreciación se hace respecto a brindar más importancia a los asuntos de la teoría y los métodos de Historia, historia oral y memoria, para evitar usos indiscriminados, ambigüedades e imprecisiones, y para que se pueda elaborar teoría propia, acorde con nuestro contexto.

Finalmente, se invita a tener presente que las relaciones con el pasado y la búsqueda de la verdad o, por lo menos, de la veracidad dada por las fuentes orales se acercan a lo que plantea Philippe Joutard (1999, pp. 236-237) y se ha mencionado en el epígrafe del capítulo.

## Ponentes y trabajos citados en el capítulo

Aponte Grisales, Claudia Yaneth (2017). *Memoria histórica y conflicto armado: elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana*. Ponencia.

Aponte Otálvaro, Jorge Enrique y Ospina Florido, Byron Giovanni (2017). *Formación política y memoria social: debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente*. Ponencia.

Boada, Mercedes, Herrera, Alba y Velásquez, Teresa (2017). *La expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela, entre lo nacional y lo regional*. Ponencia.

Caballero Dávila, Luis Felipe (2017). *Hacia una pedagogía de la memoria, el desacuerdo y el acontecimiento: el caso de la galería de la memoria “Somos protagonistas de la historia” del colegio Tibabuyes Universal*. Ponencia.

- Cárdenas Alvarado, Carolina y Cruz Bate, Jasmín Rocío (2017). *Tejiendo redes de paz. La memoria como camino para la construcción de culturas de paz*. Ponencia.
- Castro Huertas, Ivon Aleida y López Salazar, Jorge Luis (2017). *Una escuela para mi barrio*. Ponencia.
- Cerquera Beltrán, Edna Rocío y Ríos López, Janneth (2017). *La enseñanza de la filosofía a partir del uso de la historia oral*. Ponencia.
- Chacón Ortiz, Leidy Lorena (2017). *Imaginario laureanista*. Ponencia.
- Daza Pérez, Deyanira del Pilar (2017). *Aportes de la historia oral a la enseñanza de las ciencias sociales*. Ponencia.
- Escobar, Liliana del Pilar (2017). *La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: apuntes para la construcción de su campo investigativo*. Ponencia.
- Flórez Orellano, Jean Carlos y Valencia Ibarra, Mónica (2017). *Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar*. Ponencia.
- González Cruz, José Manuel (2017). *Enseñar historia hoy. Retos y posibilidades para Colombia en el posconflicto*. Ponencia.
- Lázaro Correa, Ludy Lucía (2017). *Interculturalidad, tradición oral, literatura afrocolombiana y educación primaria: una experiencia pedagógica en la Ciudadela Educativa de Bosa IED*. Ponencia.
- Martínez Doza, Carlos Eduardo (2017). *Convivencia dialogante: una propuesta pedagógica de inclusión y permanencia para los estudiantes excombatientes de los grupos armados al margen de la ley*. Ponencia.
- Mendoza, Diego (2017). *Mnemosinosis: el lugar de la memoria en la esperanza— aprendizaje de las ciencias sociales*. Ponencia.
- Meneses Runza, Ingrid Nathalia y Preciado Mora, Germán (2017). *80 años de la educación física como profesión en Colombia*. Video.
- Montes Serna, Rosa (2017). *¿A quién le cuentas abuelo? El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela*. Ponencia.
- Mora Cepeda, Lina Marcela (2017). *Pedagogía de la memoria para abordar la cátedra de la paz*. Ponencia.
- Ortega, Piedad (2017). *Las narrativas testimoniales una puesta en escena reflexiva desde la didáctica*. Ponencia.
- Preciado Mora, Germán, Meneses Runza, Ingrid Nathalia y Piraján Pineda, Flor Stella (2017). *Pasado, presente y futuro de la acción pedagógica de la educación física colombiana en los 80 años de trayectoria profesional, un análisis desde las historias de vida de los protagonistas*. Ponencia.

- Ramírez Amaya, Iván Jesús (2017). *Historia oral, historia reciente y memoria: un contexto oportuno para el reconocimiento de la familia en la media del IBEP integrado (JM)* — Fontibón. Ponencia.
- Ramírez Avendaño, Julio Alfonso (2017). *¿Podremos vivir con voz? El lugar de la voz propia en un proyecto de comunicación escolar*. Ponencia.
- Rojas, Ericson (2017). *La fotografía familiar como fuente de reconstrucción de la memoria histórica en el Instituto técnico Industrial Piloto IED*. Ponencia.
- Rubio, Graciela (2017). *El pasado reciente como reinvencción específica del código disciplinar en el caso chileno*. Conversatorio.
- Tomalá Guzmán, Eddy Gilberto (2017). *El sentido de trabajar la resiliencia en un proyecto pedagógico*. Ponencia.
- Torres Gámez, Ingrid Lorena (2017). *Pensar las fuentes orales para la enseñanza de la historia reciente y la construcción de memoria histórica en Bogotá*. Ponencia.
- Useche González, Gigson (2017). *Educación, memoria y olvido: una oportunidad para socializarte*. Ponencia.
- Valencia Murillo, Angélica María (2017). *Los discursos de los docentes en los procesos de memoria*. Ponencia.



## Capítulo II

# Metodología de la historia oral y las memorias en el ámbito educativo

Fabio Castro Bueno\*

En el capítulo anterior se brindaron elementos acerca de los planteamientos teóricos expuestos por los ponentes en relación con historia y memoria; en algunas oportunidades se hizo referencia a su presencia en el ámbito educativo. Sin embargo, se ha reservado este segundo capítulo para identificar las tensiones que surgen en cuanto a las metodologías cuando se trata de enseñar o trabajar historia oral y memoria.

Es evidente que los docentes, por múltiples razones y con variada fundamentación, se han acercado a la historia oral y a la memoria, con su posterior incorporación en los procesos educativos desde el preescolar hasta la universidad, incluida la formación de futuros educadores. Paralelamente, existen llamados a que los docentes posean mayor rigurosidad para evitar que en nombre de la historia oral y de la memoria se pueda estar haciendo un remedo o simulación con el consiguiente deterioro de la propuesta e, incluso, su captación por parte del sistema educativo tradicionalista (Castro, 2004). Esto no descarta las adaptaciones precisas al entorno escolar. Por el contrario, exige un mayor cuidado a dichos procedimientos y sus resultados, conforme a unos objetivos e intenciones. En ese sentido, son pertinentes, entre otros, los trabajos de Thad Sitton sobre historia oral escolar (1999), de Torres, Cendales y Peresson en cuanto a recuperación colectiva de la historia (s.f.), y de Castro con los Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) (2004). A estos se agregan las

---

\* Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Educación con énfasis en Enseñanza de la Historia (UPN). Docente de la misma institución y de la Universidad Francisco José de Caldas. Asesor pedagógico. Coordinador del Colectivo de Historia Oral-Colombia.

publicaciones de Alicia Gartner (2015), Dora Schwarzstein (2001) y Vega (1999) asociadas al uso de la historia oral en la escuela.

El capítulo refiere las consideraciones y las metodologías propuestas y en ejecución en el ámbito educativo que hacen de la Historia oral y la memoria una posibilidad tanto para el aprendizaje de la historia, las ciencias sociales y el pasado, como para la formación de pensamiento crítico y la construcción de nuevas posibilidades de futuro.

En este capítulo se cuenta con el aporte de treinta y seis ponencias y se ha organizado en cinco tensiones, así:

1. El docente entre la enseñanza tradicionalista y la búsqueda de alternativas.
2. La historia oral escolar: posibilidades para romper esquemas en la escuela tradicional.
3. La iniciativa y la creatividad en el aula frente a la normatividad educativa vigente que coarta.
4. El interés político, cognoscitivo y pedagógico frente a la labor burocratizada.
5. Los trabajos de la memoria crítica escolar como opción para la acción y la transformación frente a la memoria y la historia oficial.

## **A. El docente entre la enseñanza tradicionalista y la búsqueda de alternativas**

Respecto a los docentes se destaca que el trabajo con testimonios orales ha brindado nuevas posibilidades pedagógicas y políticas, por lo que emerge una tensión en cuanto a si se puede realizar una labor educativa que cuestione, tome distancia de la perspectiva dominante y permita que el docente deje de ser un funcionario administrador de currículo, tal como se le quiere imponer. Con esto, el docente dota a su profesión de nuevos sentidos, especialmente en referencia a la reflexión acerca de los propósitos de su labor como educador con amplios vínculos comunitarios, con lo que se ubica en su lugar político, desde su profesión, como trabajador de la educación.

La mención a la enseñanza tradicionalista busca diferenciar la importancia de elementos tradicionales en la educación respecto al culto y la sobredimensión de esta, con el fin de negar la emergencia de nuevos factores de cambio. Es decir, se distancia de una enseñanza conservadora que se opone a incorporar nuevos temas, metodologías, sujetos, etc.

Sobre este asunto, se plantean algunas preguntas que permiten enmarcar la tensión: ¿cómo cambia el papel del docente por medio de los usos de la Historia oral en la escuela? ¿Cuál es el papel de la escritura y de la oralidad en la escuela? ¿Una reemplaza a la otra? ¿Qué lugar deben ocupar los historiadores y los educadores en relación con los contenidos a enseñar? ¿Los primeros definen y los segundos ejecutan? ¿Los docentes deben contar con el conjunto de elementos profesionales, en especial la autonomía docente, para decidir sobre el pasado? ¿Qué se debe enseñar, qué debe ser guardado y qué recordado?

Jorge Aponte y Byron Ospina acotan lo siguiente:

Sus derroteros van más allá de la enseñanza de un concepto o tema específico o inclusive de análisis más amplios y reflexivos en los estudiantes. [El docente brinda] un enorme sentido ético y político [...] al marcar como meta fundamental [la confrontación] con los proyectos oficiales y hegemónicos, esto último a partir de interpelar las narrativas oficiales que interpretan el pasado, que circulan profusamente en los medios de comunicación.

Como se observa, hay un interés previsto desde la perspectiva crítica. Esta se puede sintetizar en varias dimensiones: tener conciencia y conocer críticamente la realidad; asumir compromiso de denuncia y en favor del cambio de esa realidad, puesto que no se puede ser neutral en la práctica educativa; formar sujetos del cambio; constituirse como sujeto en procura de la emancipación frente al orden imperante; reconocerse en los sectores populares; reconocerse en, con y para el otro por medio del diálogo; reconocer el saber del otro; favorecer lo colectivo, su organización (Torres, 2016).

Con esa perspectiva, tanto la historia como los trabajos de memoria pueden ser abordados con las preguntas y los problemas del presente, y por tanto, los sujetos pueden considerar un futuro. En este sentido, hay posibilidades metodológicas y explicativas diferentes con una intención común: un compromiso para transformar el mundo.

En las ponencias, pese a múltiples menciones, llama la atención que es muy poco el abordaje de la referencia conceptual sobre la verdad, por lo cual queda abierta la discusión respecto a la verdad histórica. De una parte, es indispensable identificar tanto los procesos vividos en el entrevistado y la permanente reelaboración de su testimonio, como el lugar determinante de la pregunta que formula el investigador, la cual está estructurada acorde con sus objetivos.



Como se ha mencionado en el capítulo I, en las ponencias se han identificado intereses relacionados con la didáctica. En este plano, se observa tanto una variedad de iniciativas, estrategias y formas, así como un marcado interés por dirigir los trabajos de memoria y de historia oral en los diversos grados, niveles o ciclos escolares. Lo expuesto por los profesores pone en evidencia que no hay un grado específico en el cual se deba abordar el trabajo de memoria o se trabaje con entrevistas. En esta situación, emerge una manifestación de la tensión anunciada: se trata del conflicto entre la idea de un currículo único y estandarizado, tradicionalista, construido desde afuera de la escuela, y la autonomía institucional derivada de la condición del docente como profesional de la educación. Corresponde a la creatividad y la iniciativa del docente y a la necesidad político-educativa determinar cómo se incorporan estos asuntos al currículo. En algunos casos existe una abierta impugnación a la escuela tradicional.

Se pueden observar intenciones orientadas a abordar los conflictos sociales y evitar la revictimización, por ejemplo, en la actividad de Jhon Sterling con infantes, en la cual hace uso de metáforas de las historias de vida a través de la obra y los personajes (animales). Asociada con el trabajo dirigido a la formación de niños de primer ciclo, en el marco de una educación incluyente e intercultural, Ludy Lázaro realiza una experiencia de exploración pedagógica por medio de la literatura infantil afrocolombiana. Como parte de una necesidad pedagógica, las profesoras Edna Cerquera y Janneth Ríos proponen integrar el saber filosófico con los quehaceres cotidianos de los estudiantes, sus vivencias y sus experiencias; lo anterior exige retomar las primeras formas de reflexión y construcción del conocimiento filosófico —a través del uso de la palabra oralizada— y orientarlas hacia el análisis sistemático de vicisitudes cotidianas que lleven a la comprensión de los grandes problemas filosóficos.

Otro espacio escolarizado se convoca para facilitar tanto la enseñanza de temas relacionados con la formación personal, la ética y los valores, como la generación de procesos pedagógicos gratificantes en jóvenes desencantados de la escuela. Ello se logra por medio del descubrimiento del barrio donde se nace, de hacer sensibles y más significativas sus relaciones, y contribuir en la redefinición de su proyecto de vida alrededor del conocimiento. Este tipo de experiencias pueden tener referentes ya visibilizados, por ejemplo, el realizado por la Expedición Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la serie de televisión *Viaje maestro* con el programa Historia no oficial, reconociéndonos, en el cual se comparte la experiencia del Colectivo de Historia Oral en diversos colegios de Bogotá, o el libro *¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar*

(Vega y Castaño, 1999), o la experiencia realizada en el Colegio Manuelita Sáenz (Castro, 2004). En el contexto internacional, se puede referenciar, entre otras, la experiencia del Programa de Historia Oral Barrial de la municipalidad de Córdoba, Argentina, que fue expuesta en el Encuentro por parte de Nélide Agüeros.

Este tipo de trabajos no solo busca hacer que el estudio deje de ser una carga o un deber y más bien sea un placer, lo cual significa reconocer que los jóvenes no son agentes estandarizados, ni estandarizables, y que pueden vincularse con el aprendizaje de la Historia y otras ciencias sociales, además de posibilitar un interés investigativo y asumir una posición crítica frente al mundo en que viven, tal como expone Alfonso Acuña. Otra docente, Liliana Escobar, destaca la necesidad de enseñar el pasado conflictivo y traumático, ya que la escuela y sus herramientas están cuestionadas para la transmisión de los saberes del pasado reciente. Para ella, tramitar en la escuela estos pasados se articula con las maneras como, desde diferentes agentes, instituciones o discursos, se han puesto a circular versiones del conflicto.

Por otro lado, los docentes reivindican textos y contextos para el aprendizaje. Se pretende retar la dinámica habitual de poca participación de los estudiantes por medio de la dinamización del hecho pedagógico y el fortalecimiento de la autoestima docente para generar preguntas en sus estudiantes, como es el interés de Rolando Franco. También se invita a valorar el aporte de los mayores y conocer sus orígenes por medio de sus relatos para estimular a los estudiantes y a sus grupos familiares a reconocerse como actores de situaciones que vivieron durante la violencia y generar identidad.

Se debe aprovechar la relación de la escuela con el barrio y, en general, el entorno cercano, abrirse a los recuerdos, la remembranza de las tierras abandonadas, de sus familias, saber de sus antepasados. Es posible y necesario ligarlo con la presencia de problemas que afectan al joven estudiante, como el desempleo, el empleo informal, el pandillismo y el consumo de estupefacientes, temas expuestos por Iván Ramírez. Sin embargo, Liliana Escobar recuerda la intención de llevar la escuela al barrio y el barrio a la escuela<sup>1</sup> como una forma de hacer más difusas las barreras entre los dos escenarios en los cuales discurre la mayor parte de la vida de los jóvenes estudiantes. También desde el barrio, en un municipio de la frontera colombo-venezolana y con alta presencia interétnica/multicultural nacional e internacional, el profesor Alfonso Acuña explora historias ocultas que rondan cada uno de los rincones, esquinas y aceras. En estos casos, se observa un interés de

---

<sup>1</sup> Sobre este asunto, ver nota de pie de página número 3 del presente capítulo.

los docentes por evitar la llamada “expulsión simbólica” y real de estudiantes, y se trata de retomar la línea de contacto entre la ciudad y la escuela, y entre esta y los sujetos que la integran.

También se mencionan metodologías diferentes a las tradicionalmente usadas en la escuela para que la cátedra de la paz cumpla con su objetivo: Jean C. Flórez y Mónica Valencia conciben que la metodología de la pedagogía de la memoria deja a un lado lo memorístico, impersonal y segmentado que caracteriza a la enseñanza de la historia escolar. Como parte de un debate pedagógico, Angélica Valencia advierte sobre las implicaciones que posee la incursión de la memoria en el ámbito escolar:

Los discursos de los docentes tienen una disputa ardua sobre cuáles son las metodologías acordes, formas de enseñanza y orientación que se deben tener en cuenta para empezar a formular un trabajo desde el reconocimiento histórico y de memoria sobre la realidad de nuestro país y aún más sobre el conocimiento de dicha realidad —para el caso de Colombia, las distintas masacres campesinas perpetradas durante años de indiferencia y olvido en el siglo XX— en los jóvenes en formación.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, Piedad Ortega motiva a trabajar el acto formativo a través del uso de “múltiples formas culturales, estéticas, literarias y vinculares”, de tal forma que la didáctica piensa los procesos de transformación, traducción, reinterpretación y creación, en suma, de reflexión a partir de la alteridad. Por lo anterior, se participa con los otros —teniendo en cuenta que el espacio intersubjetivo no es simétrico— en la

[...] construcción teórica y práctica, no solo en el campo de la palabra, sino también en el de la acción y el acontecimiento, como fuentes de experiencias compartidas. Es un diálogo de saberes, de cuerpos, gestos, duelos y traumas, potencialidades y discursos.

Como premisa y contribución a “pensarse, interrogarse y actuar sobre sus trayectorias de pasado, presente y futuro”, la profesora Ortega considera que se debe partir del vínculo entre

[...] sujetos deseantes que hacen emerger las intensidades que provocan la lectura de ciertos libros, la música que escuchamos, los versos que entonamos, los paisajes que observamos, el erotismo que desplegamos, el cine y la dramaturgia

que vemos. En suma, el arte de formar en el espejo de nuestras memorias es una copresencia de filiaciones y relaciones simbólicas en el que tejemos preguntas sobre nuestra existencia y sobre nuestras relaciones con el mundo, con los otros y nosotros mismos.

No obstante, la didáctica no se limita al espacio escolar. Las organizaciones sociales y comunitarias también realizan propuestas que trabajan la memoria y el relato de las víctimas. Así, Lina Martínez, en su actividad con organizaciones defensoras de derechos humanos, asume que al combinar el trabajo jurídico —defensa de víctimas por violación de derechos humanos— con la acción pedagógica se busca que, a través de la reflexión y de la acción, se trascienda hacia propuestas de transformación de las condiciones que han generado la tragedia humanitaria que ha vivido nuestro país con la esperanza de construir la paz.

El compromiso que conlleva este tipo de trabajo no deja dudas respecto a la actitud de los profesores por constituirse como sujetos pedagógicos, sujetos de cambio. Igualmente, la variedad y la disposición de los docentes por romper esquemas y salir de las rutinas que impone la escuela tradicional se observan en los compromisos que asumen en el horario escolar o extraescolar, de forma disciplinar o multidisciplinar —en el aula se concibe el trabajo colaborativo entre docentes de diversas asignaturas como correlación—, en el ámbito formal o por fuera de este, es decir, dentro del aula convencional y por fuera, asumiendo que los lugares de aprendizaje van más allá del salón de clase instalado dentro de la escuela. Lo que se destaca, en todo caso, es la apertura de espacios de diálogo y creación, donde la iniciativa también está a cargo de los propios estudiantes, sin desconocer que en algunos casos se menciona el trabajo de grupos de docentes en favor de lograr “manifestaciones de la memoria” y de la propia historia.

Algunas de las actividades son originales del docente, del grupo de estudiantes o retomadas de otras comunidades. Sin embargo, lo que se reivindica es la labor del otro, de la que se puede aprender. Del mismo modo, se mueven aprendizajes en la construcción de una oportunidad de encuentro con la excusa de establecer el diálogo.

El conjunto de propuestas corresponde a una interpelación a la escuela limitada a la transmisión de los saberes. Ahora bien, esto puede ser contundente, no se limita a llenar ausencias y vacíos temáticos, sino que los trasciende. A continuación, se presentan estas actividades, agrupadas en diversas configuraciones:

Asociados con la dinámica investigativa, se pueden considerar los siguientes: proyectos de investigación escolar; cátedras con invitados; semana de las memorias;

laboratorios; conferencias; ponencias de estudiantes; presentaciones de profesores del colegio; realización de la historia de los colegios; indagación por los nombres de los colegios; reconocimiento de las concepciones de los profesores de Bogotá en relación con el lugar de la memoria en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales; construcción de la historia de prácticas escolares, por ejemplo la educación física como profesión en Colombia; la mirada histórico-sincrónica de la orientación educativa. Algunos de estos trabajos se han llevado al lenguaje audiovisual.

Como actividades que invitan a un mayor protagonismo de los estudiantes, se encuentran las siguientes: cine club; exposiciones fotográficas —personales, de instituciones, familiares—; presentación de filminutos; carreras de observación; telares de la memoria; talleres artísticos; torneos deportivos (“picados por la memoria, donde cada equipo representó el nombre de un desaparecido o asesinado en Colombia, principalmente estudiantes” [Rolando Franco]); conversatorio de educación, memoria y olvido; “Vacunación y batucada contra el olvido”; obras de teatro de títeres; semilleros de investigación con estudiantes de colegio; estímulo del dibujo; el cómic; taller de historieta de vida; lectura de literatura infantil afrocolombiana; recorridos por humedales e identificación y sensibilización ante la “fragmentación del ecosistema, reducción de la superficie, conexiones erradas, vertimientos industriales, vectores, olores ofensivos, relleno con escombros, disminución de flora y fauna, pastoreo, actividades industriales y comerciales, y contaminación auditiva” (Marina Daza).

Algunas propuestas se orientan a la interacción entre los sujetos, soportados en un interés explícito por la reflexión; como ejemplo se tiene el “Horóscopo de la paz”, en el que se expresa lo que dice el signo zodiacal, y se busca que las personas piensen y repiensen su historia y la historia general a través de temas específicos. Desde el acceso a la literatura infantil afrocolombiana, se realiza la lectura conjunta —en el aula y en familia— de cuentos contados y cantados —alabaos, arrullos, adivinanzas, fábulas, mitos, chigualos, cantos de cuna, cachos, décimas, proverbios, gualí, narraciones, visiones, rondas y cantos de bogas.

Otras experiencias destacan el abordaje de las fuentes de todo tipo: entrevistas orales, trabajo de archivo, consulta de prensa, historias de vida, crónicas, autobiografías, proyectos de vida individuales y colectivos. En este ámbito, se incluye la mirada de interculturalidad y multiculturalidad que se brinda a los registros y los objetos de la memoria.

Otro conjunto de actividades e iniciativas son las orientadas a la interiorización: trabajar con el silencio, la escucha, la interlocución y el encuentro con el otro y su sufrimiento, quien es un interlocutor que escucha e interpela; convertir la clase

en un acontecimiento, un encuentro para asumir responsabilidades y recuperar la dignidad. Se proponen encuentros con otras víctimas, ambientes de confianza, creación de espacios organizativos o comunitarios. En síntesis, se busca crear, como menciona Piedad Ortega, condiciones para “devolverle la voz a hombres y mujeres que han sido acallados por hechos atroces, evitando aumentar el riesgo para las mismas”. Sin embargo, continúa la ponente, esta interlocución puede estar asociada a

[...] que los derechos a la verdad, a la justicia, a la reparación y a los procesos de reconstrucción de la memoria histórica cobren un lugar en la agenda pública, dando apertura a la participación activa de las víctimas en la construcción de políticas públicas que favorezcan la restitución de los derechos vulnerados.

Junto con lo mencionado, se tiene la posibilidad de crear ambientes para hacer catarsis de eventos de violencia vividos en su entorno familiar o en contextos más amplios, como los de la violación de derechos humanos. Se busca desarrollar habilidades ciudadanas a partir del conocimiento de los estudiantes, sus sentimientos, sus emociones y su situación particular (Rosa Carvajal).

El debate, la reflexión y la conceptualización también forman parte de las iniciativas educativas. En la clase, los profesores proponen actividades que requieren la abstracción y el análisis. Como ejemplos se pueden enunciar los trabajos orientados a desarrollar tanto la discusión como la exploración del concepto de conflicto o la noción de política, que conduce a “la formación del criterio y la participación como elementos de una actitud política” (Andrés Páez). También se cuenta con el trabajo de Edna Cerquera y Janneth Ríos, orientado a dar sentido a la enseñanza de la filosofía —diferenciándola de la historia de la filosofía y la biografía de filósofos— a través del análisis de sucesos y acontecimientos de la vida cotidiana, en el que se “permita al estudiante comprender realmente la importancia del ejercicio filosófico y la utilidad práctica del mismo” no solo al “reflexionar con detenimiento sobre las cuestiones y problemáticas que le atañen y le motivan”, sino al “adelantar acciones tendientes a transformar su entorno social”.

Se quiere propiciar el debate, reconocer la importancia del desacuerdo, las visiones contrarias y la oposición; se busca la tolerancia con las historias de los otros. Se posicionan contenidos como la defensa de los derechos humanos, y se incorporan prácticas pedagógicas tendientes a empoderar y posicionar a individuos y colectividades como sujetos protagónicos en la ardua tarea que conlleva el reto de defender,

promover y exigir los derechos humanos y de los pueblos. Además, se crea la Escuela de la Memoria para la No Repetición (Lina Martínez).

Los resultados pueden verse agrupados en la generación de capacidades en la narración, el montaje, la creatividad y la kinésica (Jhon Sterling). De otra parte, para Piedad Ortega se trata de abrir el abanico desde distintas formas y estrategias narrativas, para encontrar otras maneras de contar nuestro relato social. Al acudir a nuevas tramas, ideas, trazos, retratos, dibujos, músicas y filmes, se verían tintes, protagonistas, cuentos y poesías que contrastarían en sus ritmos, collages, claroscuros, siluetas y verdades de esas historias oficiales manadas de una narrativa heroica, idealista, plana y unívoca, siempre contada en pasado, siempre narrada en escrito, siempre legitimada en la “ley”.

La valoración del trabajo de historia oral escolar, en el marco de un proyecto de investigación histórica escolar (PIHE), tiene especial consideración por parte de la docente Deyanira Daza, según su experiencia en tres colegios en los que ha implementado estos proyectos. Los PIHE son concebidos como una propuesta desde la cual estudiantes y docentes desarrollan un proceso conjunto de investigación en el aula a partir del trabajo con fuentes orales; obtienen un producto historiográfico escolar, en un amplio trabajo interdisciplinar con las características propias del contexto escolar que, sin ser el fin último, permite evidenciar resultados de un proceso investigativo. Esta producción es validada por las comunidades en/con las cuales se desarrolla y no se desdibuja la esencia de la disciplina histórica.

En la experiencia comentada, las historias de vida y otras temáticas abordadas por la historia oral generan motivaciones en los estudiantes, a quienes acerca al uso de las fuentes en historia, estimula en la investigación escolar y en las diversas versiones sobre un hecho. Estas historias de vida ponen de presente los deseos, los sueños, las expectativas y las inquietudes de los individuos y la esencia de su vida. Los estudiantes buscan identificarse con su experiencia familiar y con el entorno. La preparación y la obtención de los testimonios (fuentes) orales por medio de las entrevistas, para la reconstrucción de sus historias de vida, es un elemento de motivación. Las historias de vida, como un encuentro del estudiante con su realidad, originan el reconocimiento del contexto en el que vive, asumiendo un rol activo, convirtiéndose en su propio historiador al participar en una investigación viva y explorar lo desconocido, de tal modo que contribuye a su conocimiento.

El PIHE, además de formar en pensamiento histórico, desarrolla las habilidades tanto académicas como interpersonales, de gran utilidad para los estudiantes y que de ninguna manera entran en conflicto con los contenidos básicos. Se genera un

nuevo trato interpersonal entre docentes y estudiantes, basado en el trabajo conjunto y cooperativo, que ayuda a romper barreras y distancias tradicionales de poder y autoritarismo. Al mismo tiempo, el componente de lectoescritura beneficia a los estudiantes por cuanto mejora sus habilidades comunicativas y las macroestructuras textuales de sus producciones escritas. Así, los documentos obtenidos son leídos e interpretados para luego formar parte de las historias; los estudiantes escriben sus historias de vida, las cuentan y las socializan. El momento de reescritura es importante porque se corrige y se confronta el documento; como señala la profesora Deyanira Daza al citar a Sitton, Mehaffy y Davis (1999, p. 56), “la mayoría de los aspectos interesantes de una escuela nunca se encuentran en los documentos, la historia oral parece una forma adecuada de realizar esto”.

## **B. La historia oral escolar: posibilidades para romper esquemas en la escuela tradicional**

La relación entre Historia oral y educación pone en cuestión el papel de la escuela. ¿Esta se debe limitar a la función de transmitir información y determinados valores, y realizar actividades complementarias? O, por el contrario, ¿es posible incursionar en la investigación formativa? ¿En qué contexto se propone hacer investigación histórica y trabajos de historia escolar? ¿Para qué la historia? ¿Qué uso se hace de la historia en el ámbito educativo?

Si diversas asignaturas de colegio se han enseñado a partir de la práctica escolar en el laboratorio —física, química, biología, por ejemplo—, lugar en el que los estudiantes observan, manipulan, tocan, experimentan y verifican según sea el objeto de la respectiva asignatura, la historia escolar, las ciencias sociales y otras materias deben contar con una apertura a su escenario natural: los problemas del contexto, las necesidades de la comunidad, el conocimiento de la familia. Es diferente seguir considerando que la historia escolar se debe limitar a la memorización de información de la cual el estudiante desconoce su origen, significado y los intereses de quienes la escriben y replican. Cuestionar la memorización mecánica de información no riñe con la consideración respecto a la necesidad de la erudición e ir más allá de esta. Será este amplio bagaje el que permita a los estudiantes identificar con claridad el carácter político que tiene la historia, ya sea para formar la nación, educar ciudadanos conscientes —participar de la vida social de su comunidad—, crear una identidad y una memoria, procurar los cambios de régimen, etc.



Sin embargo, en algunos casos, incluso contrarios a la norma misma, la enseñanza de la historia se ha restringido a la memorización de información consignada en los textos o los manuales escolares, la cual parece no haber cambiado con el tiempo. Así mismo, es frecuente encontrar aún elementos repetitivos del pasado: la forma —textos o manuales—, la concepción del aprendizaje —memorización mecánica y acrítica—, la evaluación —repetición—, la intención —valorar la patria y sus héroes—, y los contenidos tradicionales, que cuentan con multitud de adjetivos. De la misma manera, algunos nostálgicos de la educación tradicionalista la reclaman, pues sienten que pueden estar perdiendo terreno. Durante décadas, los historiadores han tenido el monopolio de la información que se debe transmitir y todavía reivindican para sí el derecho a tutelar los textos escolares. No obstante, la irrupción de la Nueva Historia y otras corrientes ha permeado el ambiente escolar.

Lo anterior se puede observar con la influencia de la Nueva Historia y el constructivismo en las normas expedidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN)<sup>2</sup>; como ejemplo, se puede ver el mayor acercamiento del escolar al medio y a las prácticas investigativas en ciencias sociales. En el *Marco general de ciencias sociales*, elaborado como resultado de la reforma de 1984 (Decreto 1002), se pensaba que “en los últimos años se ha tomado conciencia de la importancia que tiene la participación activa del educando en los procesos de aprendizaje y de reflexión sobre la realidad que lo rodea” (p. 8), conocimiento que no llega a verdades absolutas y que no puede considerarse meramente descriptivo o narrativo por cuanto su “intención es comprender, explicar y ayudar a la transformación, evolución y superación de situaciones sociales determinadas en un momento dado” (p. 10). Uno de los objetivos propuestos plantea “desarrollar la habilidad de recolectar información fiel y rigurosa de los hechos y de los textos, a partir de la interacción con las personas y las cosas (entrevistas, observación directa, etc.) y a partir de material escrito y audiovisual (libros, revistas, láminas, casetes, uso de bibliotecas, etc.)” (p. 12)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Diversas normas se refieren a la formación del “espíritu científico” en ciencias sociales, teniendo en cuenta gradualidad y progresividad según el nivel de complejidad de las acciones que implica el proceso investigativo en el ámbito histórico-social. Véase el *Marco general de ciencias sociales* y la propuesta de programa curricular expedidos por el Decreto 1002 de 1984, la Ley 115 de 1994, la Resolución 2343 de 1996 (indicadores de logros curriculares para la educación formal), *Lineamientos de ciencias sociales* (2002), y *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales* (2004).

<sup>3</sup> Véase un balance y debate sobre el tema en Torres (1995), Equipo de Posgrado en Enseñanza de la Historia (1999), MEN (2002) y Alcaldía Mayor de Bogotá-SED (2007).

Se identifica, entonces, un conjunto de debates en la medida en que, a más de treinta y siete años de expedida esta norma, hoy se toma como innovador lo que allí está planteado y no se lleva a la práctica; de modo que lo central en el proceso educativo termina siendo un acto marginal. Así se evidencia en el caso de los textos escolares, de tal forma que plantean pequeños ejercicios descontextualizados y carentes de sentido, que terminan siendo una manipulación a las comunidades o a los entrevistados.

En ese contexto de amplio debate, los usos dados a la Historia oral como recurso empleado por los docentes comportan un amplio repertorio de posibilidades —algunas soportadas en algún autor— asociadas a un extenso número de cualidades y ventajas.

En el medio escolar, el uso de la historia oral —entendida como entrevista oral— se ha venido posicionando con diversos fines, especialmente como un recurso didáctico con el que se “aproxima la realidad escolar y posibilita tejer redes entre la escuela y las comunidades”, tal como expresa Leidy Chacón. Con todo, son pocas las intenciones específicas de investigación histórica escolar con fuentes orales, de modo que poco se traspasa la intención de la técnica de la entrevista para crear conocimiento histórico, con una implicación diferente del docente y el estudiante para asumirse de otra manera en el plano de la investigación histórica con el manejo metodológico y con las categorías de la historia. Sin embargo, no se asume como un acto puro, por cuanto allí, en la escuela, en algunos casos es posible el uso de la historia oral como recurso y como pretexto para potenciar otras posibilidades. La profesora Deyanira Daza dice:

La reconstrucción y comprensión de la historia del colegio es el pretexto para la enseñanza y la construcción de un pensamiento histórico, así como también la comprensión de conceptos centrales de la disciplina histórica como el tratamiento del tiempo y el espacio, como principales dimensiones de constitución social que ponen en juego todas las formas de conocimiento de la realidad sociohistórica.

Se trata, entonces, de involucrar a docentes y estudiantes en procesos investigativos escolares con un carácter formativo. Al respecto, en nuestro ámbito escolar han circulado experiencias realizadas en otros contextos, como la conocida con el nombre de History 13-16, o las planteadas por autores como Henry Pluckrose, Jean-Noel Luc, Mario Carretero, Thad Sitton, entre otros.

Entre las características mencionadas por Deyanira Daza se pueden enunciar las siguientes:

[...] al asumirse como proyecto de investigación histórica escolar permite ir más allá del texto de grado y de las enciclopedias, plantea un trabajo metodológico que promueve el desarrollo tanto de conceptos como de destrezas, así como el pretexto para la búsqueda de información; desarrolla la curiosidad y ansias de explicaciones satisfactorias, aportando nuevos conocimientos que permiten la elaboración de un documento de carácter historiográfico.

Esta mención se apoya en el pedagogo francés Jean-Noel Luc (s.f.) y alude a que “el documento histórico permite desarrollar en el niño una actitud inquisitiva, un espíritu de reflexión e incluso de investigación escolar”. Esta sistematización de la experiencia realizada en tres colegios por parte de la profesora Deyanira conlleva a afirmar que “no se trata solo de la entrevista o la recopilación de la información (entrevistas, trabajos de consulta, documentos, fotografías y objetos) para ser organizada”, sino que además se requiere realizar procesos de transcripción e interpretación, así como cualificar a los estudiantes para confrontar y verificar con otras fuentes, lo cual da sentido a la fuente personal, en cuanto

Recobra vida en el “testimonio” de los “sin historia” [en la perspectiva que en su momento plateo E. P. Thompson] y se convierte en instrumento para transformar la vida de los actores como resultado de la interacción entre el historiador y el sujeto entrevistado, al establecer un compromiso en que ambas partes participan activamente en la labor conjunta de construcción de los documentos resultantes de la expresión verbal de la memoria atesorada por los sujetos.

La influencia de la historia oral, dice Deyanira Daza, también se expresa en la conciencia colectiva e individual y “brinda elementos para comprender las maneras como la gente recuerda y construye sus memorias”. Otra expresión, en esta oportunidad de Julio Ramírez, refiere “la creación de un espacio propositivo en el que niños, niñas y jóvenes encuentren su historia y su memoria haciendo de ella una propuesta de trabajo que vincule apuestas pedagógicas y políticas”.

Al relacionar la historia oral con la narración, Eddy Tomalá destaca que es

[...] propicia para activar factores resilientes y la capacidad de exteriorizar las vivencias de los estudiantes mediante la experiencia narrada. Se trata ahora de convertir las experiencias vividas en narración y esta porque es una manera de exteriorizar explícitamente el mundo de historia que hay en cada persona.

La historia oral vista como recurso, continúa el profesor, también se emplea para

Rescatar la importancia de la memoria histórica, el valor del ser humano y la dignidad de reconocer a la persona como un ser vivo que hace su historia en el día a día, máxime que aporta el tratamiento de este tipo de historia a la reconstrucción del significado social en que se haya desarrollado.

Otras acciones asociadas con el uso y las posibilidades de la historia oral en el medio escolar muestran un interés por el sentido que deben tener dichas acciones para los estudiantes. Deyanira Daza destaca que no se trata, como dice John Elliot, solo de despertar la curiosidad personal, resolver problemas y hacer una actividad emocionante por medio de la entrevista y la recopilación de información (entrevistas, trabajos de consulta, documentos, fotografías y objetos) para ser organizada, sino que se debe realizar la transcripción y posteriormente su interpretación, junto con la iniciación de los estudiantes en la confrontación y la verificación con otras fuentes. Eddy Tomalá añade que también se debe contemplar que los resultados de los trabajos escolares requieren ser sistematizados y publicados en algún formato: físico o con ayuda de Internet, los blogs electrónicos, las páginas electrónicas; estas acciones son también una fuente de reconocimiento al trabajo de los estudiantes.

No se trata, por tanto, de un “hacer por hacer” rutinario, sino que hay que considerar estos trabajos con un sentido de futuro. Julio Ramírez entiende esto como una voz que desde la experiencia, las inquietudes, los cuestionamientos y los sentires de los estudiantes tenga “un peso, un valor y un sentido, dentro de la organización de la escuela y sus proyecciones; en otras palabras, que se escuche una voz propia del estudiantado pensando, discutiendo y construyendo apuestas políticas”.

### C. La iniciativa y la creatividad en el aula frente a la normatividad educativa vigente que coarta

Una tensión muy particular refiere a cómo algunos ponentes manifiestan el lugar de la iniciativa y la creatividad en el aula frente a la existencia de la normatividad educativa vigente (no con pocas críticas) que los restringe. En esa posibilidad se incluye tanto la Historia como la memoria.

¿Es posible enseñar Historia (incluso Historia crítica) en el actual contexto educativo? ¿Qué uso se hace de la memoria en el ámbito educativo? ¿Qué podemos aprender de experiencias vividas en otros países respecto a la inclusión en la enseñanza de los hechos traumáticos? ¿Cuáles son las preocupaciones por las cuales iniciamos trabajos de historia oral y de memoria? ¿Qué nos motiva a hacer lo que hacemos y querer asumirnos como sujetos históricos? ¿Por qué se hace necesario llevar nuestras preocupaciones a los otros? ¿Qué recursos y estrategias empleo para motivar a que otros se asuman como ciudadanos, sujetos políticos, sujetos históricos? ¿Cuáles son las resistencias que se deben sortear para hacer posible que, a partir del reconocimiento del papel de la Historia y las memorias, se pueda incidir en los cambios políticos y sociales que se reclaman? ¿Cómo trascendemos del ejercicio individual a la práctica colectiva en temas de historia y de memorias?

Las menciones con las que se justifica el uso de la historia y la memoria son variadas, aunque la inmensa mayoría obedece a la necesidad de atender problemas específicos de diverso orden —personal, profesional, político, didáctico, etc.—. Se puede observar la búsqueda de un distanciamiento con algunas prácticas educativas “tradicionales”, la incorporación de nuevos temas y sujetos históricos al plan de estudios, y la búsqueda de alternativas a dinámicas sociales, por lo tanto, se hace necesario estudiar el contexto familiar y escolar. No menos importante, se expresa en la preocupación por abordar, con nuevos elementos teóricos y metodológicos, lo asociado con el conflicto armado y su finalización, el paramilitarismo y la violación de derechos humanos.

Incorporar en la educación el enfoque denominado *Historia Reciente* reúne no solo las propuestas de trabajo con memoria y los relatos de las víctimas, sino un debate acerca de los contenidos convencionales sobre la concepción que se tiene de la periodización histórica. Graciela Rubio afirma que “la integración de la memoria en el ámbito escolar es una apuesta emergente y necesaria para acceder al pasado reciente, promover aprendizajes orientados al reconocimiento y formar ciudadanías

memoriales responsables de su pasado y su futuro”. Tal idea es complementada diciendo que este pasado “constituye un ámbito de estudio histórico complejo debido a que su conocimiento supone una relación activa entre la memoria y la historia, ambas enmarcadas en procesos políticos aún no acabados y en hechos de violación de derechos humanos”.

Ingrid Torres invita a asumir como fundamental la intención de abordar y problematizar en la escuela los contenidos relacionados con el periodo comprendido entre la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI, y contribuir a la construcción de paz, la memoria histórica y los ejercicios para la no repetición de hechos violentos. Y no es para menos, si se tiene en cuenta, como dice Luis Caballero, que pese al alto porcentaje de víctimas del conflicto armado y a que el proceso de paz está en su fase de implementación, seguimos siendo un país sin memoria, o cuando se expresa que la idea del enemigo interno, con la que se han justificado miles de asesinatos, ha conllevado a estigmatizar al vecino porque piensa distinto y a los compañeros de trabajo porque tienen ideologías diferentes.

Los ponentes consideraron que se trata de poner en el debate asuntos del currículo escolar en cuanto a contenidos, intenciones y enfoques de enseñanza. Estos se ven interpelados, ahora, por la validez o no de enseñar hechos traumáticos. Jorge Aponte y Byron Ospina destacan que “la historia reciente contribuye al cómo enseñar o incluir en los escenarios educativos los pasados recientes que aún tienen incidencia en el presente, que generan trauma o son objeto de discusión en el marco de transiciones políticas”. Además, reivindican el imperativo de trabajar el enfoque de la enseñanza de la historia reciente en las escuelas, por cuanto

[...] el país aún transita por la manifestación de la guerra, pero a su vez recorre la cercana posibilidad de lograr un acuerdo político entre las insurgencias y el Estado colombiano, y en este nuevo escenario se abren otras preguntas y sobre todo se alimenta la exigencia de involucrar a los escenarios educativos en los debates acerca de los derechos humanos, la memoria y la paz.

En la historiografía del conflicto armado colombiano, se asume la memoria como fuente histórica o, según Sandra Vanegas, como espacio de sensibilización frente al dolor de las víctimas, en clave de justicia, reparación y no repetición. Para Graciela Rubio,

[...] la enseñanza de los derechos humanos y su integración al currículo es un proceso emergente que presenta desafíos epistemológicos con la disciplina, la memoria y particularmente con la narrativa histórica del pasado reciente, dado que el paradigma humanizador de esto puede invisibilizar la historia social y política que explica los hechos de violencia acontecidos.

Por su parte, para Luis Caballero, se trata de reivindicar a las víctimas del conflicto, quienes son subvaloradas, y se considera que no saben la historia del conflicto armado, no pueden escribirla, construirla, a pesar de haberla vivido en carne propia. Para él,

Somos un país sin memoria colectiva, en donde la memoria de las víctimas se invisibiliza por una historia que pretende mostrarse como oficial y verdadera, incluso después de los esfuerzos que se han gestado desde las comunidades y los distintos centros de memoria para darle voz a los sin voz.

Diego Mendoza se orienta por cuestionar la memoria teñida de sangre y desventura: “el modo como la memoria en el escenario de posconflicto se ha reducido a la reconstrucción dramática del pasado violento del país”. La memoria, dice, se ha convertido en un cliché y ha devenido en tres problemas: 1) el desprestigio de la memoria en educación; 2) el advenimiento de la era de la no memoria; y 3) el uso y el abuso de la memoria en el posacuerdo.

Otro tema, no menos sustancial, es el referido a la reforma curricular expuesta en el Decreto 1002 de 1984, que configuró las ciencias sociales integradas y, según sus críticos, eliminó los contenidos históricos. Iguales planteamientos hacen respecto a la Ley 115 de 1994 al considerar que la existencia de nueve áreas obligatorias acabó con las asignaturas, y, en coincidencia con quienes reclaman volver al currículo único, al negar que, una de las principales conquistas del magisterio colombiano, es la autonomía institucional. Como parte del debate, José González plantea que “es posible incluir temas que hoy no tienen existencia en el *currículo* o que fueron desalojados en 1984”, por lo que ante preguntas como “¿es posible incluir la memoria en el currículo?, ¿en dónde se podría ubicar?”, se encuentran respuestas en las leyes que se expiden, por lo general, sin consultar con los docentes, ya que desde el Congreso los políticos están definiendo estos asuntos.

En la práctica, como se observa en este apartado, algunos investigadores y docentes responden y proponen “integrar la memoria como categoría reflexiva y

los derechos humanos y la historia, desde una perspectiva hermenéutica y crítica”, tal como menciona Graciela Rubio. En cuanto al estudio de las “necesidades y realidades del contexto actual”, se considera no solo que es “perentorio indagar” sobre la memoria histórica, sino que, “a pesar de que resulta ser poco convencional en la enseñanza de la historia en la escuela”, debe ser tema de aprendizaje en el aula, como exponen Jean C. Flórez y Mónica Valencia. Ante las distintas formas de transgresión de los derechos humanos que se presentan al interior de la comunidad educativa y en medio del conflicto armado, se hace necesario, según Luis Caballero, “formar a los estudiantes en la crítica, la reflexión y la posibilidad de transformación del entorno por medio de la pedagogía de la memoria”.

Como aporte al trabajo de acercamiento, interacción y estudio al contexto, Iván Ramírez propone contar con el apoyo de la metodología Investigación Acción Participativa (IAP) para desarrollar trabajos con los estudiantes. Otra forma de abordar el asunto consiste en incorporar la historia oral y la memoria con la intención, expuesta hace varias décadas por el historiador francés Pierre Vilar, de formar el pensamiento histórico e historiográfico en los estudiantes, para “profundizar en el sentido de la comprensión de cualquier problema, sea académico o de la vida cotidiana, desde una visión histórica, en la medida que está ubicado en un contexto temporal, espacial, social y cultural”. El pensamiento historiográfico, dice José González,

[...] permitirá desarrollar capacidades para buscar otras fuentes, para conocer un suceso o hecho de su vida o de la sociedad, enmarcado en procesos históricos, permitiéndoles además relacionar y establecer sus propias narrativas unidas a las de la nación y del país, constituyendo la construcción de su propia versión del pasado, o por lo menos estar en capacidad de poder leer un periódico y cuestionar cualquier información consignada en él.

No lejos de lo anterior, Rolando Franco expone que es necesario

[...] pensar en la memoria como problema a analizar, llegando a determinaciones tales como que no existe una memoria estandarizada, una sola memoria [por cuanto] de un mismo asunto hay múltiples narrativas, construcciones de memoria que no son un calco y que existen también múltiples líneas de encuentro donde las historias se cuecen de manera colectiva.



En la medida en que el pensamiento se concreta en acción consciente, se espera que los objetivos y los aportes de la pedagogía de la memoria y de la paz se orienten a solucionar las diversas problemáticas que contextos como el actual requieren. A la vez, Jean C. Flórez y Mónica Valencia dicen que “dichas pedagogías buscan acercar a los estudiantes a su realidad, convertirlos en sujetos críticos, reflexivos y activos ante la misma, elementos centrales para el desarrollo de la historia reciente, la memoria y la oralidad”. La actitud crítica implica buscar una relación distinta con el otro, para producir la idea de nuevas posibilidades de vivir el tiempo, el cuerpo, el trabajo, la comunicación, de estar juntos y de estar en contra, cambiando el orden del sentido. En la perspectiva de Alfonso Acuña, la memoria, los derechos humanos, el desacuerdo y el agonismo se configuran en un devenir constante del sí mismo y del otro, en el que la identidad está en permanente transformación.

Finalmente, Deyanira Daza destaca que la Historia oral es interdisciplinar por su naturaleza, fines, relaciones con el entorno, formación de sujetos, etc. Su articulación con las disciplinas sociales permite trabajar con realidades del medio, de modo que, desde esta propuesta metodológica, se vinculan los saberes escolares y extraescolares. Su aporte a la enseñanza de las ciencias sociales convoca a construir nuevos escenarios, más propicios para la innovación, la experimentación y la creatividad, para generar rupturas con las prácticas y las concepciones anquilosadas, que no dan respuesta a las preguntas y los problemas de hoy.

Una expresión de la iniciativa docente para incluir al otro se observa en la generación de conocimiento y al dar lugar a otras narrativas en los procesos educativos. Imponer la escritura sobre la oralidad ha sido parte de ejercicios de poder, de tal forma se ha desconocido a quienes emplean otros códigos comunicativos y conservan lo que consideran indispensable por medio de la tradición oral y la narración. En sentido contrario, y como reivindicación de la necesidad de dejar testimonio escrito, Gladys Restrepo propone que por medio de la *narratividad* se haga

[...] escrito lo que de manera oral narramos todos los días, ese saber que conversamos y compartimos con los colegas pero que cae en el vacío, no trasciende, se queda en el comentario o en la charla informal de los pasillos de la escuela.

Ahora, más allá de la disyuntiva entre lo escrito y lo oral, Piedad Ortega introduce la estética asociada a otras narrativas: “permite a la historia oral su reafirmación desde cualquier posición. Es decir, logra que cualquier forma de percepción o narrativa se pueda vincular: permite narrar lo inenarrable, verme en el otro”.

Ludy Lázaro también abordó la tensión en el ámbito de la tradición oral, las prácticas propias de las comunidades afrocolombianas, y su quehacer cultural y social, que ha generado memoria, tradiciones y riqueza de saberes, nutridos por la mixtura de conocimientos que ha ofrecido la mezcla de culturas.

## **D. El interés político, cognoscitivo y pedagógico frente a la labor burocratizada**

Otra forma de incursionar en las tensiones es la de identificar las preocupaciones y los intereses con los cuales se elaboran y ejecutan las propuestas por parte de los ponentes. Cada uno realizó su trabajo con la perspectiva de atender un problema, unas preguntas; para resolver inquietudes intelectuales; trabajos de grado; para identificar las dinámicas que afectan su trabajo en el aula; para potenciar su compromiso pedagógico; o para brindar alternativas de diverso tipo a sus estudiantes y las comunidades que le rodean. La diversidad de soportes con los cuales se atendieron esas premisas, al igual que en casos anteriores, es una fuente de tensión. Cada uno trabaja desde su problema, con sus preguntas, intenciones e intereses. Sin embargo, al ver los procedimientos en conjunto se encuentra que, aunque hay similitudes, como lo expresa Graciela Rubio, en el fondo hay tensiones epistemológicas. En las intenciones expresadas por los ponentes se observa su interés por lo político, lo cognoscitivo, lo pedagógico, en otras palabras, por un saber y actuar —basado en la praxis— en el plano ciudadano y profesional para sí y para los demás, ya sean estudiantes, comunidades, víctimas del conflicto armado o gente del común.

Los ponentes en el Encuentro nos permiten identificar un sinnúmero de razones derivadas de la identificación de problemas y la exposición de opciones de solución. Se trata de alternativas que se han puesto en evidencia en el aula u otros espacios educativos, obteniendo múltiples resultados.

Se asume que su emergencia se da como expresión de múltiples contradicciones, unas explícitas y otras no, sin embargo, es mayoritaria la búsqueda de alternativas frente a la escuela tradicional, la necesidad de asumir nuevos contenidos, dar más protagonismo a las necesidades, expectativas y conocimientos de los estudiantes, el acercamiento al entorno inmediato, las nuevas valoraciones a los saberes de los adultos, la generación de empatía, la búsqueda de distanciamiento de la homogeneización y la revalorización-reivindicación de la autonomía institucional. Muchas de las acciones se ligan a un interés asociado tanto con la dinámica de la justicia social, de la lucha contra la amnesia y el olvido, la reivindicación de las víctimas de la violencia y del actuar del

Estado en casos de violación de derechos humanos que se han convertido en impunidad, como con la asimilación del proceso con la insurgencia armada, conducente a nuevos espacios de democracia política, económica y social. También se identifican procesos orientados a restablecer el tejido social comunitario que fue descompuesto tras el accionar violento paramilitar. No lejano de lo anterior, se destaca la necesidad de cuestionar el enajenamiento causado por el consumismo y la globalización capitalista, expresado en sus incidencias juveniles, relacionadas con el pandillismo, el consumo de estupefacientes y el ideal de dinero fácil.

Graciela Rubio, de Chile, en su ponencia advierte cómo entre memoria e historia se generan tensiones epistemológicas que emergen cuando se pretende validar el recuerdo y las memorias como objetos de conocimiento y fuentes de identidad (Mudrovic, 2005; Jelin, 2003; Traverso, 2011). Al mismo tiempo destaca la pugna sobre la exclusividad de la investigación historiográfica para la generación del conocimiento (Cruz, 2015; Aróstegui, 2006), que ha derivado en discusiones sobre la experiencia temporal, la práctica historiográfica y la incidencia de los regímenes de historicidad (Hartog, 2007, citado en Cuesta, 2015), reconociendo los procesos subjetivos y políticos que sustentan el carácter crítico que puede asumir la memoria (Rubio, 2016; Cuesta, 2011; Rüsen, 2010). Ante el pasado reciente no es posible sostener una “ingenuidad epistemológica” sobre la correspondencia unívoca entre narración histórica y hecho narrado; se debe abrir la discusión sobre la incidencia de contextos y subjetividades en la construcción y la circulación social del recuerdo (Rubio, 2016).

A lo dicho, la ponente agrega, en referencia a Cuesta (2011, p. 21),

[...] que los procesos de enseñanza del pasado reciente en la escuela deben considerar situar la relación conflictiva entre memoria e historia en el marco de los usos públicos de la historia [Cuesta se refiere a Habermas] y en la disputa contra la hegemonía impuesta por el currículo escolar.

En el caso de la historia reciente, Graciela Rubio dice:

[...] la hegemonía se ejerce a través del código disciplinar del conocimiento escolar, de invenciones curriculares históricas (tesis explicativas), de estructuras conceptuales técnicas (conceptos de aprendizaje, ordenamientos discursivos de lo acontecido, omisiones y valoraciones implícitas o explícitas de algunos de estos

tales como: exacerbación del concepto de crisis; visión de los movimientos sociales como desestabilizadores, etc.) y, desde la gramática de lo escolar, entre otras.

Más adelante, la autora en su ponencia menciona que “Esto implica promover la relación de la memoria con la historia, potenciando un diálogo activo y crítico sobre los hechos del pasado reciente”.

Se reitera que “asumir la relación entre memoria e historia desde la razón anamnética, supone reconocer la narración como el medio expresivo que articula dicha relación y, a la vez, su rol como función de la conciencia histórica (Rüsen, 2001)”. La autora precisa dos conceptos: 1) por razón anamnética se entiende la memoria como método para conocer interpretar y valorar; 2) la conciencia histórica supone una construcción narrativa significativa que articula pasado, presente y futuro. Este marco permite identificar las dinámicas específicas que son mencionadas por los ponentes.

En nuestro medio, según exponen José González e Iván Ramírez, se presenta un debate muy particular relacionado con la dificultad para enseñar historia al interior del área de ciencias sociales. El primero de ellos destaca que la historia se encuentra “atrapada en las ciencias sociales”, por lo que se requiere tener un espacio propio como asignatura y “se esperaría que el lugar que ocupa la enseñanza de la historia en el sistema educativo colombiano estuviera en directa consonancia con el desarrollo del campo disciplinar”, tomando distancia de las ciencias sociales para no perder “sus particularidades analíticas, teóricas y metodológicas”. Este interés no está lejos de lo expuesto por parte de un grupo de políticos e historiadores de tinte variado que reclaman una ley que imponga una asignatura de historia patria<sup>4</sup>.

La relación de disputa entre historia y ciencias sociales también es abordada por Ingrid Torres, quien expone que el ingreso de la enseñanza de la memoria en el marco de esta tensión se desarrolla a partir de tres tendencias de estudio relevantes en Latinoamérica: 1) estudios de las dictaduras, conflictos armados, bélicos, etc.; 2) identidad, patrimonios; 3) discusiones sobre el aprendizaje histórico.

Esta consideración es controvertida no por asunto de la norma, que en ningún momento prohíbe la existencia de la asignatura de historia, sino como parte de la

---

<sup>4</sup> Tras varios meses de cabildeo se expidió la Ley 1874 del 27 diciembre 2017 Por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones, la cual no sólo no consultó a los docentes, desconoce lo que muchos de ellos realizan, atenta contra la autonomía escolar, sino que —en versión de estudiosos del tema— es inane.

defensa y la reivindicación de la autonomía escolar, que en la práctica muestra un sinnúmero de experiencias en favor de la creatividad, la iniciativa y la diversidad según los contextos. Se trata, entonces, de tensionar la homogeneidad de unos contenidos, textos e intereses en favor de la autonomía y del tratamiento de los docentes como profesionales de la educación con nuevos textos y problemas derivados de la historia reciente, sin dejar de lado otros periodos y problemas. Según la sistematización adelantada por Jorge Aponte y Byron Ospina, la enseñanza de la memoria y de la historia sí es posible desde el “corpus epistémico de las ciencias sociales”, al tiempo que en la práctica misma ante el discurso hegemónico se logra anteponer

[...] la disertación subalterna a los excluidos, a los vencidos de la historia, que han soportado a través de los tiempos la inequidad y que se han reivindicado en su ejercicio político y resistencia, entendiendo que en el ejercicio pedagógico somos potenciadores de la misma historia.

Se asume, con Liliana Escobar, que la

[...] institución escolar se ha convertido en garante para la reconstrucción de lo sucedido y la instauración de un proyecto pedagógico que propenda por la no repetición de hechos violentos, la circulación de diversas versiones de lo ocurrido y el fomento de la formación docente en el área.

Se suscita la tensión en tanto que la escuela presenta desde los planes oficiales el discurso hegemónico, al que se le opone un discurso contrahegemónico, como el que se deriva de la postura expuesta. En el caso de la experiencia de la profesora Claudia Aponte, se observa cómo ella retoma los enunciados de los estándares curriculares diseñados para las ciencias sociales, con los que se aborda “el análisis del conflicto, la violencia y los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX”. Frente a esto, destaca que la falla se encuentra en

[...] las estrategias utilizadas por los docentes [que] aún no dan una respuesta profunda a los temas relacionados con la memoria histórica, ni con el conflicto armado, no se tiene claro cuál es el objetivo al enseñar estas temáticas o para qué utilizar la memoria histórica al relacionarla con el conflicto.

Graciela Rubio, al recordar la experiencia chilena, en la cual se incorpora al aula la memoria histórica y social de los jóvenes, menciona que la retórica oficial “aplicó a nivel curricular —textos y programas de estudio— una sutil pero efectiva distancia entre la concepción general de aprendizaje contenida en la reforma y el currículo enseñado”. Se observa que algunos temas, aunque estén prescritos, se abren a la interpretación oficial o se plantean de forma ambigua, de allí que en el caso colombiano se considera fundamental la defensa de la autonomía institucional, pese a todos los embates de la contrarreforma educativa.

Al mirar con detenimiento el conjunto de las ponencias, se hace explícito que el centro del conflicto no se presenta entre ciencias sociales o historia, sino entre la historia tradicional y la nueva historia, y entre la memoria oficial y otras memorias. Otros van a destacar el debate entre unos contenidos históricos ajenos a las realidades y las necesidades de los estudiantes y aquellos que tienen que ver con la atención de las necesidades y los problemas de la sociedad en el presente.

El papel de la Historia Reciente en la escuela colombiana no deja de causar un conflicto político que, aunque poco mencionado, es la expresión de temores. Se trata, según Rosa Montes, de evitar la enseñanza de la historia reciente en las escuelas públicas de nuestro país, “pues se parte equivocadamente de que esta es muy dolorosa y por ello no es pertinente abordarla con niños y niñas”. Esta justificación podría ser la razón por la cual el tema del conflicto armado que se vive y se siente en la escuela no sea analizado desde la escuela misma y se le vea como algo lejano e, incluso, ajeno. Como alternativa, se propone la pedagogía de la memoria sobre este tema.

Por el contrario, Diego Mendoza cuestiona lo que denomina la perspectiva hegemónica en la memoria, “la cual se ha reducido a rememorar solamente el pasado doloroso, la victimización, la barbarie”. Para él,

[...] la memoria se ha asumido desde una concepción que la ciñe casi que exclusivamente al escenario de reconstrucción del drama de las víctimas, [...] una memoria que se convirtió en cliché, en la costumbre cada vez más normalizada de sensibilizar a los estudiantes con relatos macabros de masacres, mutilaciones y frenesís sangrientos narrados por víctimas y victimarios.

Lo anterior conduce a preguntarse qué otro lugar puede tener la memoria en las aulas de ciencias sociales. La experiencia de los Equipos Expedicionarios de Bogotá-Cundinamarca en la región del Guavio, según Mercedes Boada y Alba Herrera, van

a hacer “visible el compromiso histórico de maestros de estas provincias con la paz y la memoria de los habitantes de este territorio”; por esta razón, no dudan en hacer visible la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz que se adelantan desde las escuelas en pequeños municipios, asumiendo que se trata de “una responsabilidad no solo educativa y pedagógica sino de un compromiso ético y político de la sociedad”. Piedad Ortega va a reivindicar la categoría de narrativa testimonial

[...] en procesos didácticos de enseñanza de historia reciente, desde un enfoque de resistencia pedagógica, dado que defiende la existencia narrativa de los silenciados y confronta la historia de los vencedores, con los discursos estéticos, éticos, simbólicos e históricos de las gramáticas de memorias institucionales y comunitarias, situadas en tiempos-espacios concretos como la escuela, el barrio, la vereda, cada uno de los espacios comunitarios donde emerja el relato como narrativa testimonial.

De lo dicho, se desprende la necesidad de reconocer, según Liliana Escobar, las experiencias con sus aciertos, falencias y críticas, que ya se vivieron en países en donde realizaron reformas a la enseñanza de la historia recientemente, para reconocer sus hechos traumáticos: la Guerra Civil y la dictadura franquista (1936-1975) en España o las vividas en países que tuvieron dictaduras, como Argentina, Chile y Paraguay. El estudio de ese pasado traumático, en el caso colombiano, genera sus propias dudas y debates ya que este es “un escenario de lucha por la incorporación de nuevas interpretaciones sobre sucesos del pasado que afectan a la sociedad”. De igual forma, se genera un cuestionamiento a “la trasposición didáctica de los saberes científicos y la vida cotidiana, la trasmisión de los saberes intergeneracionales y los conflictos entre memoria e historia” (Kriger, 2011, p. 35).

En este entramado, se puede ver el interés por reconstruir el tejido social, especialmente de las víctimas. El eje de estas acciones se encuentra en la pedagogía de la memoria como un recurso contra el olvido. Es posible considerar, como destaca Piedad Ortega, que esta reconstrucción tenga como soporte y motivación la desconfianza impuesta por el hecho violento que perpetúa el silenciamiento y la fragmentación, “en la medida en que se crea un ambiente en el que no se sabe quién es el otro”, en el que no se puede “hablar por la presencia de actores armados o por las relaciones que estos establecen con la población civil para extraer información”. La profesora Deyanira Daza retoma las relaciones entre el conocimiento, el entorno y las comunidades en perspectiva de superar el olvido, derivado de considerar que “aquí

no pasó nada”, teniendo en cuenta que los estudiantes llegan al aula con experiencias previas que no se pueden desconocer, subvalorar o menospreciar. Otra mirada de este mismo asunto es enunciada por Alfonso Acuña, quien reclama ante el ejercicio de dominio y uniformidad que ejercen ocho grandes ciudades sobre el resto del país, dejando de lado las zonas rurales, las zonas de frontera, los inmigrantes, etc.

El cuestionamiento al currículo único exigido y elaborado desde el centro y los textos escolares únicos, elaborados desde las grandes editoriales, han dejado de lado las dinámicas regionales. Deyanira Daza advierte la existencia de un contrasentido en cuanto a que “los textos de ciencias sociales, en su mayoría, todavía mantienen un relato de los procesos sociales e históricos basados en lecturas anacrónicas y sesgadas, que si bien incluyen información reciente no la contextualizan”. Igual sucede con la llamada “información” de los medios de comunicación. Respecto a los textos escolares, Jorge Aponte y Byron Ospina retoman el trabajo de Herrera, Pinilla y Suaza (2003), quienes mencionan que estos

[...] instrumentalizan una visión oficial del mundo. Son sintéticos y doctrinarios. Por un lado, no se detienen a entender el proceso de ningún concepto o problema, sino que los sintetizan, lo vuelven simple y fácil de aprender [memorizar]. Por otro lado, su carácter doctrinario está referido a la presentación de una forma de ver el mundo, que se muestra a los estudiantes como única alternativa que selecciona esquemáticamente el conocimiento, en atención a lo cual se muestra como algo estático y acabado desconsiderando sus características de proceso siempre incompleto, invisibilizando, al mismo tiempo, la incidencia de los actores sociales en su elaboración; es decir, el contexto sociohistórico y el entramado político pedagógico, en los que tiene lugar la construcción de conocimiento en cualquier esfera.

Jorge Aponte y Byron Ospina refieren, según su estudio, que es necesario reflexionar más acerca de los procesos sociales y culturales de la historia reciente del país e incorporar nuevos contenidos y temas:

[...] los procesos sindicales, la protesta social y los actores armados y no armados involucrados en el conflicto social y político del país, [...] la explotación minera, las agroindustrias, los procesos de paz, la reactivación de grupos armados ilegales, entre otros.



La experiencia adelantada muestra cómo se están abordando temas como la toma y retoma del Palacio de Justicia, el genocidio de los movimientos políticos Unión Patriótica y A Luchar, la declaración de estados de excepción, la violencia paramilitar y los crímenes de Estado.

Jean C. Flórez y Mónica Valencia reclaman que la Historia Reciente, la memoria histórica y la historia oral permiten comprender las posibilidades de poder transformar la práctica de la enseñanza histórica. No se trata entonces de usos acríticos, ingenuos o desprovistos de intenciones. Ya no consiste solo en transmitir información sobre el pasado, sino en asumirse en el conocimiento del presente, comprenderlo y transformarlo. Se identifican así recursos didácticos transformadores e innovadores que, en el decir de Gigson Useche, se orientan a atender las enfermedades de anorexia mental y el autismo social producidas por un “mundo globalizado que necesita consumidores enajenados, despojados de su pasado para poderles vender el tiquete de la felicidad consumista”.

Para desarrollar lo anterior, Luis Caballero aboga por la empatía, que, ante su ausencia, se le considera “causal de reproducción de violencia”. Sensibilizar a los jóvenes puede contribuir a responsabilizar a los estudiantes y “comprometerse para restablecer nuestra dignidad humana”. Para Jean C. Flórez y Mónica Valencia, la enseñanza del proceso de paz requiere cambios en la educación de la historia, en la que el uso de la historia oral permite crear en los estudiantes un tipo de empatía para aspirar al conocimiento de lo social; en consecuencia, el estudiante, “al acercarse a la reminiscencia de la memoria, se postula una transformación en la comprensión de los hechos sociales, pues estos cobran mayor vitalidad y sentido para el conocimiento del contexto social”.

Otra intensión, asociada con la mejora del tejido social general, se orienta a identificar las consecuencias del distanciamiento intergeneracional por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, por desconocimiento del aporte de las generaciones que han precedido y que son subvaloradas o declaradas obsoletas por las nuevas generaciones, asociadas al consumismo depredador, entre otras razones (Gigson Useche).

Otras propuestas se orientan a reconstruir el tejido social del entorno escolar, del cual deriva el denominado conflicto escolar, al cual acuden jóvenes que sufren desarraigo familiar y territorial derivado del desplazamiento forzado y otras formas de migración interna. La escuela debe dejar atrás algunas prácticas derivadas del lenguaje militar imperialista asociadas con la noción de “enemigo interno”, con la que se discrimina al otro, se le hace daño, se le vulnera el derecho a su buen nombre, especialmente por medio de la hostilidad, el desprecio y la exclusión, incluso a quien

expresa su propia identidad de género y orientación sexual; ese “otro” se asume como el enemigo. En los colegios también se hace presente la población estudiantil que se ha retirado de los grupos armados, quienes llegan con diversos niveles de agresividad, sociabilidad y desarrollo cognitivo, y requieren de ambientes, condiciones y experiencias educativas no convencionales para hacer posible su inclusión en la escuela. La fuerte y creciente presencia del microtráfico se convierte en un impulso tanto para generar diálogos horizontales (pedagogía horizontal) entre docentes y estudiantes, y para propiciar la construcción de conocimientos colectivos. La desidia, el desinterés y la indiferencia por los temas de la realidad concreta del entorno de los estudiantes redundan en daños hacia las instalaciones escolares; ante este panorama se requiere fortalecer la formación de valores éticos y ciudadanos en el respeto, la identidad cultural y el sentido de pertenencia a una colectividad. El desconocimiento del entorno ambiental cercano convoca a debatir tanto las problemáticas ambientales generadas por el hombre como las zonas de ronda, y a buscar alternativas para la preservación de ecosistemas. La anterior síntesis es elaborada a partir de los trabajos de Iván Ramírez, Andrés Páez, Lina Mora, Luis Caballero, Carlos Martínez, Ivon Castro, Jorge López y Marina Daza.

Según Carlos Martínez, retomando a Not (1983), de la disputa del terreno a la escuela tradicional, heteroestructurante, ampliamente dominante durante décadas, han emergido los modelos pedagógicos autoestructurantes e interestructurantes.

En el caso de los procesos educativos no formales, se considera importante explorar nuevas formas de acompañar las luchas de las víctimas de crímenes de Estado y otras violaciones de derechos humanos, de allí que Lina Paola Martínez exprese: “entendiendo que los derechos y la justicia como devenir histórico, aspiración política y horizonte axiológico rebasan la captura que han hecho de ellos el aparato judicial y la disciplina del derecho”.

Tradicionalmente se lleva al aula un relato con apariencia de aséptico y desde la voz del docente, sin embargo, trasladar el testimonio al contexto escolar e incorporarlo al lenguaje audiovisual también presenta sus retos: ya sea con perspectiva del cuidado y el autocuidado, como es el caso de la profesora Lucero Pacheco, el conflicto armado en la experiencia de Sandra Vanegas o la de Ivon Castro y Jorge López con historia barrial. Allí se muestra, por medio del video, cómo sus estudiantes relatan y buscan relatos.

La experiencia de Liliana Escobar, de buscar posibles “salidas a la violencia desde la educación” y “tramitar en la escuela estos pasados cargados de profundo dolor”, lleva

a reconocer los diferentes agentes, instituciones o discursos portadores de versiones del conflicto armado y la violencia.

Sin embargo, no se trata solo de llevar los temas a la escuela. Algunas experiencias permiten ver reclamos en el sentido de que la escuela se abra a la ciudad y se aproveche la riqueza cultural, educativa y recreativa que ofrece como escenario de conocimiento<sup>5</sup>, por cuanto hoy día son más difusas las fronteras que separan a la institución escolar de la ciudad, y, como afirma el docente Alfonso Acuña, es probable que “en este intento la institución aprenda a entender la ciudad. Que haya menos barreras entre la escuela, los niños y lo que sucede fuera de esta institución”.

Angélica Valencia asume el tema desde otra perspectiva. Se refiere a propiciar en los estudiantes la “capacidad de pensar de forma autónoma, en donde se propende por la reflexión constante sobre la realidad y los acontecimientos que generan dominación, violencia e injusticia social”. El papel del docente consiste en desarrollar y fomentar “un trabajo transformador en las visiones de sus educandos, generando en ellos la duda, la incertidumbre, la preocupación y la distinción entre los flujos hegemónicos de los flujos hegemonzados”, estos últimos expuestos por Santos (1993, pp. 72-73).

De lo anterior surgen iniciativas para estudiar y comprender el entorno inmediato, el barrio. Claro está que algunos docentes organizan su actividad como parte de un proyecto investigativo con sus pasos, tiempos, recursos y procedimientos (método). Entre los ejemplos se tiene el presentado por Alfonso Acuña, quien siguió el siguiente orden: 1) conformar los grupos y seleccionar las lecturas; 2) establecer preguntas problematizadoras; 3) momentos de la ejecución; 4) desarrollo de la investigación; 5) presentación de los resultados.

El profesor Rolando Franco reivindica “el papel de la escuela en la construcción de la memoria, en la ubicación de las voces que hablan sobre determinada historia. La necesidad de mostrar la diversidad de voces y posiciones”. Para ello propone un trabajo interdisciplinar, con múltiples estrategias pedagógicas.

La incursión del tema de la memoria a la escuela no es reciente. La docente Ingrid Torres menciona que

---

<sup>5</sup> El Plan Sectorial de Educación 2004-2008: Bogotá una Gran Escuela establecía el programa Escuela-Ciudad-Escuela, el cual proponía “convertir la ciudad en una gran escuela en la cual los niños y las niñas tengan otras maneras de aprender, los docentes puedan encontrar nuevas formas de realización de su labor pedagógica y de enseñanza, y la escuela supere el aislamiento de su entorno social y cultural” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004, p. 48).

[...] la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, desde 1984, hace que el ingreso de la enseñanza de la memoria dentro de estas áreas entre en disputa por la forma en que debe desarrollar sus posiciones teóricas y el papel que cumple en la reconstrucción de su historia.

Los contenidos de esta memoria, según Torres, van a ubicarse en tres tendencias: “1) estudios de las dictaduras, conflictos armados, bélicos, etc.; 2) identidad, patrimonios; 3) discusiones sobre el aprendizaje histórico”.

Como resultado de un trabajo con orientadores escolares, Amilkar Brunal menciona que la escuela deja de lado usualmente la labor de los educadores dedicados a la orientación escolar, en la que solamente se le requiere para ofrecer solución a problemas, ignorando que en el fondo hay una crisis sistémica, estructural. Al respecto, propone la construcción de un modelo teórico de orientación latinoamericano, en el que se ubica el concepto de orientación para la vida en el centro de atención para la vida académica, intrapersonal y en sociedad. Se busca llegar a un modelo tridimensional de orientación como un proceso permanente de investigación; se trata de la orientación como praxis filosófica.

## **E. Los trabajos de la memoria crítica escolar como opción para la acción y la transformación frente a la memoria y la historia oficial**

Al igual que la historia oral, la memoria ha incursionado en el ámbito educativo y, como se ha venido mencionando, cuenta con múltiples autores de referencia y posibilidades de uso, de los cuales se destaca un papel *denominado para la acción y la transformación*, que corresponde al ámbito tanto personal como comunitario, e incluso con perspectivas aún mayores. Las ponencias nos dejan ver los siguientes usos y referencias de autores que han trabajado el tema y sus intenciones:

Iván Ramírez cita a Jiménez, Infante y Cortés (2011)<sup>6</sup> para destacar que la memoria como dispositivo de trabajo pedagógico se convierte en un elemento de tensión y sistematización de la experiencia docente, en el que algunos maestros

[...] han logrado tensionar los ángulos de la memoria y la historia oficial recurriendo a experiencias significativas y de innovación en el trabajo pedagógico

---

<sup>6</sup> Véase también el texto de Jiménez, Infante y Cortés (2012).

donde el tema del conflicto social, político y armado, vivido en el escenario rural, tanto como en el urbano, se han convertido en una posibilidad temática de trabajo del aula.

La memoria en el aula no será solamente un tema nuevo, un “dispositivo de trabajo escolar” de gran importancia, sino que, según Jiménez, Infante y Cortés, es tomada

[...] como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo, propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas, que nos permite comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos.

El profesor Iván Ramírez cita a Zuluaga (2006) cuando aclara la relación entre la memoria y el quehacer pedagógico: “La memoria activa del saber pedagógico como categoría de investigación y el saber pedagógico del maestro como saber sometido representó a lo largo de la historia la expresión de una memoria colectiva silenciada”. Se reconoce que los estudiantes y sus familias tienen a la mano un recurso fundamental que puede considerarse “la fuente histórica más viable para reconocerse como participantes activos de la historia, sus procesos de vida y la posibilidad de realizar su expresión histórica individualizada, con las particularidades de cada caso”. A partir de lo mencionado, se toma distancia, como indica la profesora Zuluaga, “del colectivo invisibilizador y generalizante” que produce desarraigo territorial y familiar.

Un ejemplo concreto en el que se puede ver este tipo de desarraigo lo abordan los profesores Ivon Castro y Jorge López, quienes acuden a la memoria en educación como parte de la preocupación que poseen ante el olvido que tienen los jóvenes estudiantes de las vivencias de los “primeros habitantes de la comunidad”. Se busca, así, que los alumnos no vivan la interrupción o el “olvido” respecto a las luchas que sus mayores —la comunidad— libraron hace cuatro décadas para poder tener el colegio que hoy se dispone y del que no hay sentido de pertenencia. Por tanto, se espera conocer sus orígenes y el protagonismo de los líderes comunitarios de hace cuatro décadas. En similares circunstancias se van a encontrar otras experiencias.

Jorge Aponte y Byron Ospina mencionan que al trabajar con memoria en la escuela se posibilita la “constitución de un pasado reciente en función de una problemática barrial”:

Al construir sus problemas sociales desde la perspectiva de la memoria [...] no solamente se reconocen los hechos históricos como parte de la construcción de los procesos sociales, sino que a la par se inicia un proceso de identificación de las disputas por los sentidos del pasado de dichos acontecimientos.

Los trabajos de memoria en el escenario escolar restablecen el vínculo escuela-comunidad, según lo identificado por Jorge Aponte y Byron Ospina, ya que

[...] permite romper con las fronteras establecidas entre la escuela y las comunidades que la circundan, en cuanto a que las prácticas que orientan los trabajos de memoria se alimentan de las experiencias de los pobladores, de las historias del barrio, de los lugares de memoria, con los que los estudiantes pueden articular los pasados a unos referentes que cotidianamente transitaban pero que eran ajenos a sus procesos de aprendizaje.

En otro plano, estos docentes también reconocen el trabajo de la memoria en la escuela, en tanto “permite superar el tedio que suele acompañar los procesos de aprendizaje de la historia escolar y de las ciencias sociales” al retomar sobre todo los intereses de los estudiantes. Para ellos, trabajar la memoria permite transitar escenarios que transgreden las fronteras del aula escolar.

Sin embargo, el trabajo con la memoria no se concibe como algo personal o individual. Ericson Rojas lo valida en el marco de “la recuperación colectiva de la historia” al

[...] valorar lo realizado y hacer memoria de personas y hechos que fueron forjando una identidad que se debe valorar y potenciar, a través de la recolección, el análisis y la tabulación de información que es obtenida mediante fuentes primarias como la fotografía familiar.

No sobra destacar que, como recuerdan Aponte y Ospina, trabajar con la memoria tiene “implícito una serie de intencionalidades ideológicas, sociales, políticas y culturales que condicionan las representaciones que nos hacemos del pasado”. En ese sentido, Julio Ramírez refiere que al “hacer historia oral en la escuela, construir memoria y relatos” se asumen “apuestas políticas”, por lo que orienta su propuesta “en una búsqueda que vaya desde aspectos de la generalidad de la cultura política, hacia el encuentro de lo que hemos dado en llamar voz propia”.

La conciencia sobre actuar político, dice Lina Martínez, conlleva a ver la memoria como fuente de acción y transformación:

[...] comprender la historia contada desde abajo, narrar el dolor para tramitarlo, recordar los sueños y proyectos de los que ya no están, llena de fuerzas y sentido las acciones de los que aún quedan resistiendo. La memoria con dignidad potencia la acción, se convierte en denuncia, interpela el poder y genera conciencia colectiva, al tiempo que trabaja sobre las condiciones para la no repetición de los hechos.

Trabajar con la memoria ha permitido identificar

[...] el mayor potencial organizativo de las víctimas en este momento clave de la actualidad nacional, donde urge volver sobre las narrativas para resignificarlas, reentender lo ocurrido y aportar dichos relatos a la comprensión de la realidad actual y la construcción de la verdad histórica del país, fortaleciendo dichos ejercicios autónomos de forma tal que se conviertan en un capital cultural y político de las víctimas y en un avance hacia la construcción de propuestas de garantías de no repetición para la sociedad colombiana en su conjunto, ya que si no están dadas las condiciones para que la gente participe, exija y se movilice, no habrá implementación posible de los acuerdos resultantes de los procesos de diálogos.

Finalmente, y como Jorge Aponte y Byron Ospina se encargan de recordar, la memoria “No dice tanto sobre los acontecimientos pasados como sí del significado y la utilidad que le otorgan los sujetos en el presente y en la construcción de futuros viables”.

## **Balance del capítulo**

En armonía con las voces de los ponentes, a continuación se presentan algunas consideraciones, en consonancia con las tensiones y tres intenciones: investigación, didáctica y uso escolar de la Historia y de la memoria.

A nivel general, se observa que el conjunto de actividades propuestas y realizadas no se corresponden con el activismo, sino que se orientan a interpretar información y transformar la realidad desde el aula o lo local con una perspectiva más amplia. Se presenta un extenso cuestionamiento al relato oficial y se propone

la consolidación de apuestas políticas en el presente y la proyección desde estos marcos a un futuro, asignando a la escuela la importante tarea de generar conciencia histórica y pensamiento político como mecanismo para superar la amnesia y la impunidad.

Es evidente que existe en los docentes un interés por transformar sus concepciones y prácticas pedagógicas, poniendo en juego su potencial creativo y solidario. Para ello, acuden a un amplio abanico de actividades como pretexto y posibilidad para reivindicar la labor docente como parte de sujetos de la pedagogía. Se brinda una valoración positiva de las posibilidades de trabajar con temas, asuntos, metodologías y recursos que se distancian de aquella escuela que se fundamenta en la memorización mecánica de contenidos, el silencio del estudiante y el monólogo de la tradición. Como alternativas se enuncian dinámicas comunicativas entre los sujetos del entorno escolar, es decir, trabajos de memoria e historia oral en los que surgen múltiples voces en miras de atender problemas cercanos y concretos, sin desconocer los nexos que estos tengan con la estructura social y política del sistema económico dominante.

En las propuestas se hace una invitación abierta a poner en tela de juicio si los contenidos y la formación que reciben los estudiantes en la escuela son los que realmente necesitan en relación con su identidad comunitaria, su entorno, su cotidianidad; al mismo tiempo se reclaman aprendizajes que aporten a la comprensión y el cambio político y social que se requiere en lo local y lo global.

La vinculación de los estudiantes y las comunidades (en ámbitos formales y no formales) en proyectos de memoria y de historia, además de los temas iniciales que los convocan, pueden (deben) proyectarse al manejo de la temporalidad; los cambios y las transformaciones; la comprensión de la explicación multicausal; a establecer relaciones con los sujetos y problemas del pasado; a la comprensión y el ordenamiento del tiempo, con el tiempo histórico, la empatía histórica (fundamental para no incurrir en anacronismos) y otras de las categorías de la investigación histórica. En el caso de la educación formal, se encuentra un conjunto de propuestas para diseñar currículos desde las propias aulas, como parte de la autonomía institucional y el reconocimiento del docente como un profesional de la pedagogía.

Aunque en Colombia no hay un currículo único, ni un texto oficial y único para la enseñanza de la historia escolar ni de las ciencias sociales o asignatura alguna, se denuncia la utilización de mecanismos, publicaciones e instituciones que posicionan la versión oficial de la historia reciente como si fuera la única. De nuevo, se establece un interés innovador y creativo que parte desde las necesidades de las comunidades.



Por tanto, la escuela se convierte en un espacio propicio para generar reflexión entre los jóvenes actuales, con sus dinámicas, experiencias personales, colectivas y comunitarias en su relación con fenómenos ambientales, sociales, políticos, económicos, culturales e históricos más complejos.

La historia oral escolar se observa cada vez más posicionada, menos instrumentalizada, no limitada a una asignatura, área o nivel educativo, y con mayores posibilidades para asumir los retos derivados de los acuerdos de paz: ganar espacios para el ejercicio de la ciudadanía y hacer de la ciudad, el campo, las calles y los caminos, una gran escuela.

## Ponentes y trabajos citados en el capítulo

Acuña Medina, Alfonso José (2017). *Pensar el barrio para enseñar y aprender historia*. Ponencia.

Aponte Grisales, Claudia Yaneth (2017). *Memoria histórica y conflicto armado: elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana*. Ponencia.

Aponte Otálvaro, Jorge Enrique y Ospina Florido, Byron Giovanni (2017). *Formación política y memoria social: debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente*. Ponencia.

Boada, Mercedes, Herrera, Alba y Velásquez, Teresa (2017). *La expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela, entre lo nacional y lo regional*. Ponencia.

Brunal, Amilkar A. (2017). *Una mirada histórico-sincrónica de la orientación educativa. Rol y sentido de la orientación educativa en ámbito escolar*. Ponencia.

Caballero Dávila, Luis Felipe (2017). *Hacia una pedagogía de la memoria, el desacuerdo y el acontecimiento: el caso de la galería de la memoria "Somos protagonistas de la historia" del colegio Tibabuyes Universal*. Ponencia.

Carvajal Olivos, Rosa Tulia (2017). *La crónica en la enseñanza de las ciencias sociales*. Ponencia.

Castro Huertas, Ivon Aleida y López Salazar, Jorge Luis (2017). *Una escuela para mi barrio*. Ponencia.

Cerquera Beltrán, Edna Rocío y Ríos López, Janneth (2017). *La enseñanza de la filosofía a partir del uso de la historia oral*. Ponencia.

Chacón Ortiz, Leidy Lorena (2017). *Imaginarios laureanistas*. Ponencia.

- Daza Pérez, Deyanira del Pilar (2017). *Aportes de la historia oral a la enseñanza de las ciencias sociales*. Ponencia.
- Daza Pérez, Marina (2017). *El humedal de techo: escenario para el aprendizaje a partir de los relatos de la comunidad*. Ponencia.
- Escobar, Liliana del Pilar (2017). *La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: apuntes para la construcción de su campo investigativo*. Ponencia.
- Expedición Pedagógica Nacional (2017). *Los maestros construyen una nueva mirada*. Ponencia.
- Flórez Orellano, Jean Carlos y Valencia Ibarra, Mónica (2017). *Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar*. Ponencia.
- Franco, Rolando (2017). *Semana por las memorias: una estrategia pedagógica en derechos humanos y formación de ciudadanías*. Ponencia.
- González Cruz, José Manuel (2017). *Enseñar historia hoy. Retos y posibilidades para Colombia en el posconflicto*. Ponencia.
- Lázaro Correa, Ludy Lucía (2017). *Interculturalidad, tradición oral, literatura afrocolombiana y educación primaria: una experiencia pedagógica en la Ciudadela Educativa de Bosa IED*. Ponencia.
- Martínez Doza, Carlos Eduardo (2017). *Convivencia dialogante: una propuesta pedagógica de inclusión y permanencia para los estudiantes excombatientes de los grupos armados al margen de la ley*. Ponencia.
- Martínez Reyes, Lina Paola (2017). *Escuela de la memoria para la no repetición*. Ponencia.
- Mendoza, Diego (2017). *Mnemotopia: el lugar de la memoria en la esperanza— aprendizaje de las ciencias sociales*. Ponencia.
- Montes Serna, Rosa (2017). *¿A quién le cuentas abuelo? El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela*. Ponencia.
- Mora Cepeda, Lina Marcela (2017). *Pedagogía de la memoria para abordar la cátedra de la paz*. Ponencia.
- Ortega, Piedad (2017). *Las narrativas testimoniales una puesta en escena reflexiva desde la didáctica*. Ponencia.
- Pacheco Perdomo, Lucero Victoria (2017). *Imagen en movimiento, palabras y vida*. Ponencia.
- Páez Ochoa, Andrés Mauricio (2017). *La historieta de vida como resolución del conflicto escolar*. Ponencia.

- Ramírez Amaya, Iván Jesús (2017). *Historia oral, historia reciente y memoria: un contexto oportuno para el reconocimiento de la familia en la media del IBEP integrado (JM)* — Fontibón. Ponencia.
- Ramírez Avendaño, Julio Alfonso (2017). ¿Podremos vivir con voz? El lugar de la voz propia en un proyecto de comunicación escolar. Ponencia.
- Restrepo de Zabala, Gladys (2017). *Bioaprendencia en la práctica pedagógica de una maestra*. Ponencia.
- Rojas, Ericson (2017). *La fotografía familiar como fuente de reconstrucción de la memoria histórica en el Instituto técnico Industrial Piloto IED*. Ponencia.
- Rubio, Graciela (2017). *Memoria, narrativas históricas y curriculum escolar. El pasado reciente como reinvencción específica del código disciplinar en el caso chileno*. Ponencia.
- Sterling Sierra, Jhon Hardy (2017). *El gato Kung-Fun-Dido, obra de teatro de titeres para la convivencia, la reconciliación y el posconflicto*. Ponencia.
- Tomalá Guzmán, Eddy Gilberto (2017). *El sentido de trabajar la resiliencia en un proyecto pedagógico*. Ponencia.
- Torres Gámez, Ingrid Lorena (2017). *Pensar las fuentes orales para la enseñanza de la historia reciente y la construcción de memoria histórica en Bogotá*. Ponencia.
- Useche González, Gigson (2017). *Educación, memoria y olvido: una oportunidad para socializarte*. Ponencia.
- Valencia Murillo, Angélica María (2017). *Los discursos de los docentes en los procesos de memoria*. Ponencia.
- Vanegas Rodríguez, Sandra Leticia (2017). *Jóvenes unidos por la no repetición*. Ponencia.

## Capítulo III

# Verdad, archivo y derechos humanos

Deyanira del Pilar Daza Pérez\*

Diego Castro Daza\*\*

Desde la perspectiva de las ponencias trabajadas, algunos de los temas sobre los cuales se centran las tensiones, los debates, las investigaciones y las acciones pedagógicas se presentan en torno al papel de la memoria, el olvido y el derecho a la verdad, al uso y la construcción de archivos orales, y a los derechos humanos en el contexto del conflicto en Colombia. Estos temas invitan a la construcción de dinámicas y estrategias que aportan al entendimiento del conflicto armado de nuestro país. Como parte significativa de este proceso, se puede nombrar el conocimiento de la violación de los derechos humanos y el proceso de transición de la sociedad para conocer la verdad de lo sucedido. A partir de esto, la propuesta de la Historia oral da lugar a que los sujetos que hacen memoria interpelen y construyan a partir de sus testimonios. La particularidad de estos temas exige un diálogo entre algunas precisiones conceptuales y las tensiones que se aprecian desde las voces de los diecinueve (19) ponentes presentados en este texto.

El presente capítulo se centra en evidenciar cinco tensiones asociadas a los tres componentes del título del capítulo: la verdad, los archivos y los derechos humanos,

---

\* Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialista en Sistemas de Información y Gestión Documental de la Universidad de La Salle. Docente en educación básica, media y universitaria.

\*\* Profesional en Ciencia Política y Gobierno de la Universidad del Rosario y especialista en Derecho Internacional de los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la misma institución y estudiante de maestría de la Universidad Complutense de Madrid.

en los cuales las víctimas son componente transversal; la primera tensión aborda la disyuntiva respecto al desafío de la verdad de las víctimas: expresado entre la verdad histórica y la verdad judicial; la segunda tensión debate el lugar de las víctimas en el camino hacia la justicia transicional en medio del conflicto tras la existencia de la Ley de Justicia y Paz y de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras; la tercera tensión parte de los debates entre la verdad y sus implicaciones en las comisiones o instancias creadas en los Acuerdos. Los ponentes muestran este escenario a partir del papel de la memoria para la garantía de no repetición con una Comisión de la Verdad que actúa en medio del conflicto y para el posacuerdo.

Finalmente, se aborda el subtítulo de los archivos orales y los derechos humanos, con dos tensiones y los debates que emergen de ellos: a) la tensión derivada del lugar de las políticas de archivos orales y de derechos humanos, y b) el compromiso institucional ético y político de las entidades gubernamentales con la conservación y la divulgación de dichos archivos y la preservación por parte de las comunidades que los han creado.

Como parte del debate por centralizar, conservar y divulgar los documentos que surgen de las organizaciones sociales y la falta de una política pública en materia de archivos orales y de derechos humanos, surge la tensión en el marco de las políticas públicas frente al manejo democrático de la información: acceso, divulgación y desclasificación de archivos o restricción y reserva de los archivos de derechos humanos.

El derecho a la verdad nos plantea un reencuentro con el otro, en el que se reconozca la diversidad y se garantice el goce pleno de los derechos de todos los colombianos. Este derecho no puede quedar circunscrito al papel, se necesitan acciones y estrategias para que todos los insumos (testimonios, narraciones, relatos, documentos, informes y otros) no solo pertenezcan a la construcción de la memoria histórica sobre el conflicto, sino que formen parte del acervo de los archivos orales.

Este tema del derecho a la verdad ha estado vinculado con los procesos en los cuales las víctimas de las dictaduras militares y de los conflictos internos de países latinoamericanos y de otros continentes han sufrido por la violación sistemática de sus derechos. Las voces de ellos deben ser reconocidas e incluidas como recurso efectivo para que se realice justicia y la reconstrucción de la memoria como garantía del derecho a la verdad, la reparación y la garantía de no repetición.

La construcción del archivo oral se propone desde el Encuentro como “parte de los debates contemporáneos respecto al uso de los testimonios orales, a su almacenamiento, conservación, catalogación, acceso y divulgación”. Este eje de trabajo ha sido desarrollado en los anteriores encuentros de Historia oral y hoy nos plantea

diversos interrogantes sobre su función, administración, legislación y divulgación en el marco del posacuerdo.

Los testimonios de las víctimas, de sus familiares y de quiénes han sido afectados por el conflicto han favorecido que diferentes organizaciones gubernamentales, sociales, defensoras de derechos humanos y académicas establezcan estrategias para la recolección, la organización, la preservación y el uso de esta información, dando paso a la construcción de archivos orales. Sin embargo, los objetivos de cada entidad frente a estos procesos pueden terminar convirtiéndolas en “guardianas de la memoria” o en gestoras, razón por la cual muchos informes y documentos acaban siendo clasificados, restringidos y, en algunos casos, “ocultados”, sin que puedan aportar oportunamente al esclarecimiento de los hechos.

Ante la necesidad de incluir y reconocer a las víctimas, y lo que tienen que decir y aportar para el esclarecimiento de la verdad, se han venido manifestando tensiones por parte del Estado colombiano y su sistema judicial, las cuales han girado en torno a la concepción de las víctimas como sujetos de derechos, en el valor probatorio de sus testimonios, y en la reconstrucción y la visibilización de los actos violentos a los que fueron sometidos en el marco del conflicto armado interno.

Parte de estas tensiones se evidencian en la implementación de algunas normas, como la Ley 975 del 2005 o Ley de Justicia y Paz, cuyo marco jurídico fue promovido durante el gobierno de Álvaro Uribe y fue aprobada para el proceso de desmovilización de los paramilitares. También se hacen manifiestas en la Ley 1448 del año 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, la cual es punto de partida para dar mayores avances en el tema de justicia transicional y en el reconocimiento de las víctimas, con las grandes dificultades que ha representado su aplicación en medio del conflicto armado. Más recientemente, estas tensiones se vislumbran en la Justicia Especial para la Paz (JEP), uno de los componentes estructurales que contempla el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNRP), el cual reconoce, desde las mismas discusiones de los Acuerdos de La Habana, el tema de las víctimas como sujetos de derechos para garantizar que sus voces sean tenidas en cuenta en los procesos de justicia.

Los retos que se han venido presentando para Colombia a partir del proceso de paz, la firma del Acuerdo y el periodo de posacuerdo han permitido dirigir la mirada hacia los diferentes escenarios en los cuales se ha manifestado el conflicto armado: por una parte, hacia el reconocimiento por parte del Estado de la violación de los derechos humanos por diversos actores —grupos armados, narcotraficantes y otros— y el restablecimiento de los derechos de las víctimas a partir de políticas; por otra

parte, el uso político de la memoria, sobre el que se han construido relatos, visiones y perspectivas sobre la verdad, se ha venido trabajando en diversos ámbitos, como el institucional (por ejemplo, a partir del Centro Nacional de Memoria Histórica), desde organizaciones sociales y comunitarias, y desde universidades, entre otros. Estas visiones sobre las características, las causas y las consecuencias del conflicto armado forman parte de los análisis que se plantean para el entendimiento, las perspectivas de verdad, y el uso y el manejo de la información para la construcción de las memorias en el marco del restablecimiento de los derechos humanos y la promoción de la Comisión de la Verdad.

Esta protección y garantía de los derechos humanos se da en el marco de unos principios y pilares sobre los que se sustenta el actual Estado social de derecho<sup>1</sup>. Esta garantía no es posible sin que el Estado, principal actor en la arena internacional, haya suscrito tratados en los que manifiesta su voluntad de respetar y hacer cumplir los derechos humanos a cabalidad en su territorio soberano y en sus relaciones con los demás miembros de la comunidad internacional. Colombia ha venido suscribiendo y ratificando tratados, tanto en el sistema internacional como regional, que lo obligan en temas de derechos. Estos instrumentos internacionales, con fuerza vinculante, también someten a los Estados a la evaluación y el seguimiento constante de organismos internacionales y otros Estados, lo que sirve para asegurar el cumplimiento de los derechos y persuadir su violación.

A nivel interno, la protección de los derechos se ha evidenciado formalmente, en normas de carácter nacional, departamental y municipal, normas de las que, una vez ejecutadas en políticas públicas y debida asignación de recursos, se espera su cabal cumplimiento. De este modo, la Constitución de 1991 consignó una amplia carta de derechos, lo que conllevaba una responsabilidad del Estado colombiano para su respeto y cumplimiento. También en la Constitución se establecieron mecanismos para el acatamiento de estos derechos como, por ejemplo, la acción de tutela, que fue un paso en la garantía de los derechos de los ciudadanos<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> En la cosmovisión occidental, se parte generalmente de la Declaración de los Derechos Humanos (1948). Otros antecedentes que produjeron algunos principios surgen desde los griegos y la polis, la Declaración de Derechos (*The Bill of Rights*), la Declaración de Filadelfia, la Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), y más recientemente la creación de la Sociedad de Naciones (1919), con su principal propósito de garantizar la paz y la seguridad, que fracasó con el estallido de la Segunda Guerra Mundial (Galvis, 2008, pp. 22-25).

<sup>2</sup> Paralelo a esta garantía constitucional de los derechos, el creciente conflicto armado interno que ha vivido el país conllevó a la activación del Derecho Internacional Humanitario (DIH) en la vía

## A. El desafío de la verdad de las víctimas: entre la verdad histórica y la verdad judicial

El derecho a la verdad se ha relacionado estrechamente con la dignidad humana, la memoria y la imagen de las personas que fueron sometidas a la violación de sus derechos. Por lo tanto, todo acto que lleve a la tergiversación de lo ocurrido o las acciones que avalen la posibilidad de ocultar la realidad de los hechos y que promuevan que esta sea revelada “a medias” constituyen un atentado a este derecho fundamental de las víctimas y la humanidad misma (Movice, CSPP y Cajar, 2009, p. 82). Lo anterior lleva a reflexionar en torno a lo ocurrido en los procesos de la desmovilización de los paramilitares (algunos de ellos extraditados), los cuales, pese al compromiso de contar a las víctimas lo que realmente ocurrió, deben revelar quiénes fueron los favorecidos por el actuar paramilitar, y quiénes dieron la financiación y las órdenes para actuar, presenta un balance negativo. Las verdades de hechos crueles e inhumanos han sido reveladas a medias y con versiones fragmentadas “entregadas por algunos paramilitares desmovilizados y postulados a la Ley 975 de 2005 que han rendido sus versiones libres” (Movice *et al.*, 2009, p. 83). Cabe plantear, siguiendo el texto antes citado, si “la obligación de respetar y garantizar el derecho a conocer la verdad, radica en cabeza del Estado” (p. 83) y si los mecanismos legales y jurídicos que se establezcan para las acciones venideras en el marco del posacuerdo deben brindar acciones contundentes frente al tema de la verdad.

Lina Martínez, ponente, muestra cómo el contexto actual por el que atraviesa el país está fuertemente marcado por los resultados de cinco exhaustivos años de diálogo y negociación entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP. Lo acordado en La Habana en materia de derechos de las víctimas se cimienta en el derecho a la *verdad* como unidad de medida para impartir justicia, como dimensión esencial de la acción reparadora, como punto de partida para la no repetición, a mediano y largo plazo, y como presupuesto irrenunciable para una eventual reconciliación. Sin embargo, vale preguntarnos justo en este momento: ¿de qué verdad estamos hablando? ¿Cuáles son los componentes de la verdad? ¿Quién o quiénes son portadores de la verdad? Y a la postre de todo esto, ¿qué verdad quedará siendo la verdadera?

La verdad que hoy se conoce como la verdadera más adelante puede no serlo, según el contexto político y social en el que se encuentre. Además, la verdad está

---

de proteger a los no combatientes y definir las normas de la guerra para las partes directamente involucradas en el conflicto.



supeditada a lo que se quiere en un momento específico, como en el proceso de transición colombiano, en el que surgen incertidumbres sobre la verdad, su importancia y su papel actual.

Esto da paso para hacer visible una de las tensiones sobre el tema de la verdad: entre la verdad histórica y la verdad judicial. El Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) plantea que son dos verdades que pueden llegar a estar en polos opuestos, lo cual se hace evidente cuando afirma que el reflejo de la derecha-izquierda ideológica se traslada al campo de la verdad. Aquellos que son partidarios de la verdad histórica son quienes resaltan que esta

[...] es un requisito para fortalecer la democracia, para que las comunidades recuperen la confianza, para consolidar la libertad de conciencia y la dignidad del ser humano, para reiterar las posibilidades de protesta social, para reconstruir las relaciones entre el Estado y sociedad y para que las futuras generaciones tengan al pasado como horizonte para resignificar las relaciones y acciones del presente. (Movice, 2008)

Mientras, los sectores de derecha, continúa el Movice (2008), son los partidarios de la verdad judicial,

[...] afirmando la inconveniencia de la verdad histórica para la estabilidad del Estado, promueven una política de perdón y olvido, que aseveran es la única forma de consolidar la estabilidad institucional [y] con esto garantizar el desarrollo del país y el bienestar colectivo.

Esta incertidumbre acerca de la verdad judicial se debe en parte a los niveles de impunidad que se han visto en el Estado colombiano y la incredulidad hacia su aparato de justicia.

De este modo, el Movice (2008) plantea que esta verdad judicial es limitada, de un lado, por la impunidad que existe en Colombia, y, de otro, por las limitantes del marco legal e institucional en los cuales se encuentra, lo que no permite profundizar en temas como el contexto y lo que se encuentra detrás de los crímenes, los intereses que puedan existir, las autoridades responsables y las cadenas de mando, entre otros. Complementariamente, se plantean otras dinámicas, como la verdad con un propósito, como necesidad humana que tiene un interés, y aquella que se asume imparcial, sin apariencia de ningún interés de tipo político, ético, religioso, ideológico, etc.

Esta mirada reduce la verdad al campo ideológico y a la disputa política. De este modo, no significa que la verdad histórica se vierta a la izquierda o a la derecha, debido a que el espectro en el que se encuentre depende de quien decida escribirla y su propósito. Lo mismo sucede con la verdad judicial, la cual es más compleja debido a que depende de unas normas e instituciones establecidas, en las cuales interviene un sinnúmero de personas de distintas posturas políticas. Lo cierto es que el aparato judicial, en algunas ocasiones, termina supeditado a unos intereses políticos, lo que se traduce en una postura ideológica adherida a sus decisiones.

Profundizando en la verdad judicial, Nadiezhda Henríquez resalta en su ponencia que el valor probatorio del relato de las víctimas debe ser para visibilizarlas y esto ha sido posible, en cierta medida, por la movilización social, la presión internacional y las normas del derecho internacional humanitario. En los escenarios judiciales, el relato de las víctimas ha empezado a tener relevancia significativa, lo cual plantea la necesidad del no olvido. Partir de la memoria de los vencidos y no de los vencedores también implica la emergencia de todo un campo de investigación para diferentes disciplinas. No se puede pretender borrar la verdad judicial, a pesar de las dificultades que presenta. Uno de los problemas en los procesos judiciales se hace evidente en el acceso a las fuentes que legitiman el relato, que dan paso a cambiar la versión oficial de la historia. De esta manera, Henríquez plantea que, con la importancia de las fuentes en los procesos judiciales,

[...] se ha ido logrando un lugar decisivo de la participación de las víctimas, no solo por su “versión de los hechos”, sino por su propia historia de vida: relato, contexto y prueba testimonial en sí misma, respaldada por la tenacidad que significa no guardar silencio, no encubrir a los criminales, aún a costa de la propia vida.

Esta apreciación, en vez de evidenciar una tensión, comprende una sinergia entre la verdad histórica y la verdad judicial, puesto que esta última alimenta, con sus decisiones y resultados en los estrados, que se respalde o, por el contrario, se confronte la verdad histórica. El objetivo en última instancia está encaminado hacia la visibilización de las víctimas para la comprensión y la necesidad de estructurar los mecanismos de reparación desde la perspectiva jurídica y social.

Posturas, como la adoptada por Lina Martínez frente a la verdad para las víctimas, se manifiestan en el reconocimiento de los crímenes cometidos por parte

del Estado. Aquí resalta que el reto de las víctimas de crímenes de Estado y de todo el país consiste en

[...] participar en la construcción de la verdad histórica y, por ende, tiene también el legítimo derecho de exigir toda la verdad sobre lo ocurrido, a conocer las verdaderas motivaciones, los discursos y prácticas que estuvieron detrás de la creación y refinamiento de los aparatos organizados de poder que materializaron la violencia estatal; así mismo los millones de víctimas de crímenes de Estado tienen derecho de asistir al reconocimiento de la responsabilidad de su victimario, no solo como actor determinante en la gestación, mantenimiento y prolongación del conflicto armado interno, sino también como diseñador y ejecutor (valga decir, con la iniciativa y ayuda de “otros” estados, responsables de “otras” dictaduras) de un proyecto sistemático y generalizado de terrorismo de Estado, que funcionó de modo paralelo al conflicto armado.

En el mismo sentido, José Antequera señala que en el caso colombiano se deben tener en cuenta las implicaciones que hubo en la comprensión de las violaciones de los derechos humanos y la responsabilidad del Estado. En el caso de la Ley de Justicia y Paz,

[...] podríamos temer la reducción de la investigación de una Comisión de la Verdad a un enfoque concentrado en una lógica de confrontación armada y el enfrentamiento entre los “grupos organizados al margen de la ley”, sin mayores posibilidades para desentrañar las prácticas y políticas represivas, de despojo o exterminio, las dinámicas y responsabilidades del Estado y de las fuerzas militares y de policía, o de hacer de los grupos económicos, las empresas y la comunidad internacional sujetos responsables sobre los que se indague su papel en la ejecución de actos de sometimiento, con ocasión del conflicto o bajo la excusa de su existencia. (Antequera, 2014, p. 25)

A pesar de hacer énfasis en las víctimas de crímenes de Estado, lo anterior se extiende a las víctimas de cualquier actor del conflicto, más allá de sus posiciones ideológicas o militancia. De esta forma, la Ley 1448 del 2011 definió taxativamente lo que se entendía por víctima del conflicto armado interno en Colombia (artículo 3), aunque, como lo indican Diego Escamilla y Lahdy Novoa, ponentes, las víctimas no sabían que lo eran, ni que podían denunciar. Los autores complementan esto señalando —como se constata en muchos documentos y en la propia existencia de

organizaciones defensoras de derechos humanos— que el reconocimiento de los hechos victimizantes en el marco normativo se logró por la lucha de las víctimas, sus familiares y las organizaciones, las cuales muchas veces acudieron al sistema internacional para tener respaldo jurídico.

Finalmente, se llega a que la verdad histórica y la verdad jurídica deben encaminarse a funciones complementarias, a pesar de que son opuestas, no porque se asuman ideológicamente contrarias, sino por el fin último con el cual se usan actualmente. De este deber ser y su complementariedad, Reynaldo Villalba, resalta que

[...] cualquier sistema debe responder a los objetivos del sistema penal: encontrar la verdad histórica (la verdad plena de lo acontecido), más allá de la verdad procesal (la encontrada al final del proceso penal). El propósito del sistema debe ser alinear la verdad procesal lo más fidedignamente posible con la verdad histórica, encontrar quiénes son los responsables y quiénes son los beneficiarios de la violencia en el país. A medida que se acerque a la verdad histórica, se aumentan las posibilidades de superar el problema de la violencia y encontrar las soluciones para las víctimas y las responsabilidades correspondientes. Cualquier instrumento penal deberá tener la diferenciación como centro de su proceso: quiénes son los responsables del conflicto armado. La verdad ha de florecer: no todo lo ocurrido está dado en el contexto del conflicto armado. Para encontrar los remedios estructurales a la violencia deben encontrarse estas verdades como requisito para la consecución de los objetivos políticos de la sociedad.

Se observa que la verdad es disputada por las víctimas y el Estado. Las primeras pretenden encontrar respuestas en la verdad histórica ante la ausencia de garantías judiciales, la desconfianza en las instituciones de justicia y la impunidad. Por su parte, el Estado se orienta a la verdad jurídica, que está respaldada normativamente y garantiza estabilidad sin buscar responsables o beneficiarios de la violencia más allá de los que dicta la justicia, respondiendo a unos intereses políticos.

Ante la existencia de varias organizaciones de víctimas del conflicto —de paramilitares, del Estado, de la insurgencia—, Diego Escamilla y Lahdy Novoa señalan que la Ley 1448 del 2011 configuró con la definición de víctima una “comunidad de víctimas”, debido a que era amplia y no se circunscribía a una organización o tipo de víctima en particular. No obstante, también recalcan que esta misma ley generó un problema con las víctimas, en especial aquellas que estaban organizadas,

[...] pues si bien ha visibilizado, movilizado y reparado a un número importante de víctimas, también las ha despolitizado y a futuro promete fragmentarlas, no solo por haber trasladado el clientelismo a los sistemas de organización y participación de las mismas, sino también por implementar protocolos de asignación de recursos que las ponen a competir entre ellas.

Otras víctimas, visibilizadas en el Encuentro, son aquellas que se hallan en el exilio político, el cual ha sido puesto en la sombra como un proceso migratorio por razones diferentes a las relacionadas con el conflicto. Hasta hace poco el tema ha sido objeto de especial atención, como señalan los ponentes Johanne Estrada y Jorge Aponte:

[...] en el debate actual, se han venido considerando víctimas del conflicto a las personas que debieron abandonar el país por amenazas debido a su credo político, militancia y acción organizativa. Aún más, se plantean sendos debates acerca de los mecanismos de protección, dignificación, justicia, reparación y garantías de no repetición para esta población.

Sobre las mismas personas que se exiliaron por razón de la violencia y la persecución por su militancia e ideología política por parte de agentes estatales o grupos insurgentes, las ponentes Angie Castrillón y María Bonelo señalan que

[...] el exilio es una experiencia de vida muy dura porque implica un cambio brusco inesperado, abrupto, hay que romper con la familia grande para quedarse con la familia mínim[a], romper con los amigos, con un proyecto de vida, con un estilo de vida y con un proyecto político, en esa medida el exilio es un castigo y una derrota política.

Algunos de los exiliados decidieron continuar su activismo político en el extranjero, mientras que otros, en especial las mujeres, se enfocaron en sacar adelante a su familia. Como bien lo indican Castrillón y Bonelo, las mujeres tienen la capacidad de “afrentar circunstancias o situaciones traumáticas donde no se piensan de forma individual sino familiar y social, buscan generar un cambio a través del liderazgo, de la gestión, a partir de sus capacidades y habilidades” en los diversos roles que asumen como “madres, esposas, hijas, lideresas, trabajadoras sociales, educadoras”.

Las víctimas deben continuar en la búsqueda de espacios para poder participar y contar sus relatos en todos los escenarios, incluidos los institucionales, que surgen como consecuencia de los Acuerdos de La Habana. El presente desafío se centra en que la justicia transicional garantice la visibilización de todas las víctimas en miras de la reconciliación.

## **B. El lugar de las víctimas en el camino hacia la justicia transicional en medio del conflicto: entre la Ley de Justicia y Paz y la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras**

A pesar de los avances en materia normativa para la protección de los derechos humanos y el establecimiento de las normas de la guerra en el conflicto armado interno, las víctimas de la sociedad civil siguen siendo el actor más frágil en el conflicto. Han sido varios los avances por lograr un marco jurídico que se oriente hacia la consecución de la justicia transicional y que tiene algunos elementos en esta vía, como la Ley 975 del 2005 o Ley de Justicia y Paz y la Ley 1448 del 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Lo primero es entender que la justicia transicional

[...] hace referencia a los procesos a través de los cuales se realizan transformaciones radicales de un orden social y político, bien sea por el paso de un régimen dictatorial a uno democrático, bien por la finalización de un conflicto interno armado y la consecución de la paz. Los procesos de justicia transicional enfrentan importantes dilemas, originados todos en la compleja necesidad de equilibrar los objetivos contrapuestos de justicia y paz. (Uprimny, Saffon, Botero y Restrepo, 2006, p. 13)

Los elementos que se deben tener en cuenta en el marco de esta justicia son la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición. Esto se debe a que en el centro de esta justicia se encuentran las víctimas y su dignidad como ciudadanos y seres humanos (Centro Internacional para la Justicia Transicional, 2017).

De esta forma, varias normas sancionadas en Colombia<sup>3</sup>, aparte de las mencionadas, han estado encaminadas a la consecución de un cuerpo normativo para la transición, con la paradoja de que el conflicto armado interno no ha finalizado

---

<sup>3</sup> Como la Ley 1592 del 2012 y la Ley 1424 del 2010. Más recientemente, el Acto Legislativo 01 del 2012 o Marco Jurídico para la Paz.

debido a la existencia de grupos armados que continúan en combate. Por esto, para conocer el nivel de avance y la efectividad de este andamiaje normativo, se han hecho diversos estudios llevados a cabo por centros de pensamiento e investigación, universidades, instituciones, ONG y organismos internacionales.

Para cumplir sus obligaciones, el Estado también ha buscado fortalecer sus instituciones y su aparato de justicia, lo cual se ha producido en atención al cumplimiento a las víctimas, y en respuesta a los diferentes pronunciamientos de las Altas Cortes y la presión internacional que proviene de otros Estados y organismos internacionales. Un ejemplo es el caso de la Corte Penal Internacional que —en sus informes del examen preliminar sobre la situación colombiana— ofrece un panorama de los avances o de los retrocesos en las acciones judiciales para condenar a los máximos responsables de crímenes que son de su competencia, según el Estatuto de Roma. Por esta razón, la discusión sobre el tema de víctimas en La Habana se cuidó de cumplir los parámetros internacionales en materia de justicia.

La Justicia Especial para la Paz es uno de los componentes que integra el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, junto con la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, y la Unidad para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado, como quedó consignado en los Acuerdos de La Habana.

A diferencia de la Comisión de la Verdad, la JEP es un mecanismo judicial que, si bien se enfoca en la justicia, no deja de lado la reparación de las víctimas con la verdad (procesal) y las garantías de no repetición para restablecer sus derechos. La JEP, a su vez, se compone de varios órganos, los cuales resaltan que las partes convinieron en la creación de un

[...] tribunal nacional para investigar, juzgar y sancionar las conductas cometidas en el contexto y en razón del conflicto armado, en particular los delitos más graves y representativos. En este acuerdo se acepta que hay delitos cometidos en el contexto y en razón del conflicto armado que son tan graves que no pueden ser objeto de amnistías e indultos y que la transición del conflicto armado a la paz en Colombia se hará garantizando el derecho de las víctimas a la justicia. (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017)

En el marco de las discusiones que se adelantaron sobre el tema de víctimas en La Habana, entre las FARC y el Gobierno, el abogado Reynaldo Villalba, señala que el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (Cajar) presentó una propuesta

sobre el Tribunal de Justicia Transicional: pensar un tribunal por encima de las simples amnistías y los indultos. En la Justicia Especial para la Paz el tribunal debe tener dos salas, una ocupada de la violencia sociopolítica no atribuida al conflicto armado interno y otra dedicada a resolver los crímenes de guerra. Al respecto dice:

Esta propuesta permitía la diferenciación central a la búsqueda de las doctrinas que impulsaron los crímenes. Que las FARC respondan por sus crímenes mientras el Estado responde por los suyos. Cuando Cajar presenta esta propuesta, las suspicacias se levantan por la posibilidad de que un tribunal investigue a las dos partes que lo crearon. Si bien la diferenciación no pasó al acuerdo, al reducir el alcance a los crímenes relacionados con el conflicto armado, la JEP salió adelante.

Villalba evidencia una serie de dificultades que va a enfrentar la JEP: por un lado, los criminales que se sometan a esta justicia y cuenten la verdad a cambio de reducción de sus penas; por otro lado, el problema más relevante para las víctimas va a ser su participación en esta justicia para conocer la verdad:

[...] en la JEP no se indican taxativamente los espacios y los instrumentos que serán utilizados para ampliar la participación y conseguir los objetivos de verdad, justicia y participación. Es en la reglamentación y la normatividad que se debe dar la pelea por la inclusión de las víctimas en todos los momentos del proceso penal. La presión de la sociedad debe darse para evitar que el Estado mismo busque ocultar sus comportamientos en el marco del conflicto.

De esta manera, son las mismas víctimas las que deben construir y buscar estos espacios si el Estado se niega a abrirlos, como se mencionó con anterioridad cuando se hizo referencia a las ponencias de Diego Escamilla y Lahdy Novoa. El abogado Villalba rescata que una de las facultades importantes de la JEP consiste en que las organizaciones de víctimas pueden dar informes al tribunal en vocería de las víctimas, lo que les permite llamar a los responsables ante este.

Finalmente, entre las dificultades a las que se ha visto enfrentada la JEP se cuentan los cambios y las discusiones posteriores a la refrendación, en la cual ganaron los detractores del Acuerdo inicial. Como señala Lina Martínez, ellos se enfocaron en

[...] modificar la composición y alcances de los diferentes mecanismos del sistema, así como el introducir tratamientos diferenciados en busca de mayor



impunidad para agentes estatales y privados, situación que parece agudizarse ahora durante el proceso de reglamentación del segundo acuerdo.

Estas diferencias no solo se han visibilizado en la discusión de la JEP en los acuerdos, sino que se han trasladado al ámbito social y legislativo. El Congreso, en el que se refrenda cada uno de los temas del Acuerdo final, es uno de los escenarios democráticos por antonomasia donde se dará la última palabra sobre el futuro del Sistema Integral. Esta discusión permanece latente debido a que se vuelve una confrontación política e ideológica.

### **C. El papel de la memoria para la garantía de no repetición: la Comisión de la Verdad en medio del conflicto y para el posconflicto**

Para entender la memoria para la no repetición, se debe partir de que existe una historia oficial (hegémica) y una historia de los relegados, los excluidos, los vencidos. Lina Martínez complementa lo anterior indicando que ha existido un Estado que, a través de la violencia, ha negado y combatido la disidencia, no solo la ilegal, sino también la legal, legitimada por las luchas sociales, y la reivindicación de derechos y sus territorios. De esta forma, se ha marginado la memoria de los vencidos, y los victimarios se han asumido y mostrado como héroes. Aquí es donde la memoria adquiere gran relevancia, puesto que, como Martínez lo señala, asume el papel de

[...] rescatar, dignificar y traer al presente ese pasado ausente y relegado, así como denunciar que lo que se nos muestra como “errores de la historia”, “precio del desarrollo”, “manzanas podridas” y demás eufemismos utilizados para encubrir responsabilidades, no están ahí como realidades naturales, como lo están los ríos o las montañas, sino que nos hablan de una injusticia, de una forma de ordenar el mundo, de una frustración violenta y premeditada de proyectos de vida individuales y colectivos.

Además, la memoria en su dimensión política adquiere el poder para rescatar y traer al presente el pasado ausente y olvidado, y cuestionar así el presente. El trabajo de las víctimas es transformar el presente, pensando en un futuro diferente, trayendo lo que está pendiente del pasado y entender lo que ocurrió.

Frente a la no repetición, Lina Martínez sostiene que se requieren reformas estructurales e institucionales para que el Estado adecúe “su legislación y sus prácticas para garantizar el pleno y efectivo goce de los derechos humanos y el cumplimiento de sus obligaciones internacionales”. Debido a que son reformas que debe hacer el Estado, es oportuno rescatar algunas de las propuestas que se realizan desde las víctimas de Estado, como son: las políticas de seguridad y garantía de derechos humanos; la revisión de antecedentes y renovación de funcionarios; la organización de archivos estatales para preservar la memoria y la verdad; la reducción de las Fuerzas Militares; y las reformas a la Policía Nacional (Movice, 2016).

Según Jessica Santamaría, es necesario partir de la idea de que en general las Comisiones de la Verdad son mecanismos extrajudiciales —contrario a la JEP— que aparecen después de la primera mitad del siglo XX como intentos para la construcción de la verdad para la reparación y la reconciliación de las naciones que han atravesado conflictos internos, dictaduras y hechos traumáticos que hayan dejado huella en la memoria colectiva, haciendo necesario establecer procesos de verdad, justicia y reparación para aclararlos y superarlos. El objetivo de estos, continúa Santamaría, es establecer un relato común sobre el pasado, superarlo y avanzar como sociedad. Estas comisiones surgen según el contexto y no tienen un modelo establecido de cómo llevarlas a cabo.

Para Castillejo, una comisión es, simultáneamente, un mecanismo político y un proceso de investigación, pero también sirve como una bisagra, un mecanismo de cerramiento y apertura, de legitimación de un proceso y de configuración de un “nuevo” comienzo sobre la base de la responsabilidad de la violencia (en algunos casos colectiva en otros individual) y los mecanismos de reparación de los daños (Castillejo, 2014, p. 42).

En la perspectiva de la conformación de la Comisión de la Verdad para Colombia, se presentan múltiples miradas en las propuestas sobre el tratamiento de la información recolectada a partir de los testimonios de las víctimas y los actores del conflicto armado, ya sea desde las políticas públicas, los académicos, las organizaciones sociales, las organizaciones de víctimas, los defensores de derechos humanos y otras entidades.

Lo anterior da paso a entender la diferencia que realiza Jessica Santamaría entre una comisión de la verdad y una comisión de la violencia. La primera tiene la particularidad de que

Solo puede ser llamada cuando se haya iniciado un proceso de transición hacia la paz, lo que implica que para convocar una comisión de la verdad el conflicto debe haberse superado. Para el caso de Colombia esto ha tenido variaciones, puesto que, si se han levantado comisiones, estas se han denominado de la violencia; sin negar que existan algunos casos sobre comisiones de la verdad. Las comisiones han tenido la misión de identificar las causas, consecuencias y postular recomendaciones para la superación del conflicto.

De esta manera, las comisiones de la violencia han funcionado en medio del conflicto, contando lo sucedido con los actores de la guerra y algunos aspectos relevantes, como la violencia política, la lucha por la tierra, las luchas de las guerrillas con el Estado, el paramilitarismo, el narcotráfico, entre otros, dependiendo del enfoque que se quiera dar. Además, no se circunscribe al hecho de narrar lo sucedido, sino que debe trascender hacia la formulación de recomendaciones que permitan superar el estado de violencia existente, como sostiene Santamaría. Aquí, es importante resaltar lo que esta autora señala en relación con la necesidad de ir más allá de las narrativas de la violencia (de los *violentólogos*), sin desprestigiar sus logros, cuando nadie más hablaba de conflicto.

En La Habana se ha convenido la creación de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, la cual hace parte del SIVJRNR. Esta Comisión, como señalan Johanne Estrada y Jorge Aponte,

[...] será de gran envergadura, tendrá una duración de tres años y su funcionamiento busca esclarecer las acciones y hechos violentos que han empañado el desarrollo del conflicto. No tendrá consecuencias judiciales y pretende sobre todo recoger las diferentes versiones, interpretaciones y significados de la guerra en estas últimas cinco décadas.

Este objetivo de la consecución de la verdad histórica tiene lecturas desde lo que espera cada sector de la sociedad. A algunos les interesa que se conozca toda la verdad, otros se ubican desde una perspectiva oficial, otros desde las víctimas y sus victimarios, y un grupo no quiere que se conozca la verdad. Estrada y Aponte se ubican en la postura de llegar a conocer toda la verdad en beneficio de hacer una catarsis como sociedad; así, señalan:

[...] un primer reto y es el desarrollo metodológico que permitirá realmente llegar a la Colombia profunda y levantar los testimonios de los miles de afectados por la guerra, de sus perpetradores, aquellos que se han visto beneficiados y construir narrativas desde la memoria que permitan la reconciliación y el perdón. Sus derroteros están afincados en la idea de que la Comisión tendrá que configurar la memoria histórica del conflicto, lo cual permitirá sentar las bases de la convivencia y la reconstrucción del tejido social hacia la reconciliación y la no repetición.

Paralelo a esto, algunos se preguntan si la Comisión tendría alguna relación con el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), creado en el marco de la Ley 1448 del 2011 (artículo 146). De este modo, se observa que, más allá de obtener información, tanto la Comisión de la Verdad como la CNMH se pueden complementar. No obstante, como indica Ana Cristina Portilla, la Comisión se enfoca en dar un contexto de garantía a las víctimas y provocar un cambio social para lograr evidenciar quiénes son víctimas y en qué grado.

Lo cierto es que, como se señaló en el panel 2 del Encuentro, en “la disputa por la memoria del conflicto armado, lugar y papel de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición” (José Antequera, Jorge Aponte, Andrés París, Ana Cristina Portilla), las víctimas no van a tener representación en la Comisión de la Verdad y deberán enfocarse en ser aliados de la Comisión para que desarrolle su trabajo exitosamente.

De esta manera, se debería garantizar la imparcialidad de la Comisión para que la verdad no tenga una mirada única, sino que justamente se llegue a un punto en común para toda la sociedad. De otra forma, podría perder legitimidad, como sucedió con el CNMH; así lo señala Lina Martínez:

[...] el nombramiento vía decreto de un delegado del Ministerio de Defensa en la junta directiva del Centro Nacional de Memoria Histórica, una semana y dos días antes de la firma del decreto para la creación de la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad, evento donde, no casualmente, estuvieron excluidas de la agenda oficial las víctimas de crímenes de Estado, hechos que leídos en su conjunto nos hablan de política pública (aún no escrita) de verdad y memoria oficial, de la configuración de un campo de disputa alrededor de la verdad, donde el Estado ya está mostrando cuál es su correlación de fuerzas, poniendo

en evidencia la pretensión de construir e imponer un relato único y totalizador del conflicto armado.

Este tipo de acciones dejaría en entredicho la capacidad de una comisión para dirigirse hacia la verdad, la verdad histórica, identificar responsables y, más aún, dar pasos hacia la reconciliación y la construcción de paz. De esta manera, y a modo de conclusión, a la Comisión de la Verdad se le debe proporcionar la relevancia y todos los elementos para que actúe y dé resultados conforme al momento histórico en el que va a actuar, para que cuente toda la verdad de lo sucedido. Como indica Jessica Santamaría, ese llamado a la verdad se debe entender como

[...] una reunión a la participación y la pluralidad, en la que los puntos en común que se logren recoger de las memorias colectivas den cuenta del hecho a construir, convirtiendo ese relato común en la memoria histórica del acontecimiento; la búsqueda de una verdad debe repercutir en los procesos de justicia y reparación, por tanto las recomendaciones para la no repetición deben tener incidencia en las decisiones políticas y en las reformas institucionales a construir para el sostenimiento de la paz. Las comisiones así cumplen un papel fundamental en la reconciliación, a través de la reconstrucción de los lazos sociales, en medio de la configuración de un relato común sobre el conflicto, que dé como resultado la consolidación de una memoria histórica y repercuta en aprendizajes políticos, capaces de incidir en las políticas públicas para la superación de las causas que motivaron los conflictos.

La Comisión es una herramienta para lograr la verdad histórica que se requiere para la reconciliación y para construir nuevos paradigmas sobre cómo solucionar los conflictos, orientados hacia el diálogo. Como lo destaca Martínez,

[...] el mayor potencial organizativo de las víctimas [se establece] en este momento clave de la actualidad nacional, donde urge volver sobre las narrativas para resignificarlas, reentender lo ocurrido y aportar dichos relatos a la comprensión de la realidad actual y la construcción de la verdad histórica del país, fortaleciendo dichos ejercicios autónomos de forma tal que se conviertan en un capital cultural y político de las víctimas y en un avance hacia la construcción de propuestas, garantías de no repetición para la sociedad colombiana en su conjunto.

## D. Archivo oral y derechos humanos

El derecho a saber —como garantía para la no repetición de hechos de violación a los derechos humanos— se enfrenta a la realidad de una sociedad que ha mantenido la voz de las víctimas y de los testigos silenciada, en la que se ocultan y desaparecen las pruebas en casos de genocidios, masacres y, en general, en crímenes de lesa humanidad. Según el informe Joinet (Coljuristas, 2007, p. 74), no se trata solo del derecho individual que tiene toda víctima o sus familiares a saber lo que ocurrió, que es el derecho a la verdad. El derecho a saber es también uno colectivo, que hunde sus raíces en la historia para evitar que puedan reproducirse en el futuro las violaciones. Como contrapartida, al Estado le incumbe el “deber de recordar”, a fin de protegerse contra esas tergiversaciones de la historia, que llevan por nombre revisionismo y negacionismo; en efecto, el conocimiento de un pueblo de la historia de su opresión forma parte de su patrimonio y debe por ello conservarse. Tales son los principales objetivos del derecho colectivo.

Desde esta perspectiva, se recomienda —como parte de las medidas para conocer la verdad de lo ocurrido— la preservación de archivos relacionados con las violaciones de los derechos humanos. Este tema ha generado controversias por cuanto las organizaciones defensoras de estos, organizaciones civiles y las instituciones académicas que han venido desarrollando proyectos para recoger información en diversos soportes sobre el conflicto armado en Colombia han sido estigmatizadas, y objeto de robos de equipos, desaparición de documentos (expedientes), limitaciones y trabas para el acceso a la información por parte de organismos gubernamentales.

El tratamiento de los archivos generados por las organizaciones sociales ha sido el centro de atención previo y posterior a la firma del Acuerdo; el acervo documental que reposa en ellos y que constituye parte de la memoria del conflicto armado en nuestro país entra a formar parte de los insumos para la Comisión de la Verdad. Para salvaguardar esta información, Joinet (Coljuristas, 2007, p. 75) señala que es importante:

[...] por una parte, desmontar los mecanismos que desembocaron en la práctica cuasi administrativa de actos de impunidad aberrantes para impedir que vuelvan a producirse; por otra parte, conservar las pruebas para la justicia, pero con miras a determinar que lo que los opresores calificaban de mentira, a fin de desacreditar a los defensores de los derechos humanos, se quedaba muy a menudo corto en relación con la verdad; así se podrá restituir la dignidad a esos defensores.

En este escenario, los testimonios de las víctimas, los documentos de las organizaciones no gubernamentales y sociales, las declaraciones oficiales, las versiones libres y los juicios en los tribunales (Ley de Justicia y Paz) están expuestos a acciones y dispositivos para deslegitimar intencionadamente este patrimonio documental por quienes ven afectados sus intereses económicos y políticos. El uso de esta información formará parte de las múltiples fuentes de las que dispondrá la Comisión de la Verdad para el esclarecimiento público de los crímenes cometidos a lo largo del conflicto armado.

El compromiso político tanto del Estado colombiano y de los diversos sectores de la sociedad, como de las entidades internacionales, es el de centrarse en el diseño y la aplicación de políticas públicas que promuevan y garanticen la defensa, la conservación y la divulgación de los archivos de derechos humanos.

De lo anterior se desprenden dos tensiones: la relacionada con los archivos orales y de derechos humanos, y la que se deriva de la exigencia de un manejo democrático para el acceso a los archivos oficiales aún no desclasificados al tiempo que plantea la reserva de los archivos de derechos humanos.

## **1. El lugar de los archivos orales y de derechos humanos, y el lugar de las políticas de archivos de derechos humanos**

La conformación de archivos con documentos obtenidos a partir de testimonios orales en el contexto colombiano demanda tener en cuenta las experiencias de la historia oral y otras expresiones de la oralidad que han generado procesos tendientes a la conformación de archivos o fondos documentales sobre las ciudades, el campo y sus habitantes.

En el caso colombiano, es reciente el proceso de construcción de archivos orales y de archivos de la memoria que contengan los documentos sonoros y orales. Joutard (1999, p. 9) señala cómo el documento oral se refiere a las grabaciones sonoras de la palabra desarrolladas profusamente con las nuevas tecnologías y no necesariamente corresponden a las producidas por la historia oral, por cuanto estas últimas son hechos expresamente con esa intención, por lo cual se habla de construir la fuente oral. Un ejercicio adquiere significado en la medida en que no se ciñe a un pasado domesticado por la historia oficial, aun cuando corre el peligro de institucionalizarse y tomar este nuevo carácter. Sin embargo, lo primordial es atender la necesidad de brindar un espacio para el reconocimiento de los sujetos a través del testimonio oral de aquellas personas que, sin ser personajes de la historia oficial, tienen algo que decir y algo que contar, tal como ha sucedido en los archivos

de aquellos países inmersos en procesos de transición política, como Argentina y Chile, y los que han tenido dictaduras militares (Daza, 2006, p. 11).

El valor probatorio de los documentos originales y auténticos constituye una realidad plenamente asumida por determinados colectivos profesionales —juristas, administrativos y archiveros— y esta convicción impregna cada vez más a amplios sectores de la sociedad (periodistas y defensores de derechos humanos) que devienen conscientes de la necesidad de preservar los archivos de las eliminaciones y las destrucciones intencionadas. Expedientes producidos en un contexto administrativo adecuadamente reglado, fotografías realizadas con finalidades no necesariamente testimoniales y grabaciones conservadas por los diferentes medios de comunicación pueden adquirir, en un momento determinado, una fuerza demoledora y constituir elementos vitales en juicios sustanciados en los tribunales. Por esta razón, la eliminación de documentos por los profesionales después de un proceso sistemático de evaluación debe tener especial cuidado en situar la información en un contexto jurídico e histórico para evitar la destrucción de documentos (Alberch, 2008, p. 25).

Lo anterior remite a indagar sobre las propuestas realizadas para la conformación de archivos de derechos humanos en Colombia. Esta tarea ha estado en manos de las organizaciones sociales defensoras de derechos humanos, algunos centros de investigación privados y algunas universidades, los cuales han creado archivos para que los materiales obtenidos sean fuente en procesos de esclarecimiento de la verdad en el marco de procesos judiciales o como aporte a la construcción de una memoria histórica. Esta documentación ha de sustentar situaciones de vulneración de derechos humanos y de crímenes en el marco del conflicto armado.

Estas experiencias de recuperación, recolección, preservación, protección y divulgación de la información —obtenida a partir de relatos, entrevistas, documentos aportados por quienes quieren contribuir a esclarecer los hechos ocurridos a familiares, vecinos, líderes sociales y población civil en general en el marco del conflicto— forman parte de las prácticas que se han venido implementando, como lo plantea César Osorio, “para que el país tenga una oportunidad de garantizar el uso pleno de los archivos para la defensa de los derechos humanos”.

Las iniciativas para la conformación de archivos orales parten de diversos esfuerzos: unas tienen objetivos específicos de carácter académico e investigativo, a nivel departamental, como es el caso del Archivo Oral de Memoria de las Víctimas (AMOVÍ-UIS), que fue creado desde la academia, apoyado y financiado por Colciencias y la Universidad Industrial de Santander, y asesorado por la Corpo-



ración Compromiso. Su propuesta consiste en “construir memoria del conflicto colombiano a partir de las voces de las víctimas” (AMOVU-UIS, 2013, p. 6), con la finalidad primordial de dar voz a las víctimas civiles, y se constituye como un fondo archivístico en el sentido pleno del concepto general de archivo mixto, conformado por varios subfondos con todos los soportes documentales. De manera fundamental, es un archivo de derechos humanos creado en medio del conflicto armado interno y la violencia sociopolítica que vive el país, el cual conserva tanto documentos originales como copias fidedignas.

Otras son de carácter gubernamental, como el Archivo de los Derechos Humanos y Memoria Histórica, dependencia del Centro Nacional de Memoria Histórica, creado en el marco de la aplicación de la Ley 1448 del 2011, que tiene el mandato de integrar un archivo con los documentos originales o copias fidedignas de todos los hechos victimizantes acontecidos en el marco del conflicto armado interno. De esta manera, surge la Dirección de Archivo de Derechos Humanos, Memoria Histórica y Conflicto (DADH), dependencia estatal a cargo de las labores de protección, conformación, apropiación y uso social de archivos y colecciones documentales de derechos humanos, memoria histórica y conflicto. Su propósito radica en reunir tanto la documentación sobre las violaciones de los derechos humanos ocurridas con ocasión del conflicto armado interno, como los testimonios orales, escritos y de toda índole. La función de esta Dirección es integrar un archivo de derechos humanos y memoria histórica. En él se integran las diferentes voces que pueden narrar los hechos victimizantes ocurridos con ocasión del conflicto armado (CNMH, 2015).

En relación con el lugar de las políticas públicas sobre la conformación de archivos en el marco del conflicto armado interno, Escamilla y Novoa muestran el modo como el Estado ha tenido, en los últimos años, una incidencia portentosa en la configuración de la memoria del conflicto, no solo entre los entrevistados, sino en toda la sociedad colombiana. La creación del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y de sus respectivas direcciones ha contribuido a tal fin. Si bien con esta postura estatal las víctimas han hallado una mayor visibilización, y las organizaciones sociales y académicas la impronta de algunos recursos para la ejecución de proyectos de investigación sobre memoria, no ha sido posible una autonomía auténtica de estos con respecto a la línea oficial. Por un lado, es la institucionalidad la que dispone de los recursos; por el otro, esta misma institucionalidad es la que tiene el mejor sistema de elaboración de relatos sobre el conflicto en el país. Cuenta no solo con personal destacadísimo y abundante, sino también con la infraestructura

adecuada para su funcionamiento —sedes físicas, plataformas virtuales, articulación interinstitucional, etc.— y, lo más importante, con un discurso acaparador.

Como parte de las políticas públicas en el actual contexto colombiano,

El Centro de Memoria Histórica en articulación con el Archivo General de la Nación diseñó y creó un protocolo de gestión documental de los archivos referidos a las graves y manifiestas violaciones de Derechos Humanos e Infracciones al Derecho Internacional Humanitario ocurridas con ocasión del conflicto armado interno de las que trata la Ley 1448 de 2011. Esta Ley será de obligatoria adopción y cumplimiento por parte de las entidades que conforman el Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a Víctimas, la administración pública en sus diferentes niveles, las entidades privadas que cumplen funciones públicas y los demás organismos regulados por la Ley 594 de 2000. (AGN y CNMH, 2017, p. 7)

Este protocolo se implementará de manera prioritaria. Sin embargo, existen desconfianzas por las restricciones y las valoraciones que se pueden crear en documentos que no pasen los requerimientos exigidos en el protocolo y que son significativos y de valor cultural para las organizaciones sociales, las defensoras de derechos humanos y las comunidades que han generado sus propias narrativas como parte de la memoria histórica.

Por su parte, las organizaciones sociales y las defensoras de derechos humanos han tenido un papel importante en la conformación de archivos, que aportan de manera considerable a las construcciones de memoria sobre el conflicto, entre las cuales se encuentran: 1) el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) que es el escenario que las víctimas han diseñado en busca de escenarios propios en procura de visualizar la magnitud y el tamaño de la criminalización contra el movimiento social y popular, pero también es una forma de unificar las voces y los esfuerzos en la lucha contra la impunidad y por la memoria de las víctimas; 2) el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (Cajar) que es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro. En 1980 adquiere su personería jurídica, convirtiéndose en una de las primeras organizaciones defensoras de derechos humanos en Colombia compuesta por abogados. Por su naturaleza ha conformado un archivo histórico, y algunos de los artículos y documentos están publicados en su página web desde su creación hasta el 31 de diciembre del 2013.

3) Otra de las experiencias para la conformación de archivos de derechos humanos proviene de la creación del Banco de Datos sobre Derechos Humanos y Violencia Política, que se inició bajo la responsabilidad conjunta del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y la Comisión Intercongregacional de Justicia y Paz. Este banco de datos tuvo su origen a finales de 1987 por la necesidad de explicar a la comunidad internacional lo que estaba sucediendo en Colombia —un país que, a pesar de no haber tenido dictaduras militares de “seguridad nacional”, mostraba niveles escandalosos de represión violenta— y la demanda de sistematizar la información relativa a las violaciones más graves de los derechos humanos (Cinep, 2008, p. 3).

En cuanto a las experiencias desarrolladas en países que están pasando por etapas de posconflicto, como el proceso de El Salvador, Eugenia López expresa cómo a partir de “las estrategias estatales, desde las *comunidades repobladas* desarrollaron procesos locales de trabajo de la memoria”. En este sentido, Ivonne Suárez expone cómo “los archivos son fundamentales para la memoria de las comunidades y esta última es un elemento que se constituye constantemente y está vivo”.

Así mismo, Patricia Barrera muestra que

El rescate de la oralidad, siendo uno de los mecanismos más generalizados por medio del cual las víctimas han testimoniado su experiencia, debe verse como un apoyo al proceso de reivindicación a las víctimas del conflicto armado, así como un pilar fundamental del deber de memoria del Estado y las garantías a la no repetición. La preservación y transmisión de dicha oralidad en el tiempo le permitirá tanto a las generaciones presentes como a las futuras tener más herramientas para entender el pasado y comprender las complejas causas y consecuencias del conflicto armado.

Para Zoraya Gutiérrez,

Los archivos permiten reconstruir métodos de persecución masiva, así como también la identificación de las víctimas y los responsables, esto en vías del establecimiento de la memoria histórica desde la cual se generen políticas de no repetición que cobijen a las víctimas, confrontando así las *prácticas negacionistas*.

Gutiérrez señala cómo los archivos estatales pueden contribuir a los procesos de verdad para Colombia y cómo legislativamente se creó un espacio integral para la construcción de la verdad con énfasis en la integralidad del proceso. Así,

llega a la exposición de la Comisión de la Verdad: órgano político que tiene por objetivo conocer la verdad y promover el reconocimiento de las víctimas como ciudadanos con derechos.

Todas estas iniciativas pueden correr riesgos si el Estado colombiano no define políticas y mecanismos para la conservación y el acceso a estos documentos. Frente al manejo que se dé al archivo conformado por documentos orales, conviene tener en cuenta la forma como el Gobierno, a partir de una política pública de conservación, prevención y restauración de los documentos obtenidos a partir de los testimonios orales, determine cuál debe ser la acción y cuáles los procedimientos que se deben aplicar en casos específicos según las costumbres y la legislación nacional (Daza, 2006, p. 9).

Ya que el archivo oral aporta información que no quedó documentada en otro tipo de fuentes, se requiere contar con espacios, equipos y soportes adecuados para su conservación y posterior divulgación. Esta situación se evidencia a partir de las investigaciones que se realizan con fuentes orales, en el marco del proyecto presentado por Diego Escamilla y Lahdy Novoa, en el que se hace referencia a cómo

[...] los entrevistados han expresado su memoria hablando, dando una entrevista, ofreciendo un relato y, para el caso de esta investigación, dándolo en conservación a un archivo. Otros, además de hablar, han intentado por sí mismos escribir y hacer sus propios archivos.

En lo relativo a la creación de proyectos de recolección de testimonios orales y su posterior ingreso a los archivos, se debe tener clara la función que han de desarrollar estos últimos, ya que al homogenizar las fuentes orales a partir del tratamiento propiamente archivístico y documental se inician procesos de adquisición y recuperación del documento oral, con las consiguientes responsabilidades éticas y legales que afectan a este tipo de documentos.

Otro problema que se plantea es el relacionado a la normatividad vigente de los archivos en la Ley General de Archivos y su reglamentación, que de una u otra forma influye en el tratamiento archivístico de los documentos orales en nuestro país. Recientemente (febrero del 2017) el Centro Nacional de Memoria Histórica y el Archivo General de la Nación diseñaron y presentaron el “Protocolo de gestión documental de los archivos referidos a las graves y manifiestas violaciones a los derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno”, el cual reconoce tanto la importancia de los archivos y los derechos de las víctimas, como los riesgos de destrucción,

adulteración o suplantación que estos enfrentan, y establece medidas para impedir la sustracción, la destrucción, la alteración, el ocultamiento o la falsificación, con el propósito de evitar la impunidad, y proteger los derechos de las víctimas y de la sociedad en general.

La implementación de este protocolo reconoce el documento oral como soporte documental (AGN y CNMH, 2017, p. 71) y garantiza que este tipo de documentos, que contenga información de derechos humanos, memoria histórica y conflicto armado, se mantendrá accesible, independientemente del software o la tecnología específica empleada, de manera que pueda garantizarse la recuperación de la información contenida allí a largo plazo.

La preservación de los archivos relacionados con las violaciones de los derechos humanos, especialmente durante un proceso de transición, implica el derecho a saber la verdad, por ello el propósito por preservar los archivos busca que la sociedad acceda a la información, se reconozca y se involucre en su resignificación.

El archivo se constituye como un espacio en continua disputa, por lo tanto, para que se promuevan y desarrollen acciones encaminadas a la preservación, la divulgación y el acceso a la información se han adoptado disposiciones que abarcan los siguientes ámbitos: 1) medidas de protección y represión para impedir la sustracción, la destrucción y la desviación; 2) creación de un inventario de los archivos disponibles en el que figuren los archivos en poder de terceros países, para, con su cooperación, poder comunicarlos y, en caso necesario, restituirlos; 3) adaptación a la nueva situación de la reglamentación en materia de acceso y consulta de esos archivos, ofreciendo, en particular, a cualquier persona acusada en ellos la posibilidad de incorporar documentos a su expediente en ejercicio de su derecho de réplica (Coljuristas, 2007, p. 76).

Como se había expuesto con anterioridad, uno de los aportes al manejo de los documentos que reposan en los archivos de derechos humanos es la elaboración del “Protocolo de gestión documental de los archivos referidos a las graves y manifiestas violaciones a los derechos humanos, e infracciones al derecho internacional humanitario, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno”. Esto plantea para las entidades y las instituciones gubernamentales, las organizaciones defensoras de derechos humanos, las organizaciones sociales y la academia, la urgencia de crear nuevos escenarios para la implementación de estas estrategias en relación con la protección de sus archivos. De ahí surge la pregunta de los asistentes al panel “¿Los archivos de las comunidades han de permanecer en ellas o han de pasar al Estado?”.

Ante esta inquietud Ivonne Suárez señala que, a diferencia de la posición del Centro Nacional de Memoria Histórica,

[...] los archivos de las comunidades deben permanecer dentro de ellas, pues serán medio y espacio para el diálogo. Cuando se eliminan los archivos, se niega la posibilidad a las comunidades de que sean entes vivos útiles para reflexiones sobre sus condiciones y sentimientos.

Se mantiene en la perspectiva de situar la información en un contexto que genere confianza, sea preservado y constituya un referente de memoria para las comunidades.

En este mismo sentido, Alejandro Angulo expresa que

[...] no es conveniente, ni necesario arrebatar los archivos de las comunidades, debido a que los archivos locales son instrumentos pedagógicos dentro de las mismas. Además, existen diferentes enfoques: desde la comunidad y desde el Estado, las posturas se pueden confundir desde una perspectiva a otra; [...] las fuentes son propiedad de las víctimas.

Por su parte, César Osorio sostiene que “los archivos deben permanecer en el contexto donde se producen; sin embargo, en el marco investigativo, se pueden tener acuerdos con las comunidades para el trabajo de los mismos”.

Por las razones expuestas, los archivos son parte de las comunidades, en ellos reposa el acervo cultural y muestran cómo han creado y recreado sus memorias. En este sentido, es importante que al construir archivos se conozca su contexto para leer los duelos, las pérdidas, los miedos, los sueños y los anhelos con instrumentos y miradas que generan identidad y que promueven narrativas de denuncia, verdad, justicia, reparación y, sobre todo, la no repetición de hechos violentos a los que fueron sometidos y que, en el caso de algunas regiones de Colombia, siguen vigentes.

Otro aspecto a tratar frente al manejo de la información que proviene desde la academia corresponde a la manera como los fondos de los archivos orales se han venido nutriendo de las investigaciones que realizan las facultades a partir de proyectos que desarrollan los estudiantes; de hecho, información de estos trabajos sirve y ha servido como aporte a los archivos institucionales, a las organizaciones de derechos humanos y a las comunidades en las que se han situado dichas indagaciones como aporte a la reconstrucción de la memoria. Como lo expresan Diego Escamilla y Lahdy Novoa,

[...] de este modo, la memoria que construimos desde las víctimas en esta investigación busca que los recuerdos que ellas tienen de la infancia, la juventud, la adultez, el contexto social, las geografías y cualquier otra información concerniente al *antes, durante y después* de la victimización, les ayude a ellas, a nosotros y a toda la sociedad colombiana en general, a comprender mucho más profundamente las causas, las dinámicas y las consecuencias del conflicto armado interno.

Algunas de estas expresiones se ven reflejadas en trabajos realizados en los ámbitos internacional y nacional:

El Archivo Oral de El Salvador se nutre de los trabajos de “estudiantes que cursan el taller de Historia Oral y la donación de fondos hecha por algunos investigadores”, según menciona Eugenia López.

En el ámbito nacional, entre los años 2013 y 2016, se encuentra como proyecto académico el realizado por el grupo de investigación Historia Archivística y Redes de Investigación (HARED) de la Universidad Industrial de Santander (UIS), como lo mencionan Escamilla y Novoa en su ponencia, el cual logró que Colciencias aprobara la financiación del proyecto “Puesta en marcha de un archivo oral de memoria en el área metropolitana de Bucaramanga. Verdades no contadas: el conflicto armado colombiano desde la memoria de las víctimas”. Este buscó ampliar los alcances de un proyecto anterior titulado “Estudio de trayectorias de vida de personas en situación de desplazamiento forzado interrelacionadas en el barrio Café Madrid del municipio de Bucaramanga” (Suárez, 2013), también financiado por Colciencias entre el 2012 y el 2013. Ambos proyectos, ejecutados por investigadores de HARED, pretendieron construir memoria del conflicto colombiano a partir de las voces de las víctimas, por lo que se recurrió, dentro de sus enfoques y metodologías, a los planteamientos venidos de la *historia oral*, la *historia desde abajo* y la *historia del tiempo presente*.

Esta investigación, por su relevancia, tiene continuidad y es así cómo en el segundo de estos proyectos se adicionó, de manera importante, la cuestión archivística, considerando los problemas y las particularidades que revestían la organización, la conservación y el acceso de la documentación producida en este tipo de investigaciones, especialmente los archivos orales aportados por las víctimas. De este modo, durante los casi tres años que duró este segundo proyecto se dio la creación del Archivo Oral de Memoria de las Víctimas en la Universidad Industrial de Santander (AMOVÍ-UIS), que se ha venido posicionando en los ámbitos local, regional y nacional como un referente de investigación en lo concerniente al conflicto armado interno colombiano, derechos humanos, memoria histórica y víctimas (Escamilla y Novoa).

Muchas comunidades afectadas por el conflicto armado interno han construido sus “lugares de memoria”, desde donde organizan sus archivos, ya sea por iniciativa propia, como parte de proyectos de investigación académica, así como también dando respuesta a la implementación de políticas públicas, como el caso de la Ley 1448 del 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras), cuyo componente central es

[...] el deber de memoria del Estado, a partir del cual las diversas expresiones de la sociedad civil, organizaciones de víctimas, centros de pensamiento y las mismas instituciones públicas cuenten con las garantías políticas e institucionales para el desarrollo de ejercicios de memoria histórica, sin que sean afectados o limitados por una *verdad oficial*. (CNMH, 2015, p. 16)

A partir de este mandato, el Centro Nacional de Memoria Histórica realiza acciones sociales y pedagógicas en las comunidades para promover y fortalecer la importancia de los archivos de derechos humanos, derecho internacional humanitario y memoria histórica.

Las experiencias respecto a este tema muestran cómo el archivo no es únicamente el espacio donde se “guardan” documentos, sino que adquiere un significado para las comunidades al rescatar y visibilizar la memoria, los testimonios, los documentos y la información que dan cuenta de las afectaciones emocionales, físicas, económicas, sociales, políticas y culturales producidas por el conflicto en Colombia. Según la noción acuñada por Nora (1998, p. 19), los “lugares de memoria” están representados por: los sitios (edificios, plazas, ciudades, regiones); las fechas (conmemoraciones, revoluciones, golpes); los objetos (libros, filmes, una prenda de moda, una consigna); y las personas públicas, que nos ofrecen espejos para el reconocimiento, pero, al mismo tiempo, desnudan la dificultad y las tensiones que implican pensar cualquier idea de nosotros. Así también, las imágenes que las efemérides evocan, vívidas como sensaciones, resultan tan personales y a la vez tan colectivas que establecen ese lazo crucial entre lo privado y lo público, y se imbrican en la construcción de la identidad subjetiva frente a la identidad nacional.

Al respecto, Andrés Suárez identifica el archivo como “lugar de memoria”, porque desde allí se

[...] deben tratar de incluir las narrativas de pluralidad, porque a veces son pensados de manera hegemónica bajo una sola narrativa. Los lugares de dolor se



pueden transformar en lugares de resistencia [...]. La memoria es una guardiana de la no repetición si puede advertir los hilos invisibles de la guerra.

Por otra parte, Eugenia López, al hablar de la experiencia en El Salvador, hace referencia a

[...] aquellos espacios creados para la reconciliación social por parte del gobierno; los archivos también se constituyen en “espacios de memoria”, las representaciones, manifestaciones y conmemoraciones a través de eventos populares, música y creación de placas, encuentros festivos de las comunidades y los procesos de reconciliación en el ámbito local son algunas de las estrategias seguidas en las comunidades repobladas para la recuperación de la memoria del conflicto.

Para López, los sitios de memoria en una nación se encuentran en los tres ámbitos mencionados —nacional, regional y local— y esto debe tenerse en cuenta en propuestas pedagógicas e historiográficas, para que se construyan desde la diversidad y se critique la memoria hegemónica.

Los lugares de la memoria, por tanto, están representados por espacios, tiempos, lugares, recuerdos, símbolos y todo lo que nos trae el recuerdo, pero que también anticipa olvidos, debido a que la memoria está ligada a lo físico-biológico, a los sueños, a lo no realizado. Permiten contar con los sujetos portadores de saberes acumulados en el tiempo y el espacio como producto de su experiencia; así mismo, contribuyen a configurar una historia que responda al contexto en el cual se enmarca y no se limita solamente a reconstruirla, sino a establecer periodos de la memoria en los cuales los símbolos se convierten en un patrimonio, herencia de múltiples momentos y acontecimientos de una población, y que también brindan elementos a desentrañar.

En este sentido, Amada Pérez invita a

[...] convertir los espacios de memoria en lugares de esperanza, de resistencia, etc. Es decir, ¿con los solos espacios para el dolor se puede garantizar el derecho a la no repetición? Y pone como ejemplo los Montes de María, donde deberían hacerse lugares de memoria, no en los espacios de las masacres, sino del campesinado que ha luchado. La autora plantea que para estas comunidades la cotidianidad es muy importante, por lo tanto, es cómo la institucionalidad y el resto de la sociedad reconocen que las comunidades son más que los hechos violentos.

De igual forma, López relata las experiencias de comunidades campesinas en El Salvador después del conflicto. Acompañadas por las ONG, la Iglesia y otras organizaciones sociales, han elaborado íconos y representaciones de sus familiares perdidos en la guerra, pero no son solo íconos de dolor, también de resistencia, que se expresan en el tiempo articulando el pasado, el presente y el futuro.

López muestra cómo en El Salvador, además del conflicto ya citado, están viviendo la guerra de *las maras*. Esta situación ha generado que lugares ícono como el Centro Histórico de El Salvador —el cual años anteriores era un espacio de reunión de la comunidad— se transformen, con la guerra, en lugares de horror. Hoy, las nuevas generaciones no conocen el Centro Histórico, además porque las pandillas tienen el control sobre este. Como estrategia para recuperar dicho espacio, la institucionalidad pública ha propuesto generar alternativas culturales vinculadas a este lugar para resignificarlo.

## **2. Las políticas públicas frente al manejo democrático de la información: acceso, divulgación y desclasificación de archivos o restricción y reserva de los archivos de derechos humanos**

Hay una fuerte conexión entre las políticas de archivo y los modelos de transición política. La existencia o no de documentos y archivos, la permanencia de los documentos que dan testimonio del horror de las violaciones de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario, y las políticas desarrolladas para la gestión de estos documentos y archivos poseen una influencia decisiva en el modelo concreto de transición resultante. La voluntad política de olvidar o silenciar el pasado tiene consecuencias dramáticas para documentos, archivos y comunidades (AMOVU-UIS, 2013, p. 3).

Lo anterior propone mirar los procesos que realizan las entidades gubernamentales, las organizaciones defensoras de derechos humanos, la sociedad civil y las entidades educativas y de investigación social sobre el manejo de los archivos de derechos humanos en el contexto colombiano. Los documentos y los testimonios que provienen de los archivos orales y de derechos humanos pueden correr riesgos al no contar con una infraestructura que permita desarrollar e implementar políticas y herramientas efectivas para su conservación y divulgación. Al respecto, Ricoeur (2008, p. 190) señala la importancia del testimonio:

No habrá que olvidar que no todo comienza en los archivos, sino con el testimonio, y que, cualquiera que sea la falta originaria de fiabilidad del testimonio, no tenemos, en última instancia, nada mejor que el testimonio para asegurarnos de que algo ocurrió, algo sobre lo que alguien atestigua haber conocido en persona, que el principal, si no el único recurso a veces, aparte de otras clases de documentos, sigue siendo la confrontación entre testimonios.

El hecho de reconocer la importancia del testimonio y su incorporación al archivo origina que entidades gubernamentales, como el Centro Nacional de Memoria Histórica, garanticen su conservación y divulgación, formulando objetivos puntuales:

1. Integrar un archivo con los documentos originales o copias fidedignas de las violaciones ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.
2. Recopilar los testimonios orales, escritos y de toda índole por medio de los ejercicios investigativos que se realicen por la entidad, o los que le sean allegados por las organizaciones sociales de derechos humanos, organizaciones de víctimas, personas naturales, etc.

Al respecto, Patricia Barrera manifiesta:

[...] estas disposiciones le dan una vital importancia no solo a las fuentes documentales sino también a la recopilación de testimonios orales, ya que teniendo en cuenta que durante periodos de conflicto muchos de los documentos escritos desaparecen o son eliminados por sus propietarios como una medida de autoprotección, las historias de vida, los relatos, los recuerdos, los testimonios, las canciones, las ritualidades y otras formas de memorias orales ocupan un lugar central en la reconstrucción de la memoria histórica del conflicto y es fundamental protegerlas para evitar su desaparición.

Para Escamilla y Novoa,

[...] con la promulgación de la Ley 1448 de 2011, la inclusión pareció ser un problema resuelto, pues con dicha ley se obligó a las instituciones estatales encargadas de la gestión del recuerdo sobre el conflicto a incorporar de manera primordial la versión de las víctimas y fomentar su participación. Esta

formalidad se ha extendido no solo a las instituciones oficiales sino también a otras entidades del orden nacional e internacional (medios de comunicación, establecimientos educativos, agencias de cooperación, etc.), a tal punto que hoy todos los organismos consideran esencial incluir a las víctimas dentro de los programas de construcción de memoria histórica.

Abordar la memoria histórica y sus implicaciones en las Comisiones de la Verdad puede configurarse siempre y cuando sea posible entenderla desde el presente, la cual, a su vez, está influenciada por la memoria individual y colectiva, que permiten situarla en un tiempo y un espacio, y problematizarla en la realidad. Volver sobre el pasado de las Comisiones implica revisar los procesos interpretativos que estas brindan para la construcción de la memoria histórica; los aprendizajes que ofrecen permiten reflexionar sobre posibles alternativas para la consolidación de la paz, de manera que en sus diferentes momentos las comisiones de la violencia han evidenciado las preocupaciones de su pasado y han generado, al mismo tiempo, apuestas para superarlo, tomando el pasado como un aprendizaje y una posibilidad para la reconciliación (Jessica Santamaría).

Como aporte al tema de la memoria histórica, la profesora Ivonne Suárez y el grupo de investigación de Historia Archivística y Redes de Investigación de la Universidad Industrial de Santander plantean y desarrollan el concepto de la *memoria histórica razonada*<sup>4</sup>, definida como un producto de valoración crítico-analítica que busca que víctimas y sociedad en general superen el pasado como mero hecho doloroso y lo pongan a disposición de la construcción de un futuro mejor desde el presente (Escamilla y Novoa).

En un primer momento, esta propuesta reflexionó sobre la necesidad de incluir víctimas, puesto que en aquellos años (2009-2010), la construcción oficial de la memoria del conflicto armado interno colombiano se basaba, casi de manera exclusiva, en los testimonios de los victimarios adscritos a la Ley de Justicia y Paz del 2005. Esta inclusión significaba el preámbulo a reivindicaciones sociales y políticas de mayor envergadura para las víctimas, pero también la posibilidad de otro tipo de historia para la sociedad colombiana, una que fuera crítica de la historia estatal, surgida desde las voces de los sectores más vulnerados. En este sentido, la memoria histórica razo-

---

<sup>4</sup> El concepto de memoria histórica razonada fue expuesto ampliamente por la profesora Ivonne Suárez en el Encuentro; ver ponencia “De la memoria individual a la memoria histórica razonada e incluyente”.

nada ha pretendido desde sus inicios concatenar los fines propios del conocimiento histórico, con las reclamaciones de los movimientos sociales, para este caso puntual, las reclamaciones de las víctimas del conflicto armado interno (Escamilla y Novoa).

Abordar la memoria de las víctimas en relación con los hechos sucedidos en el conflicto armado interno en el país supone conocer su contexto, su visión de la vida y su proyección; esta retrospectiva queda recogida y plasmada en un documento oral, y, al ser archivada, se acerca a una perspectiva de formar parte de una fuente que puede ser utilizada en lo judicial y estar “más interconectada con las estructuras históricas de la sociedad colombiana”. En este sentido, Patricia Barrera expone que

La Dirección de Archivo de Derechos Humanos, del Centro Nacional de Memoria Histórica debe apoyar el proceso de recopilación de testimonios orales correspondientes a las víctimas y sus familiares, a través de las organizaciones sociales de derechos humanos, siempre y cuando no obste reserva legal para que esta información sea pública y no constituya re-victimización.

El manejo y disposición de esta información estará acorde con los mecanismos y políticas que permitan que la información recogida sea puesta a disposición de los interesados, de los investigadores y de los ciudadanos en general, mediante los mecanismos necesarios para proporcionar y enriquecer el conocimiento de la historia política y social de Colombia. Uno de estos mecanismos es la plataforma virtual del archivo de los derechos humanos donde se pueden consultar los archivos que tenemos acopiados a la fecha.

Si bien es cierto que entidades gubernamentales como el Centro Nacional de Memoria Histórica han organizado su archivo a partir de propuestas, experiencias, investigaciones, recomendaciones y acciones de formación en el tema, se ha encontrado resistencia de organizaciones sociales y académicas en cuanto a garantías para la confiabilidad en la preservación y la divulgación de los documentos, los testimonios y los soportes en los cuales reposa la información sobre los diversos actos de violación de derechos humanos cometidos en el conflicto social y armado del país. Esto se refleja en las inquietudes de los asistentes al panel frente a la confianza que se puede o no tener en las instituciones sobre la información que estas proporcionan acerca del conflicto, los archivos y la verdad. Al respecto, Ivonne Suárez ejemplificando el caso de Álvaro Uribe y mencionando que en Colombia no hay políticas de Estado, afirma que no existe seguridad en las entidades gubernamentales pues nos encontramos bajo una clase social acreedora del poder que actúa respondiendo a sus necesidades.

Frente al manejo de la información, el sacerdote Alejandro Ángulo expone tres argumentos para no confiar:

1. La experiencia demuestra que los medios de comunicación son sesgados, que responden a las necesidades de una clase política; el Gobierno ha negado hechos y categorías de victimización y agregó también que “nadie es buen juez de sí mismo”, refiriéndose a las actuaciones del Gobierno y su postura frente a la justicia y la construcción de la verdad.
2. Señala también las prácticas del oficialismo y cómo “el poder cuando es abusivo se basa en la mentira”.
3. Con el careo de información y documentos se encuentra que los discursos de las instituciones oficiales no son fiables.

Por su parte, César Osorio sostiene que nos encontramos en un contexto de desconfianza y manifiesta que el acceso a la información debe ser público, en caminos que posibiliten controvertir los relatos; plantea que los archivos y las fuentes de información son sumamente importantes, pero, pese a su relevancia, han aparecido trámites extrajudiciales que limitan y condicionan el acceso a estos.

En este sentido, las organizaciones defensoras de derechos humanos que han venido trabajando en la recuperación de la memoria han generado información vital, que reposa en sus archivos, derivada de acciones cotidianas y legales que son conservadas en sus espacios por desconfianzas generadas con el Estado colombiano. Como lo menciona Reynaldo Villalba,

[...] una muestra orienta hacia el papel de los activistas sociales y los dirigentes sociales, deben mirar más allá, no deben quedarse inmutados frente a las narrativas contadas sobre la violencia. La violencia social en el país va más allá del conflicto armado interno, mientras que la historia oficial busca equipararlos.

Lo anterior es expuesto por Alberch (2008, p. 50) al mostrar cómo en el ámbito de las organizaciones de defensa de los derechos humanos y de recuperación de la memoria se ha generado una potente creación de archivos derivados tanto de su acción cotidiana como de la justificable desconfianza hacia un Estado represor. Ejemplo de lo anterior se puede encontrar en Argentina, en donde los acervos recuperados por entidades como Memoria Abierta han permitido que la consulta sea pública y que no sea “estatizada”. Para Alejandra Oberti, citada por Alberch (2008, p. 50), los archivos

creados por organizaciones no gubernamentales provienen del hecho de que la mayoría de las fuentes recuperadas —y que pueden seguir recuperándose— lo son en la medida en que de estas organizaciones devienen interlocutores plenamente confiables por parte de las personas o entidades que sufrieron la persecución política y que mantienen una cierta desconfianza en la mayoría de los entes de archivo o memoria dependientes del Estado.

Esta situación, también fue debatida por los integrantes de las organizaciones sociales en el panel “Conflictos armados: voces de excombatientes, voces de víctimas y voces de victimarios. El lugar de los archivos y los bancos de datos”, deja planteadas preguntas sobre la conveniencia o no de integrar los archivos y los documentos relacionados con la violación de los derechos humanos a entidades del Estado. ¿Son garantía para la conservación y la divulgación de los archivos de derechos humanos los protocolos generados para el tratamiento documental en el contexto colombiano? ¿Podrán las comunidades asegurar sus archivos locales en aquellos lugares donde está vigente el conflicto?

El derecho a la verdad, como parte del esclarecimiento de las causas y los efectos que deja a la fecha el conflicto armado en Colombia, propone para las organizaciones defensoras de derechos humanos y para la Comisión de la Verdad el uso democrático de la información; en este escenario, los archivos entran a ser lugares de disputa por quiénes poseen la información y por su divulgación. Frente a esta situación, la desclasificación y el acceso a los archivos estatales es preocupación planteada por los ponentes, los investigadores sociales, los defensores de derechos humanos, las organizaciones sociales, las víctimas del conflicto y la sociedad en general, por las situaciones que se han conocido en países que pasaron por condiciones de conflictos sociales y armados, donde el tema de la violación de los derechos humanos se convirtió en parte del esclarecimiento de los hechos. Además del debate por el manejo de la información en la Comisión de la Verdad, existen obstáculos propios de las políticas públicas sobre el acceso y el uso de la población a documentos que forman parte de archivos gubernamentales.

Al respecto, Lina Martínez muestra cómo las víctimas de crímenes de Estado construyen memoria para que no se repita el ciclo de violencia, no solo contra ellos sino contra el conjunto de la población. Entre las propuestas de garantías de no repetición se encuentra la relacionada con la organización de archivos estatales para preservar la memoria y la verdad, la cual plantea lo siguiente:

- Formular recomendaciones y realizar seguimiento a la depuración de archivos de organismos de inteligencia del Estado, con el objetivo de excluir de las bases de datos de las Fuerzas Armadas los archivos que incriminen de manera infundada a defensores de derechos humanos, líderes sociales, populares y de la oposición, o que ordenen operaciones que conduzcan a la violación de derechos humanos.
- Preservar y proteger los archivos del Estado que se consideren necesarios para contribuir a la verdad, la memoria histórica y la reparación, y como prueba para impulsar procesos judiciales y disciplinarios.
- Buscar y recuperar archivos ocultos.

Los tipos de restricciones que se puedan aplicar a los documentos, por el contenido de la información y por los periodos en los cuales se mantendrán restringidos, pueden generar tensiones entre las instituciones gubernamentales, las organizaciones sociales, las defensorías de derechos humanos y otras entidades que buscan el esclarecimiento de la verdad. Ana Cristina Portilla se refiere de la siguiente manera al manejo y uso de la información en la Comisión de la Verdad, específicamente al ingreso del Ministerio de Defensa a la directiva del Centro Nacional de Memoria Histórica:

[...] nosotros [ICTJ<sup>5</sup>] tenemos muchas dudas sobre la pertinencia; sería terrible tener una institución que esté produciendo verdad oficial, en el mismo tiempo del mandato de la comisión de la verdad, sería provocar una confrontación porque ambas están tratando de dar una versión de lo que ocurrió y cómo ocurrió. ¿Qué tan pertinente sería la existencia de los dos centros? ¿Puede generar una disputa por la verdad? Se podría complementar si el mandato del Centro de Memoria cambia sin que tenga una forma de esclarecimiento sobre la verdad. La idea es que estas dos instituciones actúen en paralelo y una se convierta en el complemento de la otra.

La historia ha mostrado cómo muchos de los archivos, sobre todo los de entidades gubernamentales, desaparecieron durante o después de los procesos de conflicto, otros quedaron bajo reserva y algunos permanecieron bajo custodia de organismos internacionales que no permiten su acceso por restricciones impuestas, ya sea por la

---

<sup>5</sup> El Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ, por sus siglas en inglés) es una organización internacional sin ánimo de lucro especializada en la justicia en periodos de transición.



legislación o por la política institucional, por el archivo o su organismo rector, o por el productor del documento. En el caso de El Salvador, Eugenia López manifiesta:

[...] la desclasificación de los archivos, hasta el momento se desconoce documentación del conflicto [de entidades gubernamentales] y ejemplifica la condición del archivo de la Organización de las Naciones Unidas (aun clasificado), frente al avance en el proceso de la Agencia Central de Inteligencia (CIA) y el archivo del Arzobispado.

Para no caer en esta situación, Ivonne Suárez apuesta por la desclasificación de los archivos y el trabajo desde las comunidades hacia el salvamento de estos. Ángulo expresa que se ha de controlar y vigilar desde la sociedad civil a las instituciones del Estado. Finalmente, Osorio cree en que se debe incrementar la educación ciudadana en cuanto al tratamiento de la información para así luchar por su libre acceso, saneando la brecha entre la ley y la realidad.

La importancia de la consulta de los archivos de las instituciones gubernamentales, las entidades y las organizaciones sociales debe ser un acto que involucre a la sociedad colombiana; en este sentido, Zoraya Gutiérrez hace referencia a que “toda su producción [archivos de DDHH y otros] ha de ser pública e integral: *los archivos no pueden ser espacios clasificados con documentos en reserva*”.

Es necesario que en el contexto colombiano se valore la importancia de la reconstrucción de la memoria histórica, trabajada desde la comunidad con sus bancos de datos y archivos, así como también los procesos psicológicos de identidad social y conciencia colectiva. Alejandro Angulo manifiesta que, desde tales espacios de dignidad, no hay acceso a los archivos estatales. Para César Osorio, la preocupación por los archivos debe ser firme y exige proponer acciones; además, se requiere el debate ciudadano. A su vez, Ivonne Suárez sugiere la creación de un comunicado público desde el Encuentro Nacional de Historia Oral con ánimo de estimular la apertura de los archivos, su desclasificación. En tanto, señala que la muerte de la información es el propósito del Estado, al referirse al “boom de la memoria” con el cual se está llegando a una gran producción de “memoria”: “cuando hay exceso de producción, la información se muere”.

Para Human Rights Watch, el acceso a la información y su uso forman parte de la democratización; la libertad de comunicación e información significa el flujo libre de ideas, opiniones y saber. Esta es imperativa para el libre desenvolvimiento de la personalidad de cada ser humano y para el desarrollo cultural, social, científico y

económico de la humanidad; además, está contemplada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que señala en el artículo 19: “Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión”.

Por ello, la formación para el uso del archivo oral como fuente de información y construcción de memoria presenta retos por cuanto aporta al esclarecimiento de hechos violatorios de derechos humanos ocurridos en el conflicto armado de Colombia. Las acciones involucran lo pedagógico, como lo presenta Osorio, proponiendo una sistematización de los procesos didácticos para estimular la memoria desde las aulas. Por lo tanto, se hace necesaria una pedagogía sobre el tratamiento de la información y los archivos frente a la realidad nacional.

El archivo oral aporta a la documentación de actos violatorios de derechos humanos, como lo destaca Patricia Barrera:

[...] la relación entre archivos de DDHH y transición pone en evidencia la importancia de los testimonios y otro tipo de documentos orales en el proceso de construcción de la memoria histórica en Colombia, e implica también un gran reto, al definir la manera específica de entender, registrar, acopiar y poner al servicio dicho material para que sean útiles a la construcción de la memoria. Las fuentes orales como parte de los archivos de DDHH deben ser entendidas como una manera de registrar las vivencias dolorosas y los procesos de resistencia y lucha de personas que padecieron, directa o indirectamente, de hechos violentos.

La posibilidad de utilizar los documentos como elementos de prueba en juicios y como instrumentos de apoyo al ejercicio de determinados derechos individuales es decisiva y debe vincularse tanto a la existencia y la accesibilidad de los documentos, como a su carácter auténtico y fiable (Alberch, 2008, p. 60). En este sentido, las comunidades se deben empoderar de la información a través de la creación, la conservación y la divulgación de los archivos, a partir de lo cual surge la pregunta: “¿cuál es el aporte de los archivos y bancos de información para los procesos de esclarecimiento de la verdad?”; esta es una duda central del panel “Conflictos armados: voces de excombatientes, voces de víctimas y voces de victimarios. El lugar de los archivos y los bancos de datos”.

En este escenario, Alejandro Ángulo afirma que el archivo permite acercarnos a las verdades. Por su lado, César Osorio señala que los archivos son repertorios de

la acción colectiva y fuentes para la investigación, y sirven para “desmontar el mito de silencio y olvido”, pues son además fuentes del conocimiento histórico y herramientas para la exigencia de la justicia, y operan en una dimensión sociopolítica y cultural que va hacia la humanización de la otredad, “el enemigo”. Identifica “los archivos como espacios para superar los traumas culturales”.

En síntesis, si bien el Estado colombiano se ha propuesto, a través del Centro Nacional de Memoria Histórica, reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio, en lo relativo a las violaciones de las que trata el artículo 147 de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, no se puede caer en “la tendencia a segregar los archivos que son testimonio de las violaciones de los derechos humanos de los sistemas archivísticos nacionales” (Alberch, 2008, p. 45).

## **Balance del capítulo**

Las apuestas desde las ponencias trabajadas en este capítulo muestran dos escenarios en disputa por la memoria. El primero se localiza en la promesa hecha a las víctimas por parte del Estado del esclarecimiento de los hechos y los actos violatorios contra los derechos humanos, desde donde se garantiza a las víctimas del conflicto el derecho a la verdad. El segundo plantea los procesos sobre los cuales se soporta y materializa el derecho a la verdad, partiendo del “deber de memoria” o “deber de recordar”, es decir, garantizar la recolección, la producción, la preservación y la divulgación de los testimonios, las memorias, los relatos y los informes obtenidos por las entidades gubernamentales, las organizaciones defensoras de derechos humanos y las entidades académicas relativas a las violaciones de los derechos en el marco del conflicto en Colombia.

Cabe destacar los retos y los esfuerzos que manifiestan las organizaciones sociales y las defensoras de derechos humanos por la conformación de una Comisión de la Verdad que posibilite el derecho a conocer sobre las circunstancias en las que se cometieron las violaciones a los derechos humanos (asesinatos, desaparición, violación, despojo de tierras, entre otras). Estos son parte de las apuestas y los aportes que, desde las diferentes miradas y expresiones, establecen una apertura democrática para la constitución, funcionamiento y puesta en marcha de la Comisión que satisfaga el derecho a la verdad que asiste a las mayorías del pueblo en Colombia.

El derecho a la verdad en el actual contexto social, político, económico y de posacuerdo colombiano adquiere predominio frente al esclarecimiento de eventos y

actos violatorios a los derechos humanos por parte de diferentes grupos armados y de otros actores, incluidos los llamados terceros, que de una u otra forma han afectado a la sociedad colombiana, por cuanto crearon condiciones para el desplazamiento, el exilio, la pobreza, el desarraigo, el desempleo, la estigmatización y la polarización, entre otras consecuencias.

La verdad entra en un campo de disputa entre quienes detentan el poder y representan la voz de la oficialidad y las víctimas porque a través de sus testimonios se pueden reconstruir episodios, esquemas de violencia y lugares que han sido afectados por el conflicto.

Para la Comisión de la Verdad que se constituye en el marco del posacuerdo, se presenta el reto de responder a las inquietudes de las víctimas, y a las necesidades, los deseos, las vivencias, los dolores, los miedos, los abusos y demás actos cometidos contra la población durante el conflicto. A partir de su inclusión y reconocimiento en los procesos que se generen en la Comisión, se crearán propuestas sociales que den respuesta al por qué y cómo se originó el conflicto armado.

La visibilización de las voces de las víctimas asume una parte dinámica en el archivo oral, y entra a formar parte del acervo documental como medio para el conocimiento y entendimiento del conflicto colombiano. De igual manera, al ser tomadas como fuente de información, su incorporación al archivo de derechos humanos brinda elementos importantes para la construcción de la memoria histórica porque aportan información que no quedó documentada en otro tipo de fuentes; en ese sentido, son particularmente adecuadas para la exploración de determinados campos fragmentarios para los que no hay o a los que no es accesible otro tipo de documento. También aportan otra visión sobre sucesos ya documentados, pues dicen menos sobre los acontecimientos que sobre los significados. Según Alessandro Portelli (2014), “nos dicen no solo lo que la gente hizo, sino lo que deseaban hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora piensan que hicieron”, permitiendo clarificar los entramados informales y los procesos reales de la toma de decisiones, las motivaciones de las personas y los resultados obtenidos. Así mismo, pueden sondear los “hechos” en su contemporaneidad y retrospectivamente. Finalmente, aportan a una concepción más amplia del pasado inmediato y de su elaboración sociocultural como histórica, por lo que su práctica revierte sobre la comprensión (Daza, 2006, p. 20).

## Ponentes y trabajos citados en el capítulo

- Angulo, Alejandro S.J. (2017). *Conflictos armados: voces de excombatientes, voces de víctimas y voces de victimarios. El lugar de los archivos y los bancos de datos*. Panel.
- Antequera, José (2017). *La disputa por la memoria del conflicto armado, lugar y papel de la comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición*. Panel.
- Aponte, Jorge (2017). *La disputa por la memoria del conflicto armado, lugar y papel de la comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición*. Panel.
- Barrera, Patricia (2017). *La incorporación de la oralidad en los archivos de derechos humanos en Colombia. Centro Nacional de Memoria Histórica*. Conferencia.
- Castrillón, Angie Dayana y Bonelo, María Esteffania (2017). *El exilio y el retorno desde la experiencia femenina*. Ponencia.
- Escamilla, Diego y Novoa, Lahdy (2017). *Memoria del conflicto armado interno colombiano desde sus víctimas: análisis de una experiencia investigativa*. Ponencia.
- Estrada Rodríguez, Johanne Alexis y Aponte Otalvaro, Jorge Enrique (2017). *De las perspectivas del exilio y retorno colombiano en el marco del proceso de paz. Memorias para la reconciliación*. Ponencia.
- Gutiérrez, Zoraya (2017). *Desclasificación de archivos estatales como contribución a la verdad y a las garantías de no repetición*. Conferencia.
- Henríquez, Nadiezhda (2017). *La transformación del valor probatorio del relato de las víctimas en los escenarios judiciales*. Ponencia.
- López, Eugenia (2017). *Retos y perspectivas de los lugares de memoria*. Panel.
- López, Eugenia (2017). *Recuperación de memoria del conflicto armado salvadoreño en archivos orales*. Conferencia.
- Martínez Reyes, Lina Paola (2017). *Caminar la memoria, la ruta necesaria para cimentar la paz con garantías de no repetición*. Ponencia.
- Martínez Reyes, Lina Paola (2017). *Escuela de la memoria para la no repetición*. Ponencia.
- Osorio, César (2017). *Conflictos armados: voces de excombatientes, voces de víctimas y voces de victimarios. El lugar de los archivos y los bancos de datos*. Panel.
- Paris, Andrés (2017). *Conflictos armados: voces de excombatientes, voces de víctimas y voces de victimarios. El lugar de los archivos y los bancos de datos*. Panel.
- Pérez, Amada Carolina (2017). *Retos y perspectivas de los lugares de memoria*. Panel.

- Portilla, Ana Cristina (2017). *La disputa por la memoria del conflicto armado, lugar y papel de la comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición*. Panel.
- Santamaría, Jessica (2017). *Las comisiones de la violencia más allá de la narrativa: una posibilidad para la memoria histórica y las políticas de la memoria en la superación del conflicto*. Ponencia.
- Suarez, Andrés (2017). *Retos y perspectivas de los lugares de memoria*. Panel.
- Suarez, Ivonne (2017). *Conflictos armados: voces de excombatientes, voces de víctimas y voces de victimarios. El lugar de los archivos y los bancos de datos*. Panel.
- Suarez, Ivonne (2017). *De la memoria individual a la memoria histórica razonada e incluyente*. Ponencia.
- Villalba, Reynaldo (2017). *Derechos de las víctimas en el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR) y la construcción de paz*. Conferencia.



## Capítulo IV

# Educación, conflicto y paz: una reflexión de contexto

Ingrid Lorena Torres Gámez\*

*El hombre no es solamente fruto de la historia y de las fuerzas que la mueven [...]. El hombre, me parece, no está en la historia: es historia.*

Octavio Paz

Es difícil encontrar un único motivo que explique la participación en el Encuentro de personas procedentes de diferentes lugares del país y campos del conocimiento, miembros de organizaciones sociales y comunitarias, docentes, estudiantes universitarios e investigadores independientes. Los trabajos relacionados con educación, conflicto y paz reflejan un significativo interés por el tratamiento de los tres conceptos que dan origen al título del capítulo, en tanto son importantes objetos de estudio de las ciencias sociales, y han provocado la construcción de un acervo conceptual y metodológico que, en los ámbitos nacional e internacional, reflejan acuerdos y desacuerdos en cuanto a su abordaje.

Este capítulo tiene como principal objetivo socializar las relaciones de tensión identificadas en cuarenta ponencias sobre educación, conflicto y paz. Se parte de entender estos tres conceptos como elementos éticos, políticos y estéticos generadores de consensos y disensos, según el lugar de enunciación de quien se aproxima al tema.

---

\* Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, magíster en Historia de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), docente-investigadora de educación superior.



Ahora bien, la presentación de algunas tensiones implica recorrer cuidadosamente los argumentos y las disposiciones conceptuales que los autores utilizaron para dar viabilidad al desarrollo del tema. Por tanto, estas, más que presentarse como reflexiones herméticas, resultan ser motivaciones explícitas para la construcción abierta y dinámica sobre el entrelazamiento de tres conceptos cargados de potencia cultural, social, política e histórica en el marco actual de la sociedad colombiana.

Surgen así algunas preguntas orientadoras para la discusión a lo largo del capítulo y desde las cuales se ostentan debates entre lo que está presente o ausente en los textos de los ponentes, como: ¿cuál es el lugar de la escuela en la construcción de paz? ¿Cómo comprender el papel de la educación en el escenario actual del país, como educación para la paz o la paz para la educación? ¿Cuáles son las prioridades para hablar de paz en lo que algunos mencionan como “posconflicto” o “posacuerdo”? ¿Qué se debe priorizar: la Historia o la memoria sobre el conflicto armado? ¿Qué papel cumple la historia oral en la construcción de memoria y paz?

Para efectos de orden del capítulo, se comienza mencionando los lugares de enunciación de quienes escribieron y participaron con ponencias relacionadas con educación, conflicto y paz. Es pertinente iniciar con el reconocimiento del lugar físico, pero también epistemológico, de quienes aceptaron la invitación a escribir sobre estos temas. En segundo momento, se socializan tres puntos de tensión anudados a las preguntas enunciadas y, sin pretender ir muy lejos, se presentan los principales ejes temáticos que atravesaron los consensos y los disensos en las ponencias. Para finalizar, se decantan algunas consideraciones generales, que visibilizan los aspectos relevantes y las responsabilidades en el abordaje de educación, conflicto y paz en Colombia.

Los tres puntos de tensión propuestos para el segundo momento son: 1) pedagogías para nombrar la paz; 2) historias y memorias sobre el conflicto armado; y 3) educación para la paz o paz en la educación. A través de estos, se pretende hacer énfasis en las elaboraciones de los ponentes y la forma como viabilizaron la presentación de temas.

## **A. Contar, narrar y construir desde un lugar de enunciación**

Después de la lectura minuciosa del material compilado y de la sistematización de los trabajos presentados, se contempla una polifonía en la que, desde lugares y tonos disímiles, se entretejen formas de ser y de hacer en el mundo. Las maneras de

interpretar estos tres conceptos —educación, conflicto y paz— evidencian la pluralidad de versiones sobre la realidad, con ejercicios narrativos de orden oral y escrito.

Intentar dilucidar el lugar desde donde fueron construidos los trabajos y las tensiones aquí expuestas amerita señalar que la noción de lugar ha sido asumida en gran medida en el campo geográfico, pues hace referencia a un espacio localizado con coordenadas específicas, rodeado de componentes naturales y culturales. Sin embargo, durante las últimas tres décadas el uso del término se ha diversificado para abordar otro tipo de realidades del ser humano; por ejemplo, el campo lingüístico ha posicionado el concepto de lugar para describir aspectos materiales o inmateriales donde el sujeto construye discursos y los discursos construyen al sujeto.

Tanto Gilles Deleuze (2005) como Michel Foucault (1997) intentaron visibilizar la multiplicidad del inconsciente humano para poner en juego formas de agenciamiento, de relacionamiento múltiple con otros, a través de enunciados y discursos que se elaboran en el campo de la experiencia y reciben el acoplamiento de un conjunto de relaciones materiales y un régimen de signos correspondientes a códigos comunes y maneras similares de representar la realidad, todo ello en un territorio-lugar que implica un espacio circunscrito al campo familiar, escolar, laboral o barrial, sin delimitarse de forma objetiva a un lugar geográfico. Un buen ejemplo de ello serían los enunciados y los discursos que existen en torno a la relación escuela-conflicto armado.

Al respecto, algunas características de los lugares de enunciación a los que pertenecen los ponentes, quienes construyeron y tensionaron los tres conceptos sugeridos, están referidas a un lugar de producción intelectual y de prácticas educativas formales e informales, en su mayoría docentes, que han atribuido su reflexión al acto pedagógico.

La escritura de la Historia, como bien menciona Certeau (2006), es el reflejo —en algunas ocasiones fracturado— de la tradición y la experiencia. Eso significa que la producción narrativa de los textos presentados y socializados en el Encuentro encarnan la noción de vida de los sujetos que los escribieron. Algo de ellos quedó en lo escrito, un conjunto de ideas que tienen su naturaleza en la realidad pasada o presente y que aportan a la configuración de su identidad y a la de otros.

En suma, es el modo de privilegiar la subjetividad en la escritura, una forma de socializar la pertinencia de construir narrativas experienciales en las que el marco narrativo empodere y colabore a la transformación de los espacios. Así, un lugar como la escuela debe posibilitar al maestro la toma de una posición crítica frente

a las dinámicas del conflicto y la reflexión junto con los estudiantes sobre el tema (Diana Páez).

En este orden de ideas, los lugares —desde donde están escritas las ponencias— no solo se recogen en códigos comprendidos y aceptados en el campo de saber de la educación, el conflicto y la paz, sino también enfocan una mirada protagónica de quien realizó el ejercicio de la escritura y visibilizan su experiencia histórica a partir de categorías vivenciales, experienciales y transformadoras. La docente Carmen Cárdenas, en la descripción de su proceso pedagógico, menciona:

El proyecto es una apuesta de formación integral del ser humano basada en la armonía, plenitud y equilibrio, en un sentido de responsabilidad y corresponsabilidad con la vida que intenta hacer contrapeso a lo estipulado por los medios de comunicación en los seriadados que refuerzan la tragedia como identidad nacional.

La lectura activa de las ponencias, la escucha expectante de las conferencias, los conversatorios y el diálogo póstumo al Encuentro permitieron identificar como mínimo tres elementos de contexto —que suscitaron el interés para aportar a la construcción de significados y relaciones entre educación, conflicto y paz.

Primero, el auge de los estudios sobre la memoria a partir de los años ochenta del siglo xx provocó en espacios públicos y privados importantes debates sobre qué, cómo y para qué recordar. Este posicionamiento relaciona el lugar histórico de la memoria con los imperativos de las acciones que se adelantan en torno a ella, como conmemoraciones, ceremonias, refrendaciones, declaraciones y ejercicios de memoria en los que prima un sentido de justicia, verdad y no repetición.

En el contexto global, la visibilización de la memoria se inscribe en diferentes relaciones con el pasado y sus usos para la construcción de versiones históricas. En este entorno, el acercamiento a la memoria en tanto objeto de estudio la posiciona como un campo diverso, dinámico y confluyente, del cual hacen parte la educación, el conflicto y la paz como maneras de apropiación, establecimiento y circulación de versiones del pasado.

Para algunos autores, el protagonismo de la memoria representa el uso político de un pasado que se conmemora y se valida para la reconstrucción de acontecimientos que han sido presentados de manera fragmentada; al respecto, Traverso (2007) o Huysen (2011) describen este escenario como una obsesión memorialista-conmemorativa adscrita a tres factores explícitos:

[...] la creciente intensidad del discurso sobre el Holocausto, resultado del 50 y el 60 aniversario de sucesos relacionados con la Segunda Guerra Mundial; por otro los procesos de transición a la democracia que sucedieron a la caída en América Latina de los regímenes del terrorismo de Estado y en Sudáfrica del apartheid; y, por último, la reparación de la limpieza étnica y el genocidio en los Balcanes y Ruanda. (Huysen, 2011, p. 213)

En ese mismo sentido, primero, perspectivas como la de Elizabeth Jelin (2001) dejan claro que el mundo occidental contemporáneo constituye una cultura de la memoria en la medida en que coexiste y se refuerza la valoración de lo efímero, el ritmo rápido, la fragilidad y la transitoriedad de los hechos de la vida. No obstante, se esfuerza por dejar claro que la explosión de la memoria y las adversidades que la acompañan no sepultan para las sociedades del Cono Sur el enfoque político del recuerdo y el olvido, pues sus desarrollos y contribuciones se centran en los actores sociales y políticos que en escenarios públicos y privados dan un sentido al pasado en términos de responsabilidades, reconocimientos y justicia institucional.

Segundo, el contexto nacional de posacuerdo por el que atraviesa Colombia se comprende como uno de los motivos que influyó en el ejercicio escritural de los ponentes, quienes afirman que la sociedad colombiana enfrenta un sin número de retos y cambios tras la firma del “Acuerdo para la finalización del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera” (Acuerdo, en adelante). Así, se presume que la firma del Acuerdo entre las FARC-EP y el Gobierno es un hito histórico y devela otro tipo de conflictos sociales, económicos, culturales y políticos que han permanecido en la larga historia de guerra acaecida en el país.

Las ideas enunciadas sobre la finalización del conflicto armado con un sector de la insurgencia reflejan el compromiso de algunos grupos sociales respecto a acciones de veeduría de los puntos del Acuerdo; además, posicionan la memoria como un intento significativo para la no repetición de hechos violentos. Gonzalo Sánchez, al referirse a los procesos de amnistía y acuerdos de paz en Colombia, hace énfasis en que el combate por la restauración de la memoria apenas comienza: “Se ha vuelto un componente esencial de la recomposición nacional, de la guerra y de su resolución o superación, de reparación moral y jurídica y en consecuencia, un territorio nuevo de política” (Sánchez, 2014, p. 96).

El contexto de posacuerdo aparece en los relatos y las propuestas de los ponentes, pues es su presente, la experiencia vital a la que se suscriben sus narrativas y desde donde se intenta hacer un inventario de lo que nos ha sucedido como sociedad en

sus vaivenes de silencios pactados, memorias públicas, subterráneas, hegemónicas, subalternas, pedagógicas y naturalizadas. Diana Páez se refiere al tema cuando afirma que la paz no se limita a la firma del Acuerdo sino a todo un entramado discursivo que lleva a reconocer el conflicto, las víctimas, los victimarios, las causas y las acciones base para acceder a la recuperación del tejido social, lo cual implica registrar los horrores de la guerra y dar una cara a todos los involucrados.

En estos términos, el contexto nacional es un tema de discusión sobre el que se abren las miradas a las afectaciones y las capacidades de afrontamiento causadas por el conflicto armado interno, el cual tiene más de cincuenta años<sup>1</sup> y su víctima principal ha sido la población civil, con las mayores consecuencias materiales e inmateriales. Tanto es así que historiadores como Daniel Pécaut (2001, p. 14) se refieren a una guerra contra la sociedad, basados en la expresión de rechazo de la opinión pública hacia la violencia, con una tendencia a desautorizar a los actores armados que, por su parte, colocan a sectores de la población en condición de rehenes en territorios que se encuentran bajo su poder con realidades paupérrimas y miserables.

Por último, el tercer elemento de contexto es la visibilización de las políticas de la memoria en el escenario público para la construcción de versiones del pasado. Algunos ponentes realizan una mirada general del marco normativo que ha acompañado las decisiones de los dos últimos gobiernos, encontrando que la Ley 975 del 2005 de Justicia y Paz, la Ley 1448 del 2011 de Víctimas y Restitución de Tierras, y la Ley 1732 del 2015, reglamentación de la Cátedra de Paz, han trascendido al plano jurídico para establecer normativamente el tratamiento y el lugar de la memoria en la construcción de verdad y justicia en el ámbito educativo.

---

<sup>1</sup> Con respecto al estudio del conflicto armado, la historiografía colombiana ha proporcionado diversas periodizaciones que dan cuenta de los recortes temporales y sus características. Sin embargo, los variados estudios subrayan la dificultad de establecer una fecha exacta de iniciación del conflicto armado. Por ejemplo, el Centro de Memoria Histórica, en el informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (2013), aclara la dimensión y la complejidad que implica el esclarecimiento histórico y la comprensión de la guerra. Dicho informe da cuenta de más de cincuenta años de conflicto armado en nuestro país, explicándolo por medio de cuatro periodos históricos: 1958-1982, 1982-1996, 1996-2005 y 2005-2012. El historiador Marco Palacio (2012) señala que en los periodos 1930-1932 o 1948-1950 fue un conflicto orientado políticamente y 1950-1953 y 1956-1958 corresponden a la pérdida de la filosofía superior de la acción a cambio de la agresión; 1962 es lucha armada. Este debate se hace evidente, nuevamente, en los 12 ensayos de contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia elaborados por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015).

En lo que concierne a las propuestas de educación para la paz del Gobierno Nacional (Ley 1732 del 2015 y Decreto 1038 del 2015 reglamentario de la Cátedra de la Paz), Aponte y Ospina mencionan que se tratan de formulaciones planas y simplistas, pues parten de una visión negativa del conflicto que desconoce su relación estructural —el conflicto no solo es armado, también es social, cultural, político y económico— y su naturaleza intrínseca a la actividad humana. Entonces, las políticas de la memoria, en clave de la construcción de paz en el posacuerdo, exigen un tratamiento estructural del problema.

De esta manera, las reflexiones de Paloma Aguilar sobre el caso español son pertinentes para comprender las políticas de la memoria en Colombia. Estas ejemplifican por qué la creación de ese tipo de políticas —descritas como medidas de justicia transicional— consisten en una serie de iniciativas adoptadas en el marco de un proceso democratizador, en el que se busca colocar en relieve actores de diversos sectores de la sociedad (Aguilar, 2008, p. 52). Pese a esto, la realidad del país y el manejo del conflicto interno han brindado elementos de discusión en torno a las formas en las que se han producido y mantenido políticas de memoria.

La identificación de estos tres grandes contextos no pretende sesgar o desconocer otros tantos que los lectores de este capítulo encuentren o que los mismos participantes decidan compartir. Este tipo de discusiones sitúan elementos de largo alcance y, por tanto, se convierten en engranajes para la transformación social y la reflexión continua sobre lo que acontece en el país.

Por otro lado, a partir de la lectura de las ponencias, se infiere que el mundo físico ocupa un aspecto trascendental. Este, como lugar de afianzamiento, marca las situaciones para la producción de significados, por ello, como se constatará más adelante, los ponentes demuestran que el cambio social debe crearse, analizarse y agenciarse en lugares cotidianos como la escuela, la casa, el barrio, entre otros. Es decir, muchas de las ponencias reflejan una respuesta a la necesidad de asumir retos que impone la situación actual del país y frente a la cual se pretende hacer visible un diseño de relaciones sociales que decantan en actividades, proyectos, estrategias y didácticas para la construcción de la paz, que, como se ha mencionado, no se limita a la firma del Acuerdo.

Esto demuestra que los docentes asumen el compromiso de trabajar en la sociedad del presente para un futuro con oportunidades sociales, políticas, económicas, ambientales y culturales con equidad. Los ponentes son el mejor ejemplo de la construcción alternativa a verdades, versiones y situaciones oficiales, unívocas y hegemónicas. Poseen un poder de producción de discursos subalternos en y para el escenario escolar.

El énfasis en el trabajo con historia oral y memoria entrelazadas a conflicto armado, educación y paz, parte de la convicción de que hay una necesidad de pensar el momento actual, en el que se visibiliza públicamente la impronta de trabajar directa o indirectamente con posicionamientos políticos y sociales frente al papel de la educación en la formación de sujetos críticos, empáticos y creativos.

Las apuestas metodológicas y conceptuales aterrizan en resultados de procesos investigativos, como el de la docente Deyanira Daza, quien implementó trabajos de historia oral en tres colegios públicos de Bogotá a través de proyectos de investigación histórica escolar (PIHE). La docente afirma que se construyeron nuevas relaciones con el conocimiento, el entorno y las comunidades porque se generaron rupturas con las prácticas y las concepciones anquilosadas que no dan respuesta a las preguntas y los problemas de hoy.

En esta misma línea, un principio de escritura y lectura de este capítulo se rige tanto por la identificación de permanencias y ausencias en cuanto a los tres conceptos problematizados, como por ver cómo estos se incorporan en los discursos y adquieren un tinte de innovación o de flexibilización en el tratamiento del tema. Es una tarea de adentrarse en la complejidad de lo que se dice y cómo se dice. Al respecto, se encontró una narrativa fluida, abierta y asertiva en la mención de los conceptos. Esto demuestra la ganancia de un espacio de discusión, en el que se busca mantener abiertas las disertaciones sobre temas que históricamente han estado al margen.

La masificación de expresiones como educación para la paz, pedagogía de la memoria, ciudadanías memoriales, historia reciente, memoria histórica sobre el conflicto armado, memoria sobre las víctimas del conflicto, paz con justicia social, entre otras, constituye espacios relacionales de reconocimiento del espectro político, social y cultural de algunos sectores de la sociedad. Carolina Cárdenas y Jasmín Cruz mencionan:

Paz es una apuesta por el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, ha constituido un proceso de sensibilización al respecto, donde se ha ganado un grado mayor de respeto por la/el otro, a través de talleres a partir de la pedagogía del cuerpo, que reflexionan sobre la violencia de género y promueven la equidad y el respeto por las diferencias [...]. Paz pretende, como uno de sus principios, hacer memoria desde las raíces, en perspectiva de saberes propios de las culturas y el territorio en que la comunidad educativa habita.

Para acentuar algunos puntos acerca de lo que hasta aquí se ha mencionado, prestamos atención al lugar desde donde el sujeto escribe, pues el conjunto de ponencias mostró que no es lo mismo construir una narrativa en medio del señalamiento o la persecución, que en espacios de visibilización, consenso y diálogo. Las ponencias trabajadas denotan un esfuerzo significativo por posicionar discusiones sobre educación, conflicto y paz donde el silencio público y la amnistía del pasado han perdurado.

A modo de ejemplo, las disertaciones de Claudia Aponte sobre educación para la paz dan cuenta de este tipo de narrativa:

Educación para la paz se presenta como una necesidad urgente, pues se busca formar individuos comprometidos consigo mismos, con su país y con su historia, en donde el papel preponderante de la educación permita reivindicar los derechos que les han sido negados en muchas circunstancias como las que vive.

Es fácil identificar el trasfondo de las ponencias y el interés por poner en primer plano la responsabilidad frente a la práctica pedagógica y los claros intentos por romper las barreras entre lo que se escribe y lo que realmente se vive en el escenario escolar. Además, sitúa con facilidad el lugar político del ejercicio educativo.

En ese mismo sentido, el lugar material en el que se acogen los escritos muestra profunda relación con el espacio urbano, y, en el caso de Bogotá, con sus diferentes localidades, esencialmente aquellas que por condiciones espaciales e históricas han sobrellevado el mayor impacto de los conflictos en la ciudad. Sin embargo, lo que se observa es que el abordaje, a nivel nacional, se corresponde con la visión diversa y diferencial del territorio en tanto geografía de guerra, resistencia y pérdidas. Las ponencias son claras en colocar la dimensión espacial como referente de hallazgo de las huellas tangibles y simbólicas que la guerra ha dejado en el territorio; así, algunos apartados se propusieron ubicar al lector en cartografías narradas en clave de prácticas culturales en las que se encajan repertorios de violencia, regulación y control.

Hay que reconocer que, para hablar de conflicto armado, conviene establecer las coincidencias o constancias geográficas entre diferentes momentos de la guerra. Gonzalo Sánchez define esto como *espacialización del tiempo*, pues es difícil “encontrar zonas al margen de la violencia o de la presencia de actores armados. La violencia no sólo se ha diversificado, sino que ha invadido espacial y socialmente todo el país: desde La Guajira hasta el Putumayo” (2014, p. 101). Quiérase o no, el lugar desde donde se narra es donde los ejercicios de poder explicitan la tensión



entre la homogeneidad de las representaciones sociales del conflicto, y las resistencias y subalternidades en la interpretación de este.

En relación con esto, Jean C. Flórez y Mónica Valencia aclaran que

La construcción social que debe desarrollar la escuela, siendo comprendida esta como un espacio que incentive la construcción y el fomento de la paz, para el escenario de posacuerdo [...] por ello la apuesta hacia la construcción de una metodología de enseñanza que tenga en cuenta la oralidad debe llamar la atención de la escuela y los docentes del área.

Se asume que la escuela es escenario de constante creación y reflexión de discusiones, debates y elaboraciones en torno a la paz; la cercanía a realidades vulnerables deja pocas posibilidades para no sentir el entrelazamiento de los conflictos y los retos educativos para abordarlos. De esta forma, en las ponencias queda claro que lo que consideramos paz se traduce en un significado plural, con múltiples formas de entendimiento que se asemejan a la idealización del fin de necesidades o estados críticos que los seres humanos enfrentamos, no solo al silenciamiento de los fusiles por parte de los grupos armados. La paz es el resultado de transformaciones estructurales en el Estado. Jessica Santamaría refiere lo siguiente:

Por conflictos internos y con una contradicción de clases [sociales] tan profunda, que ha privilegiado históricamente al statu quo, se hace necesario construir una apuesta social para superar el conflicto, cuya “curación [...] se puede denominar reconciliación, proceso por el que dicha sociedad se reconcilia con su pasado y los grupos se reconcilian entre sí”. (Hayner, 2008, p. 185)

La escuela es un lugar de enunciación que concuerda con una noción dinámica, cambiante y dialéctica. Además, es un espacio donde se problematizan las representaciones sobre el conflicto armado interno y las transiciones hacia la construcción de paz que, como se mencionó, corresponde a un constructo social derivado de relaciones institucionales entre las que se enmarca el derecho a la educación. Al respecto, el docente Marlon Arias menciona:

La escuela como símbolo del derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes suele ser un paso obligatorio para los diferentes ciudadanos a lo largo y ancho del país; para algunos, los recuerdos y experiencias vividas allí son únicos

y conforman tejidos de grandes aprendizajes en su proceso de formación para ser adultos.

La participación de un significativo número de profesores presentó la escuela como lugar de encuentro de múltiples formas de ser y hacer, alejándose de la idea del panóptico, atribuida por los ejercicios de control y vigilancia; su naturaleza aquí es comprendida de maneras tan diversas como los sujetos que de ella hacen parte. La escuela de la que hablan los participantes es muestra de las contradicciones que hay en su interior y de los notables esfuerzos por distanciarse del ideario instructorista, y, en cambio, se ubica en lugares de socialización y creación de conciencia social para formación de sujetos con carácter humano, reflexivo y crítico ante su realidad. La escuela, como se narra desde sus protagonistas, debe

Apuntar a la concientización y comprensión de las realidades violentas en que se ha sumido la población a lo largo de varias décadas. Esto obliga a buscar formas de intervención masiva tendientes a revertir la situación, transformando una cultura social del miedo, de la desconfianza y del deseo de venganza, en una cultura democrática y de paz, base para la reconstrucción del tejido social y la construcción de una cultura democrática. (Noemi Pérez)

La comprensión de conceptos como conflicto, educación y paz es un ejercicio relacional, está anudada a imaginarios y representaciones circunscritas a espacios y tiempos específicos; es decir, los significados y las apreciaciones son dinámicos, su transformación está sujeta a intereses y formas de enunciación muchas veces gestadas en lugares hegemónicos para producciones subalternas.

## **B. La importancia de reconocer las tensiones: educación, conflicto y paz**

Como se viene señalando, este ejercicio es semejante a un tejido, pues toma forma a medida que se conocen y reconocen las elaboraciones textuales de sujetos que, de manera diversa, aportaron a la discusión y a la presentación de las tensiones; es una trama en la que se conjugan las narrativas desde la experiencia y la expectativa histórica.

El trío de los conceptos mencionados responde a procesos de memoria e historia oral como esfuerzos para articular los sentidos de los registros que se encuentran en las experiencias vividas dentro y fuera de la escuela. Según Feierstein, los procesos

de memoria son “ámbitos de creación de sentido que a través de representaciones en palabras y su expresión narrativa buscan articulación coherente de experiencias pasadas en el presente” (2012, p. 66). Según Ángel Mendoza,

Los docentes conciben a la memoria como un remedio para el olvido propio de la liquidez de nuestro tiempo, distinguen entre los procesos individuales de memoria y la memoria colectiva que se vive, se aprende y se enseña. También aparece aquello que debe ser enseñado, de lo que se debe hablar y que para las ciencias sociales particularmente se nos presenta como un cuerpo de conocimientos siempre en disputa, una memoria compartida a la que hay que cuestionar.

Al avanzar en este mismo sentido, existe la tentación de decir que la memoria surge en las ponencias como un recurso útil en los espacios educativos, pues permite entender que los sucesos no están muertos, ni son inmóviles; la vivacidad con la que aparecen y reaparecen está sujeta a cómo se inscriben en el presente, a la empatía y a la sensibilidad con la que se posicionan en los cuerpos individuales y colectivos. En el fondo, es un reconocimiento a la memoria como “construcción, siempre filtrada por conocimientos adquiridos con posterioridad, por la reflexión que sigue al suceso, por otras experiencias que se superponen a la originaria y modifican el recuerdo” (Traverso, 2007, p. 22).

## **1. Punto de tensión: pedagogías para nombrar la paz**

La figura de la memoria y la historia oral es un eje transversal para entender y sumergirnos en la comprensión de las tensiones planteadas. Son vértice en el anclaje de categorías recurrentes como *pedagogía de la memoria*, *pedagogía de la esperanza*, *pedagogía de la paz y memoria histórica*. En repetidas ocasiones, los ponentes asemejan la memoria a un hilo conductor entre lo vivido, lo acontecido y lo recordado; se relaciona con el quehacer y la responsabilidad política de quienes viabilizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así lo expresan las profesoras Mercedes Boada, Alba Herrera y Teresa Velásquez:

La visibilización de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras y sus iniciativas de paz, lo mismo que abordar el asunto de la memoria de la escuela sobre el conflicto social y armado, es una responsabilidad no solo educativa y pedagógica, sino un compromiso ético y político de la sociedad en general con

las actuales y futuras generaciones de estudiantes y maestros de los campos y ciudades colombianas.

Graciela Rubio afirmó, en el marco del Encuentro, que las pedagogías de la memoria no pueden ser posibles si no incluyen un carácter político y ético que contribuya a la formación de una ciudadanía memorial. Esta pedagogía presupone los elementos necesarios para leer el pasado, tomar decisiones en el presente y construir expectativas de futuro.

Para los ponentes, la pedagogía de la memoria “fundamenta y da bases para llevar a la práctica el tema de memoria histórica. Esta pedagogía brinda elementos para comprender cómo trabajar y reflexionar sobre esta, no solo con los estudiantes sino también con sus formadores” (Jean C. Flórez y Mónica Valencia). Para ellos, esta pedagogía se refiere a la metodología con la que en el aula puede abordarse la construcción y el análisis del relato histórico, expresado en las voces de los actores involucrados; así, validan la experiencia y, apoyándose en Rubio (2007, p. 12), afirman que los sujetos “son portadores de sensibilidad y reconocimiento de los otros” para la configuración de conocimiento histórico.

Frente a la definición de pedagogía de la memoria, Jean C. Flórez y Mónica Valencia exponen que “conlleva dos términos amplios que se complementan entre sí, pedagogía y memoria”. Para precisar el concepto se apoyan en tres autores:

- *Pedagogía de la memoria como una “acción cultural crítica [...]; [que] desplaza el recuerdo desde los conceptos disciplinares de la Historia hacia la memoria como categoría ético-política reflexiva que realiza un desplazamiento pedagógico al validar la experiencia como fuente de palabra para narrar el recuerdo”* (Rubio, 2012, p. 392). Esta definición se centra en mostrar los vínculos existentes entre pedagogía y memoria, y las relaciones existentes que poseen con otras categorías, como el recuerdo, la narración y sus aspectos ético-políticos.
- *Pedagogía de la memoria como procesos de construcción de memoria desde la dimensión educativa* que refieren a la elaboración de relatos históricos reflexivos, con aportes a la transformación de las perspectivas sobre historia pasada y sus vínculos con el presente (Vélez, 2012, p. 256). Esta definición es un acercamiento al carácter reflexivo y al quehacer aplicativo de la pedagogía de la memoria, según el cuestionamiento y la proposición

ante la enseñanza de la historia tradicional y los propósitos de construcción de la historia presente.

- *Pedagogía de la memoria como incidencia social*: “la pedagogía de la memoria tiene incidencia en la sociedad y desarrolla en esta un elemento para la convivencia humana; por ello, es importante abordarla en las diversas esferas de la sociedad [...] está presente en todo el ámbito social”. (Ayllón, 2012, p. 38)

Con lo anterior, los ponentes reconocen que

[...] se amplía el campo de acción de la pedagogía de la memoria puesto que sus enfoques y temas de trabajo son de interés para gran parte de la población no solo para los estudiantes. Un ejemplo de ello se puede ver en el trabajo con memoria histórica; este aporta positivamente a la reconstrucción de memoria logrando cumplir con su objetivo de la prevención de la violencia y la repetición de los hechos pasados.

Por su parte, Luis Caballero cita a Jorge Osorio y Graciela Rubio (2006) y destaca que la pedagogía de la memoria es

[...] un recurso contra el olvido, que busca validar las voces silenciadas, subvertir el discurso totalizante y abrir espacios deliberativos inclusivos. La pedagogía de la memoria pone en conflicto consigo mismo a los sujetos y a los poderes establecidos como un acto necesario para la construcción de un nuevo devenir social. La pedagogía de la memoria es el reconocimiento del otro en mí, se trata de hacer del silencio palabra, en donde se reconoce la diferencia y se busca construir un futuro distinto. La pedagogía de la memoria es una pedagogía de la esperanza.

Para Osorio, “El trabajo de la memoria comporta un significado empático que se proyecta con un sentido amoroso hacia las experiencias de dolor de los otros. El testimonio de otro recibido por mí implica una responsabilidad ética, individual y social” (Osorio y Rubio, 2006, p. 32). El encuentro con el “otro” y con la tragedia es formativo para un porvenir que requiere su cuidado. Es, en definitiva, responsabilizarme y comprometerme con los demás, con mis actos y con lo que hago a los demás: es recuperar nuestra dignidad como seres humanos.

La pedagogía de la memoria como apuesta educativa, según Rosa Montes, es una posibilidad para reflexionar y analizar los testimonios de las víctimas y la necesidad de comprender críticamente el pasado. Por ello, una pedagogía de la memoria como posibilidad nos permite dar cuenta a través de las narrativas de estas realidades e identificar procesos que admitan abrir las puertas del dolor en el presente con miras a reconfigurar el futuro, reconstituyendo y validando una memoria crítica, empoderada y pública, que se configure ya no desde un dolor impotente, sino proyectivo hacia la reparación integral y el derecho fundamental a la existencia.

Con el desafío de fundamentar la memoria en “una consideración humana y temporalizada del sujeto constructor de significados con otros, [en donde] pueda facilitar los espacios para expresar las configuraciones de las identidades en devenir, devenir humano y justo como memoria cultural y memoria comunicativa” (Osorio y Rubio, 2006, citados en Herrera y Merchán, 2012, p. 138).

Los trabajos de la memoria, como afirma Rosa Montes,

[...] interpelan el pasado reciente para aportar a la construcción de futuro desde la educación, desde la escuela con el apoyo de la pedagogía crítica en la formación de sujetos, ciudadanos que conozcan su historia, que tengan un aprendizaje de esta con el fin de no repetir los errores.

Esta

[...] viene a revertir los usos públicos del pasado, desde la recuperación de la acción-narrada que ha sido desplazada del recuerdo colectivo por la historia oficial. La acción en estrecha relación con el lenguaje, el discurso y la palabra es la forma a través de la cual participamos en el mundo. Freire aporta, en este sentido, que la pedagogía es emancipadora, debe asumir como principio la curiosidad epistemológica, buscar el sentido de la historia desde la cotidianidad en la construcción de memoria (Freire, 1998). A los educadores, se les hace un llamado a replantear su trabajo desde los espacios públicos, para que devuelvan la esperanza de pensar mundos alternativos, replantear las prácticas y que dentro de sus fines esté enseñar una nueva ética ciudadana.

Estos diálogos y concepciones sobre la presencia de la memoria en escenarios escolares, bien sea a través de la pedagogía de la memoria o de ejercicios conexos que den paso al tratamiento del pasado en abordajes integrales, involucran la dimensión

de lo *público*, y comprometen la deliberación y la integración de versiones polisémicas del pasado en el espacio público, concibiéndolo como campo de tensión en el que acceder conlleva a encuentros y desencuentros de poderes, mecanismos de resistencia y pervivencia.

La simbiosis entre la pedagogía de la memoria y el espacio público tiene una significativa figuración, porque es allí donde se explicitan las formas colectivas e individuales del recuerdo y el olvido. En el espacio público las memorias circulan, se transforman y se resignifican, es un ejercicio de declaraciones, conmemoraciones y ceremonias que se movilizan por distintos sectores, oficiales y no, en el espacio público con mínimo tres características: visibilizan los temas, crean lazos comunes y abren la posibilidad a otros grupos sociales de incluirse en dichas memorias (Mendoza, 2015, p. 299).

Rosa Montes retoma a Rubio (2007) para plantear “la necesidad de recuperar la experiencia desde los relatos y configurar la subjetividad desde el recuerdo para entendernos y comprender qué y por qué sucedió. Se propone, entonces, reflexionar sobre la relación entre política, pedagogía y memoria”. Montes cita a Osorio y Rubio (2006) para exponer que la pedagogía de la memoria “debe contribuir a la formación ciudadana que abra su dimensión de existencia temporal en perspectiva vital, en la constitución de subjetividades que recobren una existencia política y ética a la vida social”. Finalmente, destaca que la pedagogía de la memoria

[...] valida el recuerdo en tanto se enseñe como deber, como una ética ante el otro, una acción pedagógica y política para la formación ciudadana que abre futuro compartido. Esta estrategia pedagógica se sustenta en tres razones fundamentales [...] historia de tiempo reciente [...], testimonio [...] [y] pedagogía de la experiencia en esperanza.

La investigadora y profesora Piedad Ortega considera que la pedagogía de la memoria y la narración sirven para enfrentar

[...] la historia única, la oficial, que dictamina hechos, causas y concatenaciones y que resta a la gente su capacidad de encuentro y transformación. En ese contexto, se hace necesario que nos asomemos a cualquier texto iluminador que aborde la responsabilidad y la urgencia de la narración como herramienta transformadora indispensable.

Apoyándose en Melich (2004), continúa mencionando que

[...] la narración es portadora de sentido, no intenta resolver los problemas, sino provocar que el ser humano se enfrente a las condiciones fundamentales de su existencia. Por la narración, el ser humano vive el pasado, comprende que el pasado sigue abierto, que no ha concluido. Por la narración, el ser humano es oyente de las voces excluidas de la historia. Por la narración el lector es hospitalario, es receptivo y responsable del otro.

De la misma manera, Nélide Milagros Agüeros, en su conferencia sobre la experiencia del programa de Historias Barriales en Córdoba (Argentina), se refirió a la historia oral como un campo amplio en el que tienen cabida múltiples debates, especialmente los que se inscriben en la historia reciente y la memoria, acogidos en el discurso académico con participación de los *otros*, las voces de los de abajo. Los trabajos de memoria e historia oral han demostrado que el campo es tan amplio que en ocasiones tiende a difuminar los límites entre memoria e historia. Por ello, es relevante intentar conservar el carácter diferenciador de cada uno de los conceptos, pues no conviene usarlos como sinónimos.

De esta manera, la pedagogía de la memoria, en cuanto categoría y proceso, está presente en un gran número de las ponencias en las que se relacionan educación, conflicto y paz. Se concibe así como un punto de encuentro en el que buena parte de su fundamento está en el uso público de versiones oficiales y no oficiales de lo acontecido. Lo anterior devela la participación de diversos actores en la construcción de la memoria, pero dota de sentido especial al acto educativo con incidencia generacional. Así, Noemi Pérez afirma:

En Colombia, los procesos de recuperación de la memoria han sido labor de las organizaciones de víctimas que han pugnado por construir una memoria pública y al surgimiento de políticas de la memoria, que contemplan procesos educativos desde la pedagogía de la memoria y la EDH [educación en derechos humanos]. Estos dos contextos nos brindan la posibilidad de analizar y comparar experiencias en EDH y sus contribuciones a la formación de sujetos políticos y sujetos de derechos, que aporten a las transformaciones sociales y políticas, desde sus diferencias y similitudes.



El posicionamiento de la pedagogía de la memoria en la práctica educativa permite visibilizar ejercicios como el que realiza Noemi Pérez, quien, desde la vivencia y la acción investigativa, reconoce en la pedagogía de la memoria un puente para acercarse a discusiones sobre la formación política de los sujetos, en este caso, en el escenario escolar.

La relación entre educación, paz y conflicto, casi que de manera imperativa, nos sugiere caminar hacia entendimientos históricos del papel de los ejercicios pedagógicos, como quedó evidenciado en el planteamiento de los ponentes. El interés y la urgencia de la elaboración del pasado reciente involucran metodologías como la historia oral, que decanta en propuestas concretas de pedagogía de la memoria.

En este contexto, la pedagogía de la memoria recoge preocupaciones en torno a qué, cómo y para qué recordar u olvidar. Además, el carácter heterogéneo de las versiones da lugar protagónico a las fuentes orales; el testimonio revela formas de narrar en clave de verdad, justicia, reparación y no repetición.

Por otro lado, los aportes en torno a la pedagogía asumen el tema del conflicto armado interno como parte fundamental para pensar la educación y la paz. Se habla de la comprensión estructural del conflicto, las afectaciones a las víctimas, la tradición de violencia que ha empañado la historia del país, y, desde luego, en esta vía generan pronunciamientos sobre el lugar de las memorias escritas y orales pertinentes para ser incluidas en la elaboración de la historia.

## **2. Punto de tensión: historias y memorias sobre el conflicto armado**

El conflicto hace parte de la relación humana, así aparece mencionado en algunas de las ponencias; no obstante, la referencia concreta al conflicto armado evidencia la experiencia histórica relacionada con la vivencia o la herencia de realidades violentas. Colombia es un buen ejemplo de este tipo de situaciones. Se ha conocido y crecido en medio de relatos de violencia que generacionalmente han cobrado sentido en la forma de narrar nuestra historia.

Tanto la memoria como la Historia se refieren a la manera como se selecciona e interpreta el pasado. Sin embargo, la profundidad de sus diferencias permite comprender que no son sinónimos; si bien mantienen lazos de conectividad y correlación, cada una se asume en un campo, con formas distintas de acercarse y estudiar los objetos.

Si bien existe un interés por la delimitación entre memoria e historia<sup>2</sup>, no es nuestro objetivo la teorización sobre cada uno de los conceptos. A pesar de ello, a partir de la lectura de las ponencias, se manifiesta la idea tenue y a veces ligera con la que se trata cada una de estas categorías en relación con el conflicto. En este sentido, se considera que no significa lo mismo hacer historia del conflicto que hacer memoria del conflicto.

Cada una de las afirmaciones conlleva a una acción, con implicaciones diferentes y connotaciones políticas, sociales, culturales y jurídicas disímiles. Por tanto, acreditamos que en el contexto por el que atraviesa Colombia es legítima la acción de problematización acerca de los mecanismos por los que se producen y reproducen versiones sobre el pasado, en especial en lo referente al pasado reciente.

Disponer, en tensión, el abordaje del conflicto desde la memoria o la Historia significa correr el riesgo de encontrar un tránsito por fronteras líquidas entre los dos campos, un abordaje que conduzca a concluir que no hay un privilegio consciente por alguna de las dos a consecuencia de la falta de claridad sobre el tema; o, por el contrario, dadas las condiciones históricas, políticas y sociales, existe una intención clara respecto al uso de los términos para privilegiar alguno de los dos.

La dinámica entre memoria o historia del conflicto está asociada con la pregunta realizada por John Paul Lederach (2016): ¿cómo trascendemos los ciclos de violencia que subyugan a nuestra comunidad cuando aún estamos viviendo en ellos? Este autor invita a pensar la capacidad creadora con que cuentan las sociedades para afrontar de manera imaginativa las realidades que históricamente han sufrido el problema de la guerra y para lo cual deben hacer uso tanto de la memoria como de la historia; sin embargo, la predominancia de cualquiera de las dos supone alcances, límites y riesgos.

La pregunta formulada por Lederach se asemeja al cuestionamiento latente en las ponencias revisadas. La preocupación y la actitud propositiva de los ponentes respecto a qué hacer o qué decir sobre el conflicto armado en el escenario póstumo en el que nos encontramos conlleva, en un gran número de casos, al tratamiento de los dos conceptos como sinónimos. Angélica Valencia, al referirse a las afectaciones del escenario escolar y, por tanto, de los estudiantes en el marco del conflicto armado, afirma que muchas de las problemáticas cercanas al colegio han tenido que ver con las

---

<sup>2</sup> Sobre estos usos, véase el capítulo I del presente libro.

[...] causas y consecuencias de un conflicto armado que afectó a su familia, sus vecinos, su barrio, su escuela y por ende su mundo. Por ello, es fundamental que se recree la historia de Colombia en las clases de Ciencias Sociales, otorgando un valor fundamental a la memoria del pasado que se ha vivido.

Por otro lado, tal dinamicidad está precedida por anticipos de nociones frente al papel político de la memoria en elaboraciones del pasado reciente, la multicausalidad del conflicto armado interno y la promoción racional de ejercicios historiográficos en periodos de producción masiva de versiones. En el amplio número de trabajos presentados sobre el tema, es constante encontrar caracterizaciones que pueden ir desde las más simples hasta las más elaboradas sobre el conflicto armado.

Se puede decir que la memoria y la Historia se relacionan intrínsecamente con los ejercicios de poder de quienes las elaboran. Las fuentes usadas y aprobadas para reconstruir el pasado y la presencia o ausencia de diversas voces en la escuela, claramente, se conjugan con otras propuestas metodológicas; el mosaico de temáticas, responsabilidades y prioridades curriculares hace que el ejercicio de memoria o la construcción de la Historia dialoguen con otras elaboraciones pedagógicas. Por tanto, la relación es difusa, no solo porque las claridades conceptuales estén ausentes o presentes, sino porque no hay cabida a purismos conceptuales o metodológicos; es la simbiosis de apropiaciones subjetivas e intersubjetivas de estudiantes, docentes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa.

El afrontamiento de esta situación en el ámbito escolar es descrito por Diego Mendoza:

Los docentes conciben a la memoria como un remedio para el olvido propio de la liquidez de nuestro tiempo, distinguen entre los procesos individuales de memoria y la memoria colectiva que se vive, se aprende y se enseña. De tal suerte, los docentes vinculados a esta investigación dan cuenta de la memoria desde dos lugares que por momentos entran en juego ya que, aunque hay una dimensión individual de la memoria, tanto psíquica, como psicológica y cognitiva (Ballesteros, 1999; Aguado, 2001; García, 2010), también aparece aquello que debe ser enseñado, de lo que se debe hablar y que para las ciencias sociales particularmente se nos presenta como un cuerpo de conocimientos siempre en disputa, una memoria compartida a la que hay que cuestionar. (Carretero, Rosa y González, 2006)

Claudia Aponte también hace énfasis en un aspecto que para esta parte de la discusión es relevante, en la medida en que alude a la presencia del conflicto armado en el currículo como un tema descontextualizado al que se le atribuyen hechos y eventos, sin el análisis requerido para su comprensión. Propone la memoria del conflicto como una memoria de las víctimas y del proceso que permita acercarse al entendimiento integrado del conflicto armado con una visión crítica y analítica.

La categoría de conflicto, al igual que en el trabajo de Claudia Aponte, está presente en otras ponencias y es utilizada con un denotativo contextual para referirse a la historia reciente del país. Fabio Castro lo asocia con la violencia en Colombia y lo caracteriza en un periodo más amplio que se encuentra muy bien documentado y en el que es claro el problema de la tenencia y la propiedad sobre la tierra. Ivonne Suárez llama la atención sobre el entendimiento del conflicto por encima de las esferas personal y jurídica, para que, sin excluirlas, se reivindique la importancia de volver sobre las dimensiones social y política, componentes necesarios para una aproximación más veraz en el conocimiento del conflicto, ubicando el drama de las víctimas en el panorama de la realidad nacional y sus marcos internacionales.

Por su parte, José González, para situar los retos de la enseñanza de la historia, habla de un conflicto social que fue protagonizado por el enfrentamiento entre las guerrillas y el Estado, y por proyectos sociales y políticos de sectores que postularon y se enfrentaron al modelo dominante. Esto demuestra que el concepto de conflicto en su relación con educación y paz adquiere connotaciones diferentes en la medida que se le adjudique un “apellido” o adjetivo: social, armado o político.

Es interesante advertir apreciaciones o características empleadas por los ponentes sobre el término, porque dilucida su lugar de enunciación, la carga representativa y la apuesta discursiva en la presentación del tema. El conflicto no se agota en la nominación estéril, sino que encarna un deseo fehaciente de develar y construir versiones sobre las realidades creadas en torno al reconocimiento de los *otros*; por ejemplo, la nominación de *conflicto armado interno*<sup>3</sup> es un entrelazamiento de claves semánticas que han definido cómo lo recordamos, narramos y tramitamos, pero, además, su aparición en la política de la memoria es garante en un escenario transicional.

---

<sup>3</sup> Además de no haber consenso sobre la caracterización del conflicto armado que ha vivido Colombia, los diversos investigadores brindan su propia denominación de este. Tal variedad se observa en los 12 ensayos contenidos en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015).

Etimológicamente, conflicto proviene del latín *conflictus*, formado por el prefijo *con* que significa unión o convergencia, y el sufijo *flictus*, que representa golpe; la conformación de la palabra traduce golpe o confrontación entre varios. El significado social de este concepto está dado por la relación en tiempo y espacio entre los seres humanos.

Las delimitaciones primarias sobre conflicto que aparecen en los trabajos indican las relaciones comportamentales en las que se asocia con un término naturalizado en el desenvolvimiento de las relaciones sociales. Se trata de una idea tan compleja que, como la misma noción de política, nace y crece con los sujetos, en su interioridad, por tanto, su resolución implica la formación del criterio y la actitud política. Desde esta aproximación, el conflicto es un aspecto necesario como acto vital, mediante el cual se edifican mejores relaciones en torno a la diferencia como esencia de la verdadera democracia.

Al respecto, Franz Flórez afirma que

La construcción de ciudadanía para la paz se concibe como una formación en principios, anclados en el terreno de la moralidad o en el conocimiento de los derechos humanos o constitucionales, mientras se ha marginado el conocimiento del conflicto, de sus orígenes y transformaciones, de los actores armados ilegales y sus discursos, las responsabilidades criminales y políticas de la violencia, las víctimas, el sistema judicial, la reparación, etcétera.

Para algunos ponentes, la reflexión del conflicto está ensimismada en el espacio inmediato, en el escenario de trabajo o familia; las vivencias escolares aparecen representadas de manera reiterada en este tipo de caracterización del conflicto, pues acoge las dificultades de aprendizaje, convivencia y autoestima en los que se materializa gran parte de los problemas en el ámbito escolar. Por otro lado, sobresalen trabajos en los que la intención era posicionar el conflicto desde las tensiones y las maneras en las que están fundados los arraigos sociales, políticos y económicos con los que se asocia la guerra, basados en la producción investigativa colombiana del Centro Nacional de Memoria Histórica, el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, entre otros, y los realizados por un amplio número de investigadores a título individual.

Al buscar sustentabilidad en el significado del concepto *conflicto*, por suerte se encuentra que para el caso de Colombia este ha sido un marco narrativo desde el

cual las generaciones de los últimos sesenta años se han concebido. En otras palabras, no es un fenómeno ajeno al desarrollo identitario de nuestra sociedad. Luis Caballero, refiriéndose a la relación de este con la escuela, enuncia que se trata de algo latente, a lo que se le puede adjudicar trabajos de memoria, lugares de memoria y resistencias de la sociedad civil.

La afirmación de Luis Caballero se relaciona con la postura de gran parte de los autores del informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015, p. 52), la cual, como ya se mencionó, fue conformada en el marco de la agenda del Acuerdo de Paz en La Habana (Cuba), cuando, al referirse a los efectos del conflicto, relacionan las causas, las dinámicas y las consecuencias de la guerra y su focalización regional a través de proyectos estratégicos por parte de la sociedad civil. De tal manera, se reconoce que el conflicto armado ha desencadenado acciones que afectan a la sociedad civil, lo cual, dada la diversidad en el contexto territorial, se trata de una realidad latente.

Esta forma de acercamiento al concepto denota una mirada estructural en la que se privilegia la explicación de elementos sistémicos que conforman un engranaje de causas y consecuencias. Las voces de los ponentes, algunas con un grado mayor de severidad que otras, mostraron dictámenes como los siguientes:

Una apuesta para la configuración de la escena política y pública que permita la superación de las causas que han motivado los acontecimientos violentos del pasado reciente colombiano a través de mecanismos institucionales y de apuestas en medio de las políticas públicas como respuestas efectivas para dar paso a un proyecto nacional que diste del ejercicio de la violencia y el conflicto armado. (Jessica Santamaría)

La figura política del conflicto, en trabajos como el de Santamaría, tiene un sentido estructural para el análisis en torno al concepto y así lo apoyan las fuentes bibliográficas empleadas para la construcción del argumento. Por su parte, Jefferson Jaramillo (2014) y Alejandro Castillejo (2009) sitúan sus estudios desde la comprensión heterogénea de aspectos que han afectado a la sociedad en términos de guerra, siempre en una narrativa que se interesa por englobar las implicaciones políticas de los actores en los distintos escenarios.

Este tipo de trabajos abogan por la pertinencia de la Historia del conflicto, donde se muestren los procesos y las complejas interacciones que se producen a partir de estos. Así, se pone de manifiesto que el desarrollo del conflicto armado

corresponde a un tiempo y un espacio, y, a su vez, ha servido como desencadenante de otro tipo de conflictos. Ante esta perspectiva, es imperante la construcción de una voz con el carácter riguroso, documental y factual:

Se busca el entendimiento del conflicto por encima de las esferas personal y jurídica, para que, sin excluirlas, se reivindique la importancia de volver sobre las dimensiones social y política, componentes necesarios para una aproximación más veraz en el conocimiento del conflicto, ubicando el drama de las víctimas en el panorama de la realidad nacional y sus marcos internacionales. (Ivonne Suárez)

Sobre esta cuestión crucial, se tiene la impresión de que la complejidad que establece la Historia y la memoria se inscribe en el vínculo que poseen las dos con la narrativa. Este se hace cada vez más problemático en cuanto la premura que existe de contar y significar el conflicto sumerge la discusión en un arroyo de cientos de posibilidades, escenarios y sujetos que intervienen en la elaboración de versiones sobre el pasado, las cuales terminan siendo narradas en muchos lenguajes.

Al acudir a la Historia, se trata de encarar la verificación objetiva, empírica, documental y factual para el tratamiento de categorías fluctuantes, como la de conflicto armado, en el seno de un campo dinámico. Se interpreta el papel del historiador como reconstructor e interprete fehaciente de lo acontecido, que recoge con precisión las memorias colectivas para elaborarlas en un relato histórico; se reconoce su aparataje creativo para hilar finamente las versiones y su contexto. Angélica Valencia hace un reconocimiento similar al docente: “él es el mediador de saberes en el momento de conocer, recordar, conmemorar e incluso celebrar en torno a los acontecimientos”; en conformidad con lo mencionado, hay un establecimiento de los hechos históricos que pasa por la interpretación del sujeto pedagógico, quien aplica el arte de la producción y la reproducción de memorias.

También aparece la memoria de manera protagónica y como recurso para hablar de conflicto armado, en trabajos en los que el posicionamiento se centra especialmente en el impulso de exigibilidad del reconocimiento y la resignificación de las víctimas del conflicto. La visibilización de memorias individuales y colectivas es asociada al deber social por crear escenarios para la verdad, la justicia y la reparación, y contar con garantías de no repetición.

Estos usos de la memoria reflejan el acallamiento histórico de algunos sectores sociales frente al tema. En contraposición, parecen renacer y situar aspectos esen-

ciales de la vida cotidiana, como prácticas escolares, tradiciones familiares, acciones colectivas e identidades culturales, que, en términos de construcción de representaciones, validan o invalidan el uso de la memoria como categoría en escenarios de orden formal e informal. Así, como afirma Claudia Aponte, el conflicto armado en Colombia puede tomarse como un problema social relevante para desarrollar una memoria histórica a partir del análisis y la reflexión, pues está condicionado a la vida en todos los niveles, incluso en la cotidianidad de los ciudadanos.

Los atajos hacia la vida cotidiana —que en las aristas de la Historia cultural se reconocen como la Historia de lo cotidiano— en la memoria de lo común estiman la relación creada entre conflicto y sociedad. Si se hace un barrido por las implicaciones de esta relación, se encuentran abundantes prácticas de memoria que, desde la reivindicación de las memorias familiares, barriales o escolares, abiertamente se manifiestan contra la validación y la manutención de ideales de guerra, y del olvido público de esta.

En este sentido, la aparición pluralista de trabajos que visibilizan y se responsabilizan con el tema demuestra una matriz interpretativa de las maneras como los grupos se acercan a las representaciones de la guerra, y como la tramitan, elaboran, recuerdan u olvidan. Así, la relación con la violencia y el daño ocupa un lugar significativo en las explicaciones que intentan presentar comprensiones sobre cómo, por qué, dónde y quiénes participaron de los marcos de la guerra.

Es claro que el conflicto como categoría presupone un entendimiento del tiempo histórico, independientemente de si se aborda desde la Historia o la memoria; el relato constituye la aproximación entre experiencia y narrativa, coloca en un paneo público la voz de un narrador, ya sea este un historiador o cualquier otro. Walter Benjamín (2008) nos alerta que la narración se transforma con el tiempo, el cual le permite recapitularse y adquirir aspectos psicológicos del narrador.

Existe una dificultad en el intento por rastrear la distinción entre memoria o Historia del conflicto armado en los trabajos presentados en el marco del Encuentro, pues, como asevera Claudia Aponte, hay una disputa por la temporalidad, por asegurar un protagonismo en la narrativa, y, al igual que Benjamín, reconoce que hay un lugar de la narrativa que garantiza precisiones e imprecisiones suficientes para ser transmitida. A cuenta de esto, la difusa presencia de las dos categorías —memoria e historia— hace la tensión más difícil, no solo para el desarrollo de este capítulo, sino para el escenario en el que se encuentra el país.

En términos discursivos, el conflicto armado se describe en la mayoría de ponencias desde figuras narrativas que buscaron hacer evidente el pasado común



de un fenómeno social, político, económico y cultural, hecho que llevó a la transmisión generacional de las últimas cinco o seis décadas, y en el que la educación asume la tarea explícita de integrar en sus prácticas pedagógicas el trabajo con las versiones del tiempo reciente para la comprensión situada de las responsabilidades jerárquicas, estructurales y sistémicas de las realidades propiciadas por el conflicto.

El papel del docente, historiador, narrador o ciudadano común, según lo expuesto hasta el momento, enfrenta múltiples facetas para entrelazar lo individual, lo local y lo nacional como parte de un escenario complejo en donde se han tensionado diferentes fuerzas de poder político, económico y social para mantener y alimentar la guerra. Es imperativo desnaturalizar la idea de la historia dada o la historia heredada, porque, con respecto al conflicto armado, existen sujetos colectivos e individuales que han favorecido la guerra, y, por tanto, deben ser conocidos y responsabilizados en los discursos públicos escolares como aporte a la verdad y memoria del país.

Por lo anterior, en lo mencionado hasta el momento, lo que resulta relevante es el protagonismo transformador de la educación, mediante el cual es posible encontrar el sentido y la pertinencia de la praxis en la creación de propuestas que impacten el orden del día en materia de memoria e historia sobre la historia reciente del país (Ángel Mendoza).

Como se evidencia —más allá de profundizar históricamente en la tesis sobre el surgimiento del conflicto armado, hipótesis sobre la presencia de los actores armados en el escenario nacional o periodizaciones—, se trata de miradas que no necesariamente acogen un marco temporal, pero sí un marco discursivo en el que prevalecen las iniciativas de hacer memoria. Este recoge prácticas pedagógicas, proyectos transversales o ejercicios de aula que, de manera situada, posicionan el tema de la memoria histórica. La puesta en marcha de estos procesos localiza la práctica educacional en lo que Gladys Chacón ha apuntalado como la *priorización del sujeto*, es decir, la visibilización de quien hace, recuerda, y debe desarrollar la personalidad y cultivar respeto por los derechos humanos.

Además, otros ponentes, como Alfonso Baquiro, rescatan al sujeto en un Estado democrático, promoviendo la incorporación de la memoria en la estructura democrática para que se involucre o interpele en el marco de la diferencia, la diversidad y la inclusión; por tanto,

[...] el objetivo educativo debe ser crear las condiciones para una educación ciudadana que favorezca la democracia todos los días, pero esta labor no es única

del docente, en ella está involucrada toda la ciudadanía, toda la sociedad civil educando y reeducándose.

La particularidad de la Historia o la memoria conduce a apreciaciones sencillas que contribuyen a tejer y representar el pasado de manera diversa, lo cual también conlleva a discusiones más complejas sobre el entendimiento del conflicto armado con miradas oficiales en espacios públicos del recuerdo. Los trabajos realizados por los ponentes son portavoces de distintos elementos de orden social y político que se decantan en la exposición de necesidades y posibilidades de narrar lo acontecido.

A la tensión, subyacen varios aspectos: primero, la clara intención de hacer públicas las versiones sobre el conflicto armado, por ejemplo, a través de trabajos con oralidad e historia oral; segundo, el privilegio de una mirada crítica acerca de las causas estructurales del conflicto en Colombia; tercero, la importancia de la participación de voces diversas en la construcción de las versiones sobre el pasado, es decir, la pluralidad de testigos entre los que se incluye la voz de la infancia; cuarto, el reconocimiento del conflicto a nivel micro y macro en diferentes escenarios, como la escuela; quinto, la referenciación de bibliografía colombiana, latinoamericana y, en algunos casos, de Europa Occidental para solventar el argumento conceptual.

Los cinco aspectos se anudan a tres impresiones generadas y con las cuales no se espera concluir, ni dar un único sentido a la discusión. Por el contrario, abre espacios para otro tipo de análisis que encuentran en esta relación, más que un debate conceptual, un campo de tejidos sociales, donde se ven las formas para construir las narrativas de la historia reciente del país.

## **2.1. Historia y memoria: usos de fuentes diversas**

Colocar en discusión algunos temas, como excusa voluntaria para debatir sobre el lugar y el papel de la historia oral, en su polisemia, hoy conlleva la responsabilidad de generar balances que sirvan de sistema de alerta frente a lo que está aconteciendo en el campo. Por ende, la lectura transversal de la tensión entre Historia o memoria del conflicto dilucida una ausencia conceptual y metodológica en lo referente a historia oral en sus diversas acepciones. Si bien existe un acercamiento a las fuentes orales, no se encuentra dentro de las prioridades de escritura, debate y reflexión sobre la historia oral en un ejercicio de construcción de Historia o memoria sobre el conflicto armado interno.

## **2.2. Memoria o Historia del conflicto: connotaciones jurídicas**

Como se menciona a lo largo de este texto, es claro que para muchos la memoria ha adquirido un lugar significativo en los debates de las ciencias sociales. Su afirmación como ejercicio político y jurídico para el reconocimiento del pasado en sociedades con experiencias de violencia ha hecho de ella un escenario de dotación de sentido a escenarios de enunciación, como las versiones de las víctimas del conflicto.

Por el momento que atraviesa Colombia, las implicaciones jurídicas de hacer memoria o Historia del conflicto son distintas. Si bien algunos textos como el de Andrés Páez hablan de la memoria en abono a la búsqueda de justicia en sociedades con profunda desigualdad social, y, en la misma vía, en la conferencia inaugural, Alirio Uribe afirmó la necesidad de ejercicios de memoria que reivindicaran la defensa de los derechos humanos en el escenario retador del posacuerdo, aun así no resulta claro en la lectura general de los trabajos la idea relacional en la construcción de un relato histórico.

Los procesos de justicia transicional favorecen desde ámbitos jurídicos diversas versiones que, a través de la conformación de comisiones de verdad histórica, recogen, organizan y sistematizan con rigurosidad una versión del pasado. Pero, además, propician un ambiente sucinto para la circulación de memorias que, en favor o en contra de la elaboración histórica, intervienen en los marcos sociales, como la escuela.

Por esto, vale la pena diferenciar a qué proceso se refiere cuando se trabaja en reconstrucción del pasado. La sociedad debe hacerse consciente de la elaboración de memoria e historia, en la medida que tiene responsabilidades políticas, sociales y culturales a la hora de trabajar por la no repetición de hechos violentos, pero, además, es llamada a la veeduría de las versiones históricas que se producen y reproducen sobre los hechos acontecidos.

## **2.3. Tránsito general hacia la memoria histórica**

La memoria histórica está imbricada en políticas de memoria, que para el caso colombiano fueron gestadas bajo recursos jurídicos en la proyección del periodo transicional:

En las circunstancias del país, la construcción de la memoria histórica se convierte en una cuestión de relevancia, bien sea desde la perspectiva historiográfica, o desde la política. Además, siento un profundo compromiso por aportar al reconocimiento de la tragedia vivida, en miras a que la sociedad en su conjunto pueda empeñarse en la construcción de un país consciente, que asume sus responsabilidades frente al conflicto y abre senderos de construcción de paz. (Ivonne Suárez)

Para esto, es indispensable construir significados que aporten a la memoria histórica del conflicto armado, y propendan por la discusión y la problematización de esta a la luz de las posibilidades o las restricciones de la vinculación de la sociedad a la memoria histórica.

Los trabajos socializados en el Encuentro, y en los que la memoria histórica aparece como categoría de análisis, relatan fielmente la transformación del sentido de la herencia memorial y la historia glorificadora y patria, dan cuenta de los cuestionamientos a la tradición moderna de la memoria (Nora, 2009, p. 77), y son reflejo de propuestas contemporáneas. Así, la memoria histórica es parte fundamental de la profundización y el privilegio de subjetividades, tiempo cotidiano y espacio público.

Es por ello que un número significativo de trabajos socializados en el Encuentro circunscriben las expresiones artísticas, en toda su amplitud de teatro, títeres, pintura, audiovisuales y danza, a las elaboraciones de memoria histórica. Los lenguajes plásticos ponen en juego la creatividad y la performatividad de la realidad, al mismo tiempo que son vehiculadores de rememoraciones públicas de la historia.

La memoria histórica aparece como un impulso de exigibilidad sobre el derecho a participar en la construcción y la circulación de relatos que de manera extendida han dado sentido a las últimas seis décadas de la historia del país. Los debates sobre la memoria generados a lo largo de la segunda mitad del siglo XX reconocieron que la reconstrucción y el juzgamiento del pasado no solo se efectuaba en la sala de un tribunal, sino que, por el contrario, la sociedad civil contaba con el derecho y el deber de acercarse a los anales de la historia con el fin de entender y sobreponerse a lo ocurrido.

Al mismo tiempo, la memoria histórica aparece como una apuesta conceptual y metodológica, desde la que diferentes voces aportan versiones sobre los acontecimientos, y logran establecer acuerdos o desacuerdos respecto a las memorias que emblemáticamente han constituido las figuras identitarias de los grupos sociales que habitan el país.

A parte de ello, y parafraseando a Antequera (2011), por el momento histórico que atraviesa el país y sus premuras propias, la memoria histórica es un campo de vinculación entre las víctimas y los diversos sectores de la sociedad; es un reclamo por el derecho a la articulación histórica, la recuperación y la comprensión de las políticas de la memoria por parte de quienes han padecido directamente la guerra. Es decir, es un campo cambiante, de poderes y tensiones que culturalmente embate en los intereses del presente y determina en gran medida los horizontes de futuro.

Finalmente, la memoria histórica no deja de merodear las aulas, pues encuentra en ellas la inscripción de representaciones, inercias y sinergias en el acto social del recuerdo. Los docentes que tomaron el riesgo de poner en conversación su práctica pedagógica con las elaboraciones de memoria, de manera responsable, abren el espectro del debate público al que se enfrenta la escuela cuando paulatinamente es testigo de la transformación tangible de la temporalidad de niños, jóvenes y adolescentes, a quienes invitan a ser partícipes de la construcción de memorias de manera crítica y propositiva.

Así, parece que, al igual que Theodor Adorno, nos refugiamos en preocupaciones sobre el acto educacional después de la guerra. A él lo invadía el temor a la amenaza constante de las condiciones que esencialmente permitieran madurar nuevamente la barbarie. Por tanto, era necesario un giro hacia el sujeto, con mecanismos para descubrir qué es lo que nos lleva a ser tan atroces, y ello no podría ser posible si la educación en general no permitiera una autorreflexión crítica (Adorno, 1998, pp. 80-81).

### **3. Punto de tensión: educación para la paz o paz en la educación**

La educación aparece a lo largo de este trabajo como un elemento permanente, en algunas partes más visible que en otras, según las discusiones propuestas. Para el planteamiento de esta última parte, destacamos el lugar que se le atribuye a la educación —en un sentido amplio— y a la escuela —educación escolarizada— para abordarlas de manera relacional con la construcción de paz.

Se recalca que las menciones tanto de educación como de escuela están provistas de elementos concretos, alusivos a las prácticas y a los sujetos que dan vida a las comunidades educativas. Por ejemplo, Jean C. Flórez y Mónica Valencia describen la educación como una acción social en la que intervienen agentes de diferentes clases, géneros, creencias religiosas y posiciones políticas, es decir que se trata de un

acto para reconocer al sujeto a partir de su contexto y en clave de esta afirmación describen elementos concretos de las prácticas educativas escolares.

De esta forma, encontramos valioso dar cabida a la tensión de *educación para la paz o paz para la educación*. La consideramos un baluarte en el que es posible hallar tensiones y también pistas de los lugares de enunciación —desde donde algunos grupos de la sociedad entienden, construyen y deconstruyen esta relación.

Pensar en *educación para la paz o paz para la educación* es, sin duda, una de las piezas del rompecabezas para entender qué significa y qué implica la paz como constructo, producto, proceso, acuerdo y cambio, y en esta medida es innegable que el Acuerdo de Paz entre la guerrilla de las FARC y el Gobierno aparece como uno de los eslabones de la cadena de razones bajo las que se argumenta la aparición de este tema en las ponencias. Los ponentes son explícitos en manifestar su preocupación por comprometer su accionar social en la construcción del escenario de “posconflicto”, según unos, o “posacuerdo”, para otros.

De esta manera, la tensión puede ser vista como un aporte a la problematización de un concepto que, de manera simplificada, ha servido para englobar necesidades de los escenarios educativos formales e informales. No se busca abarcar la totalidad del concepto, a cambio se privilegia la idea de fragmentación de las definiciones presentadas en las ponencias, para así discutir si el acto educacional es parte de la materialización de un enunciado de paz o si la paz como constructo social de largo aliento en sí misma se convierte en un enunciado del que hace parte la educación.

Se plantean entonces tres líneas para el desarrollo de tal idea: la primera se refiere al acercamiento didáctico mediante el cual se han implementado rutas para la construcción de paz; la segunda da cuenta del desarrollo del concepto de educación para la paz en clave de retos en el campo educativo; la tercera atañe a los docentes como principales encargados de posicionar su ser y el hacer en el acto educacional para la paz.

### 3.1. Intenciones didácticas para construcción de paz

Desde el inicio de la recepción de ponencias para el Encuentro, un gran afluente de docentes demostró su interés por participar en las mesas de debate, los conversatorios y los talleres relacionados con el tema educativo. No era para menos, los usos, las edificaciones y los aportes para la paz constituyen un ejercicio que para muchos de ellos se torna cotidiano y ha sido una constante en el compromiso ético-político

que los acompaña en el hacer de su profesión. De esta manera, el Encuentro se convirtió en una invitación abierta a construir y viabilizar cambios sociales, culturales y políticos que amerita el país en temas de paz.

Quienes han polemizado y continúan sorteando el debate educativo han sido en gran medida los docentes. Por ello, la práctica pedagógica aparece como objeto de estudio y reflexión de sus trabajos. La motivación por hacer a otros partícipes de sus creaciones y discusiones tenía de trasfondo mostrar la relación entre práctica y teoría desde la vivencia personal. Gladys Restrepo, docente de un colegio público de Bogotá, afirma:

Reconocer nuestras limitaciones, en la cotidianidad, aprender a arriesgarnos, a leer de diferentes maneras y desde diferentes perspectivas, a interactuar, a trabajar y construir con otros, a ser mejores seres humanos, a amar, a sentir al otro, a reconocer, a tolerar, a integrar, es mi llamado interior por una educación en la sensibilidad.

Una forma de comprender los desafíos de los docentes está relacionada con su capacidad de ver, sentir y movilizar propuestas didácticas desde la implicancia de entender sus tiempos y espacios. En sus trabajos quedó demostrado que, frente a las formas tradicionales de enseñanza que procuran memorización mecánica y conductista de “contenidos”, los maestros han desplegado una gama bastante amplia de recursos y didácticas —y nuevos contenidos— para propender por el aprendizaje genuino, interiorizado, situado, pertinente y contextualizado. Y aunque se alude a una intención formativa principal, siempre se acompaña de otras que emergen paralelas en el acto educativo:

Históricamente se ha visto una educación que no favorece la participación, el objetivo educativo debe ser crear las condiciones para una educación ciudadana que favorezca la democracia todos los días, pero esta labor no es única del docente en ella está involucrada toda la ciudadanía, toda la sociedad civil educando y reeducándose. (Alfonso Báquiro)

La capacidad mediática con la que abordan los docentes la práctica pedagógica nos exige leer el escenario educativo como una red de relaciones y de procesos, en la que el contenido social de incidencia se equipara con la pertinencia de transformación de los contextos. Los resultados descritos en términos de didáctica comulgan con

postulados como los de Raimundo Cuesta (2009), en la medida que procuran renovaciones pedagógicas con la especificidad de la didáctica como actividad crítica orientada hacia el estudio de los problemas sociales relevantes.

Los procesos didácticos descritos por los docentes tienen relación cercana con propuestas de educación para la paz; dan cuenta del estrecho vínculo entre creatividad, concientización y formación crítica del sujeto. Puede señalarse el colegio Gonzalo Arango, donde —para la realización de la Semana por las Memorias y los Derechos Humanos— se desarrolla un ejercicio previo, liderado por un grupo de docentes de diferentes áreas, con elaboración de guías en clase, reflexión con los estudiantes sobre situaciones en las que se han vulnerado los derechos humanos, visitas y actividades extracurriculares sobre formas diversas de hacer memoria dentro y fuera de la escuela. Además, logra evidenciar el tejido articulador con instituciones, organizaciones comunitarias y colectivos académicos de Bogotá para fortalecer y dar viabilidad al proyecto (Rolando Franco).

En esta medida, la elaboración de un concepto como educación para la paz implica para muchos de los ponentes hilar fino desde la práctica cotidiana, en la que se registra una motivación por trabajar el tema del conflicto armado de maneras distintas, porque, como se mencionó en el apartado anterior, el arte aparece como un excelente aliado para recrear los imaginarios y las representaciones que existen al respecto. Las ponencias relacionadas con este tema son la afirmación de que los procesos pedagógicos que, de manera directa o indirecta, asumen la expresión artística como fin o como medio precisan incorporar la subjetividad en la elaboración de conocimiento, pues es desde lo sensible, perceptible y humano que la creatividad confluye con las temáticas abordadas en el aula, las reflexiones generadas en los espacios cotidianos y las expectativas de vida de quienes participan para pensar en formas de transformar la realidad.

De esta manera, se privilegia una visión pedagógica de los discursos sobre la paz; la *pedagogía de la paz* y la *pedagogía de la experiencia* reciben apreciaciones sobre la vivencia individual para integrarlas a las vivencias colectivas. Jean C. Flórez y Mónica Valencia destacan que la *pedagogía de la paz* busca instalarse fuera del aula, ya que

[...] tiene como premisa la construcción de ciudadanos de convivencia pacífica, el ejercicio pedagógico se puede trabajar a partir de los conflictos y diferencias surgidas en el aula, propiciando la negociación y la conciliación, con el propósito que lleven este ejercicio fuera de las aulas y se consolide el vínculo que se establece entre la escuela y la realidad social.



Bajo dicha postura, estos dos ponentes se refieren a Jares (1991, citado en Siede, 1997), quien menciona que la pedagogía de la paz “pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia”. Así mismo, acuden a Esther Zavaleta (1986) para proponer que la educación para la paz es aquella que forma al individuo para la convivencia y la coexistencia pacífica.

La educación para la paz, más que un aprendizaje con un determinado fin, es una invitación a la acción, pues se tiene en cuenta que no es inerte a una reflexión, sino que, por el contrario, vehiculiza reflexiones a distintos niveles y profundidades; por ejemplo, la comprensión sobre las dinámicas, los actores y los sectores vinculados al conflicto armado en Colombia se ve reflejada en propuestas escolares que indagan desde el conocimiento y la vivencia local por periodizaciones, responsabilidades, consecuencias y permanencias históricas, políticas, económicas, sociales y culturales. Casi que podríamos descubrir entre líneas que los ponentes establecen la interconexión del pensamiento histórico, la conciencia histórica y la postura crítica en la educación para la paz.

Según Jean C. Flórez y Mónica Valencia, la educación para la paz

[...] permite entrever un punto de conexión de esta categoría con los objetivos de la historia reciente y los elementos de memoria histórica y oralidad, pues está pensada para que los sujetos escolares aporten a los diferentes contextos y realidades sociales, busca que la educación no se quede solo en las aulas, sino que salga a explorar y construir el presente a través de enfoques alternos.

Estas afirmaciones pueden tenerse en cuenta como parte de los cambios paradigmáticos que desde finales del siglo XX defienden el protagonismo del sujeto, y en los que las ciencias sociales —en algunos de sus campos disciplinares— sortearon la importancia de particularidades como valor añadido para hablar de lo intrínseco. En esta circunstancia, Rosa Montes, como complemento a la educación para la paz, plantea la pedagogía de la experiencia como “un llamado desde la pedagogía a los seres humanos en condición de desigualdad a seguir luchando, entendiendo que somos diferentes pero iguales en humanidad y con la misma capacidad de aprender y saber”, en una participación activa para asumir decisiones, poderes y participaciones con responsabilidad en las relaciones personales y colectivas.

De esta manera, las propuestas de educación para la paz responden a contextos sociales, en su mayoría, con ejercicios didácticos enmarcados en referentes pedagó-

gicos que atribuyen significancia a la experiencia. Las ponencias y en especial las relatorías de las discusiones posteriores a las mesas de trabajo recogen inquietudes, debates y consensos pedagógicos de trabajo de la experiencia de vida de los sujetos en escenarios educativos formales e informales, de la que hace parte la originalidad del recuerdo y la elaboración del olvido en la dialéctica de la memoria. Los modos de representar las experiencias son distintos porque cada sujeto las interioriza y exterioriza de diferente manera, inscritos en un recorrido generacional, espacios donde se narra y entiende de determinada manera lo que ha pasado en Colombia en relación con el conflicto armado interno.

Las propuestas pedagógicas realizadas por los ponentes están presentes en un lugar claro frente a las responsabilidades de la educación al asumir la memoria como elemento esencial para pensar en la paz de manera relacional, bien sea en términos generacionales, territoriales o de género:

Al reconstruir la memoria se comprende aún más el conflicto en Colombia y se da forma y rostro a la verdad del mismo, el cual angustia al país desde muchas décadas atrás y empieza a demandar una finalización de las enemistades para construir la paz [...]. Para construir una sociedad en paz hace falta madurar los sentimientos que deja el conflicto por medio de ejercicios de memoria histórica conscientes y respetuosos. (Álvaro Acevedo, Andrés Correa y Yuly Mejía)

Así, se acepta el dinamismo y la movilidad de los procesos de memoria en escenarios educativos, con tránsitos tenues entre narrativas personales y colectivas a la luz de la memoria como un mecanismo recategorizador de marcas que son recordadas y rememoradas; en otras palabras, es lo que influye en el presente (Feierstein, 2012, p. 49). Un claro ejemplo es el trabajo propuesto por el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (Cajar) con la Escuela de la Memoria para la No Repetición, en cuya acción pedagógica se conjugan el empoderamiento y el posicionamiento de individuos y colectividades en la ardua tarea que conlleva defender, promover y exigir los derechos humanos y de los pueblos (Lina Martínez).

Para autores como Félix Vásquez (2001), este tipo de procesos se entienden como construcción de memoria social, pues son apuestas por crear una retrospectiva desde el presente, con elementos vivos y trascendentes en la realidad actual de las personas; por tanto, la memoria está relacionada con lo que produce el orden social y los planteamientos ideológicos. Así lo menciona la docente Carmen Cárdenas:

La consolidación de la paz en el escenario del posacuerdo requiere que en la escuela se desplieguen acciones concretas que, más allá de hacer tomar conciencia a los estudiantes de los derechos y obligaciones que tienen, hagan de estos algo vivencial, un constructo social.

En este orden de ideas, el paisaje creativo de las didácticas, que de manera intencional apuntan a construir saberes con profundidad reflexiva en el tema de paz, reconoce en el lugar social de la memoria un refugio para salvaguardar del olvido acontecimientos atribuidos a violencias extremas; de manera concreta, nos referimos a trabajos de historias de vida, testimonios, galerías de la memoria y revisiones bibliográficas que aparecen expuestos en las ponencias y trazan líneas divisorias entre la formulación de ejercicios de memoria intencionados, con fines pedagógicos y propuestas didácticas, y el trabajo ocasional con recuerdos y olvidos.

La aparición protagónica de la didáctica no es fortuita en estos casos, pues hace parte de la pedagogía y la red de significados de la educación. Como ejemplo se tienen los debates propiciados a finales del siglo XX en la unificación de Alemania, cuando la didáctica de la historia se posicionó como la “disciplina que examina la importancia de la historia, en todas sus especies y elementos constitutivos para el sujeto receptivo y reflexivo” (Rüsen, 2010, p. 31).

La didáctica no solo remite a pensar en la mediación, que es un aspecto fundamental, sino que lo trasciende hacia el “cómo” en la esencia de una reflexión que facilita la articulación entre la coherencia de lo que se quiere y el trasfondo de lo que se logra en la práctica pedagógica. En estos términos didácticos hay dos ponencias dentro de un número significativo de las que hicieron parte del Encuentro: la primera es “El gato Kung-Fun-Dido, obra de teatro de títeres para la convivencia, la reconciliación y el posconflicto” y la segunda, “¿A quién le cuentas abuelo? El testimonio de los abuelos como agenciadores de memoria en la escuela”.

La primera experiencia pedagógica es adelantada por el docente Jhon Sterling, quien afirma que se construye “sentido usando metáforas en primera medida de lo literario, escénico y analógico”, con contenidos referidos a eventos de violencia vividos en el entorno del escolar o en su lugar de origen, teniendo en cuenta que “gran parte de la población de esta institución son desplazados de diferentes partes de Colombia”. La segunda experiencia pedagógica es liderada por la docente Rosa Montes, quien acude a la construcción de fuentes orales para realizar una trazabilidad de la memoria generacional con estudiantes de primaria, buscando

[...] la formación de un sujeto crítico en ética y política con la enseñanza de la historia reciente a partir de la historia oral y el testimonio de los abuelos; segundo, se construye una propuesta para la enseñanza del conflicto armado colombiano para el ciclo 1 y 2 de básica primaria desde la pedagogía de la memoria y la narrativa de fuente oral directa y, finalmente, se presenta la forma de caracterizar y sistematizar la experiencia escolar como escenario de activación de memorias-olvidos, con el fin de aportar nuevos conocimientos que contribuyan a mejorar la comprensión de la realidad de la historia reciente en niños y niñas de ciclo 1 y 2.

En los dos casos se observan elementos que Cuesta (2009), y Carretero, Rosa y González (2006) definen en didáctica como la permanencia de la perspectiva disciplinar y el diálogo con el contexto situado del estudiante. La didáctica posibilita descentrar los saberes universales avalados por la comunidad científica e intenta comprender un conjunto de conocimientos construidos por sujetos de diversos sectores de la sociedad para dar respuesta al *cómo hacer*.

Lo expuesto hasta aquí tal vez nos permita anunciar la primera preocupación conforme a la relación didáctica/educación para la paz. En las ponencias queda clara la intencionalidad inmediata de manifestar formas de actuar frente al contexto nacional, correspondiente a la detonación del discurso sobre la paz y la acentuada voz en ejercicios de memoria con pluralidad de lenguajes, desde los que se pretende garantizar la inclusión de los sujetos. Fenytt Barreto, refiriéndose a su trabajo audiovisual para transformación social, afirma:

El proceso ha planteado interrogantes acerca de su pertinencia y desarrollo, a su vez que ha permitido abordar la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela, como campo amplio por nutrir con ideas e innovaciones que incluyan otros lenguajes para influir en las vidas de los estudiantes y comunidad educativa, teniendo como objetivo la transformación social.

Esto sugiere tres inquietudes frontales: primera, ¿con qué profundidad pedagógica se ha discutido la propuesta de educación para la paz en los escenarios de educación formal e informal?; segunda, ¿qué lugar tiene la discusión didáctica en las propuestas de educación para la paz?; tercera, ¿qué propuestas pedagógicas son pertinentes para construir paz en contextos de educación formal e informal?

Desde esta perspectiva, tales enunciaciones son puntadas sobre la nomenclatura adoptada en el campo educativo, algunas veces de manera homogénea para la

validación de tan solo un lugar de materialización de las propuestas, quedándose en la ejecución instrumentalizada del contenido, o, a cambio de ello, como mencionaron algunos de los ponentes referenciados, las interpretaciones holísticas reconocedoras de las particularidades en el análisis de la educación como acto social, en el que se creen las herramientas suficientes para que la paz sea un derecho garantizado en el desarrollo integral del sujeto y sus experiencias.

En este orden, la relación entre didáctica y educación para la paz encarna la posibilidad metodológica de diversificación de la práctica pedagógica. Documentos, símbolos y demás objetos visualizados e identificados para su confrontación son susceptibles de ser llevados al aula como parte de la estructuración, la reformulación, la ampliación o la corrección en la construcción del cuerpo de conocimientos, es decir, para descubrir los nexos y las relaciones entre los diferentes actos o hechos en contexto.

Las anotaciones sobre didácticas permiten transitar al segundo punto propuesto para el planteamiento de la tensión, pues hacen parte del engranaje de la construcción de la noción de educación para la paz. Son un debate sobre cómo esta noción ha llegado al campo educativo y cómo los sujetos han intentado incorporarla y darle viabilidad.

### **3.2. Educación para la paz: reto en el campo educativo**

Desde comienzos del siglo XXI la idea de educación para la paz incorporó discursos internacionales liderados por la Unesco bajo la propuesta de la Cátedra de Educación para la Paz. En estos, se reafirmaban los valores de integralidad del sujeto y el respeto a este y a sus derechos, discurso que hace parte de un amplio enunciado de paz promovido después de la Segunda Guerra Mundial.

El papel de la educación en la construcción de la paz fue reconocido como trascendental para hacer conciencia de los traumas culturales acaecidos por generaciones completas en sociedades expuestas a violencias extremas; así, la educación se presentó como el medio para encontrar herramientas para el trabajo generacional hacia el rechazo de la solución violenta de los conflictos.

En esta lógica, “la educación y la escuela comienzan a adquirir una dimensión fundamental y central para participar en la construcción del tipo de sujeto que se requería para alcanzar el objetivo del desarrollo social”. Para la Unesco, la paz está asociada al desenvolvimiento de los pueblos, porque a través del desarrollo de sociedades pacíficas e inclusivas se facilita el acceso a la justicia para todos y la crea-

ción de instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles (PNUD, 2015). Para tal fin,

La educación puede acelerar de múltiples formas los avances en la consecución de todos los objetivos de desarrollo sostenible propuestos para 2015 y el período posterior. La educación no es sólo un derecho humano fundamental, como se ha señalado en el presente documento, sino que, además, es imprescindible para el desarrollo. La educación permite que las personas, en particular las mujeres, vivan y aspiren a tener una existencia sana, plena de sentido, creativa y resiliente. Refuerza su voz en los asuntos comunitarios, nacionales e internacionales. (PNUD, 2015, p. 45)

Tales ideas ofrecen un panorama del relieve histórico y político que representa el enunciado de la paz, y los discursos que se diseminan a partir de este según los intereses nacionales e internacionales. Foucault (1997) explicó de forma pertinente cómo los enunciados son históricamente construidos y dotados de sentido en la medida que se vuelven reveladores de la realidad, pero de manera dinámica pueden oponerse o jerarquizarse.

La paz resulta siendo eso, un enunciado históricamente significado y dotado de idealización entre un estado material e inmaterial para la existencia del ser humano, lo que quiere decir que sus particularidades están dadas por la experiencia histórica de un pueblo sobre la producción y la reproducción de uno o múltiples discursos al respecto. En este tema, Expedición Pedagógica aclara que en los territorios

Se debe empezar por una paz interior [...] la paz y la armonía regresaron a la inspección, pero no la confianza de las personas, motivos por los cuales se disminuyó la población afectando fuertemente el desarrollo social, cultural y económico, convirtiéndose en una población con tendencia a desaparecer, aun así la escuela de manera indirecta le sigue apostando desde sus aulas a la resiliencia, la sana convivencia y la resolución de conflictos en la comunidad. (Mercedes Boada, Alba Herrera y Teresa Velásquez)

Para el caso de Colombia, la paz como discurso no es ocasional ni casual, su materialización está ligada a la cotidianidad de los diferentes contextos y territorios, de tal manera que los sujetos buscan sentirse partícipes de una construcción activa de la paz con justicia social. “Hablar de paz en un país como Colombia implica tomar en cuenta los aprendizajes que ha dejado el conflicto armado y que se evidencian en

la memoria histórica del país”, dice Jessica Santamaría, lo que significa incluirla como parte de la cultura, y situarla en un constructo significativo y significante en la expectativa de futuro.

Una manera de evidenciar lo dicho es tomar como referencia el marco temporal de las últimas décadas del siglo xx hasta nuestros días, en el que se han trazado horizontes para intervención de los contextos escolares desde nociones que privilegian los debates contemporáneos acerca de la cultura de la ciudadanía<sup>4</sup> y la cultura para la paz; de igual manera, se han emprendido programas y estrategias para la formación y la cualificación de docentes en el tema.

La Ley General de Educación, enmarcada en una serie de iniciativas por parte del Estado, círculos intelectuales, movimientos sociales, pedagógicos y políticos, recogió algunos logros que en materia de educación para la democracia, los derechos humanos y la instrucción cívica simbolizan la cristalización de luchas, movilizaciones y propuestas tanto políticas como pedagógicas, protagonizadas por el magisterio colombiano<sup>5</sup>:

[Se buscó] promover la creación de cultura política democrática de la educación básica y media, el Ministerio de Educación Nacional diseñó diversas estrategias a través de la Ley General de Educación y algunos Decretos y disposiciones reglamentarias, dentro de las cuales podemos mencionar: el Proyecto Educativo Institucional, el gobierno escolar, el consejo académico, el consejo estudiantil, el manual de convivencia, entre otros. (Herrera, Pinilla, Infante y Díaz, 2005, p. 107)

En el artículo 5 de la Ley General de Educación se enuncian los fines de la educación conforme al artículo 67 de la Constitución Política. Estos están relacionados de forma específica con la formación para la paz:

---

<sup>4</sup> Refiriéndose a la formación del sujeto: “En la relación concreta alumno-docente, el contexto impone condiciones singulares de distinto orden. La relación está mediada por el bagaje cultural de los actores y las expectativas de la comunidad. En ese contorno el contexto configura la práctica, descifra las demandas sociales que recaen sobre la escuela, pero también ubica sus propias pretensiones a partir de la lectura, tanto individual como colectiva” (Cortés y Barrantes, 2012, p. 22).

<sup>5</sup> Un claro ejemplo es el movimiento pedagógico, consolidado en 1982 bajo importantes debates sobre la reforma curricular, la política educativa y la formación docente; para algunos autores se ha caracterizado como un movimiento de resistencia a la renovación curricular y a la estrategia del mejoramiento cualitativo impulsada por el Gobierno.

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. [...] La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos. (Ley 115 de 1994)

A pesar de ello, la relación entre educación, conflicto y paz en los últimos veinticinco años no responde de manera estructural a lo señalado en las políticas educativas. Las responsabilidades de la escuela en materia de construcción de paz y de memoria histórica han estado señaladas en la Ley General de Educación y en las políticas educativas y de memoria que la preceden, como la Ley 1448 del 2011 de Víctimas y Restitución de Tierras y la Ley 1732 del 2015 de Cátedra de Paz. Sin embargo, es insipiente establecer la conexión entre memoria histórica, consensos oficiales sobre la historia y la defensa de derechos humanos (Ingrid Torres).

La educación para la paz puede entenderse como un constructo colectivo e histórico, producto de los eventos y los procesos que han permitido posicionar el concepto en la realidad del país, entiéndase, los diálogos y los acuerdos de paz establecidos entre gobiernos y grupos armados al margen de la ley, recomendaciones de la política internacional, como Unesco y foros mundiales sobre educación, y recomendaciones explícitas de movimientos sociales nacionales.

Al mismo tiempo, la educación para la paz hace explícita la necesidad de abrir el espectro de la cultura ciudadana, al situar el papel de la escuela como espacio para la inclusión social de las diferentes poblaciones en el reconocimiento de la diferencia. De esta manera, en Colombia la educación para la paz está llamada a brindar reconocimiento y propender a la reparación integral de las víctimas del conflicto armado (Deisy Barajas).

Así las cosas, la escuela en su conjunto ha sido llamada a establecer diversas relaciones en tiempo y espacio, especialmente en el reconocimiento de los derechos de los sujetos que la conforman. Nancy Álvarez afirma lo siguiente en la presentación de las memorias del Seminario Internacional Ciudadanía y Convivencia: un Espacio de Reflexión desde la Educación y la Pedagogía, llevado a cabo al finalizar el 2011:

Los temas centrales pretendieron dar cuenta de la escuela como el ámbito social y primer espacio público en el que los niños, niñas y jóvenes se relacionan como ciudadanos y sujetos de protección y de derechos. La relación escuela-sociedad



emergió constantemente, desde diferentes aproximaciones asumidas por los conferencistas y los panelistas asistentes, como espacios en los cuales se promueven valores y actitudes asociadas a la convivencia escolar y donde es posible y deseable promover ciudadanías que contribuyen a la justicia, la democracia, la equidad y la paz. (IDEP, 2013, p. 9)

Sin embargo, los debates y las apuestas por la formación de ciudadanos críticos y propositivos frente a la construcción de paz no han sido tarea fácil. El reconocimiento y la garantía de derechos implican la relación consciente con el tiempo y el espacio donde interactúan los sujetos. Esta situación confronta a la escuela respecto al tratamiento tradicional de los hechos y los contextos que nos anteceden como sociedad y las resistencias a versar la memoria histórica en clave de colectividad, representaciones y productos culturales que nos configuran como país. Poco se aborda en el escenario escolar la presencia de otros diferentes a los protagonistas de las historias victoriosas de la nación, sus versiones, luchas y realidades, por ende, la formulación de la paz termina reduciéndose a referentes de un pasado singularizado frente a los retos que vislumbra la sociedad colombiana hoy (Ingrid Torres).

Así, la educación para la paz no es tan solo un requerimiento o imposición que se registra en las políticas educativas. *La letra muerta* con la que se ha escrito este tipo de temas debe hacer parte de la existencia social, asociada con la solicitud de los contextos. El docente Carlos Martínez lo ejemplifica claramente cuando relata su trabajo con estudiantes excombatientes de diferentes grupos armados: “la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo integral de los educandos víctimas del conflicto armado, para su adecuada reincorporación a la sociedad”.

La educación para la paz y la paz en la educación no responde tan solo a un juego de palabras; en este caso el orden sí altera el producto. Se trata de un proyecto con múltiples dimensiones que, como ya hemos podido evidenciar, habla de trabajos de memoria, derechos humanos, reparación y reconciliación, entre otros. Estas dos expresiones, la educación para la paz y la paz en la educación, son dos puntos conexos en los que el sujeto es lo primordial. Por tanto, la tensión se genera cuando falta alguno de los dos puntos y la relación se ve desequilibrada, esto es, termina sobreponiéndose el poder de la política sobre la práctica educativa o viceversa; la ausencia de cualquiera de los dos elementos desconfigura la potencialidad dialéctica de esta relación.

La historia de vida, el relato vital y las experiencias significativas de los sujetos nos deben permitir pensar los procesos educativos para la paz después de un largo periodo de violencia. Carlos Martínez, a partir de su trabajo pedagógico con testimonios, certifica que el conflicto ha determinado el proyecto de vida de un gran número de seres humanos antes y después de nacer, con secuelas físicas y emocionales que la escuela está llamada a entender:

[...] como el caso de Jarrison, que nació en el grupo y militó durante 14 años, para luego ser entregado a un Estado que en estos momentos tiene políticas públicas poco estructuradas y acordes que posibiliten un verdadero proceso de educación y culturización.

Este panorama demuestra la necesidad de comprender y asumir el enorme reto de conjugación crítica de los enunciados y los discursos circulantes sobre paz, pues en ello radica la capacidad de interlocución que pueda establecer el campo educativo sobre la difícil tarea de responder a necesidades sociales como la paz. Pensar la naturaleza de los aspectos, los hechos y los actores que nos han alejado de ella es una estrategia válida, porque la visión excesivamente optimista e idealizada de transformaciones sociales a nivel micro en favor de la paz no debe yuxtaponerse al impacto constructivo del entendimiento estructural macro de lo que concebimos como paz. Según Ángel Mendoza, la educación para la paz contribuye como elemento para la toma de conciencia de la realidad y la identificación de “situaciones donde se ven reflejadas las violencias estructurales y directas en la cotidianidad”.

El trabajo en educación para la paz es una labor histórica, lleva a reconocer que “todo concepto de ciudadanía y paz supone una concepción de la memoria. [Y] toda memoria implica una experiencia del tiempo” (Szurmuk y Rodríguez, 2008, p. 311) de la cual los ciudadanos deben hacerse cargo para tramitar los efectos de la violencia generacional dentro y fuera del campo educativo.

Entre los avatares de la educación para la paz, está la forma en la que pedagógicamente existen los lugares sociales para la paz; los ponentes dejan claro que la paz es una responsabilidad ética y política de la educación, pero, a la vez, la educación como acción se materializa en un espacio y este requiere de condiciones estructurales que le signifiquen y reflejen paz:

La conceptualización de una pedagogía para la construcción de paz desde la enseñanza de la historia reciente [...] es una construcción de las relaciones y los

ambientes sociales que favorecen la *paz*, en un medio cambiante, con equidad de género, incluyente, solidario y proactivo. (Ángel Mendoza)

Una de las múltiples formas de representar la tensión propuesta en torno a la educación para la paz o paz para la educación es a través de un espacio de inflexión como el Encuentro, donde los actores educativos reflexionaron acerca de los enunciados de paz y las maneras en las que discursivamente ellos los adoptan y transmiten. Eso hace parte del primer nivel de conciencia personal para explicar la forma de agenciamiento individual en los marcos colectivos. A la vez, es un espacio circunscrito a la reflexión social con componentes históricos que sitúan el enunciado como la producción discursiva de la paz, susceptible a ser problematizada, debatida y, en su efecto, reevaluada.

Por otro lado, la creación en clave de educación para la paz está asociada con los recursos de localización temporal y espacial de lo acontecido. Estamos seguros de que la innovación didáctica es parte del reto para organizar marcos comprensivos de la dimensión ética-política de las relaciones sociales. Por ello, la viabilización de las producciones de orden académico, jurídico y eclesial, entre otras, amerita la reflexión sobre el *cómo* hace o hará parte del engranaje de un complejo cultural que permite la elaboración, la percepción y la construcción de los acontecimientos, es decir, una producción de memoria.

Los enunciados descritos reconocen que el trabajo en educación para la paz está coligado con los ejercicios de memorias, especialmente sobre el conflicto armado interno, las cuales derivan de un lugar disímil. Hay un contexto material, cultural, simbólico y representativo que conviene analizar en la ardua tarea de asumir causas y consecuencias de los hechos de la historia reciente del país, es decir, “una educación para la paz que permita generar otros espacios y procesos de formación y convivencia mediante una educación en la memoria, en la interculturalidad y la multiculturalidad utilizando los registros y los objetos para la representación histórica” (Gigson Useche).

La educación no solo es huella identificable de un sinnúmero de relaciones. Su carácter continuo y discontinuo de creación hace de ella un nodo en el que convergen los demás marcos sociales y la dotan de un carácter transgeneracional con cierto grado de permanencias. Nombrar y acercarnos a la relación dinámica de educación para la paz o paz para la educación es una manera de escoger o determinar el alcance de los elementos identificados en la lectura de las ponencias, pues era necesario definir un rasgo orientador ante un conglomerado amplio de trabajos que circularon en torno al tema.

Ahora bien, como se mencionó en un principio, las políticas de la memoria no están ausentes en el debate, son cada vez más visibles y puestas en discusión. La Cátedra para la Paz, dictaminada mediante la Ley 1732 del 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 del 25 de mayo del 2015, apareció en el fondo y trasfondo de los trabajos presentados por los ponentes Álvaro Acevedo, Ángel Mendoza, Carolina Cárdenas, Iván Ramírez, Jean Carlos Flórez y Mónica Valencia, para mencionar solo algunos. Ellos reconocieron que el objetivo de la Cátedra está enfocado a la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en las instituciones educativas; por tanto, su desarrollo está relacionado con propuestas pedagógicas que, en reconocimiento de la importancia del tema, no se abstuvieron de colocar otras maneras de interpretación de la paz:

Todo esfuerzo que se haga en educar para la paz y la convivencia debe integrar familiares y padres de familia; un trabajo riguroso en la escuela pierde sentido si las dinámicas del hogar juegan en contra de este proceso. [...] La paz que se logra desde el consenso requiere de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. La paz que viene por regla corre el riesgo de dar por sentada su necesidad de existir y, por ende, está alejada de toda comprensión, entonces es una paz impuesta. (César Pulga)

Se comprende que la Cátedra es parte de las respuestas institucionales y reglamentarias que intentan promover la reflexión, el aprendizaje y el diálogo sobre la construcción de la paz. Es claro que esta tarea precisa de un espacio dentro del currículo, para que, a través del lenguaje pedagógico, las iniciativas de paz se integren a las realidades escolares; sin embargo, tal como lo afirma Piedad Ortega,

Una Cátedra de la Paz requiere de procesos de simbolización, regulación y lugares de anudamientos de los sujetos para que sea posible el lazo social. De igual manera, demanda de la construcción de repertorios políticos sostenidos por una ética de la responsabilidad, asumida esta como cuidado y recepción de un “otro”; como relación de presencias, corporeidades y solicitudes por el “otro” y de un “otro que se mueve en el plano de una significación subjetiva y de reconocimiento social”. (2016, p. 226)

En concordancia con la adjetivación que Ortega (2016) brinda a la Cátedra para la Paz, se entiende que la apertura, la flexibilidad y la autonomía con las que

se propone el tema pueden ser un riesgo en caso de que no se comprenda que este espacio curricular dedicado a la paz debe acercar a la comunidad educativa a la producción social, cultural y política —de la construcción del compromiso ético y pedagógico con la urgencia de la paz— desde diversas metodologías que ayuden a la comprensión de la realidad social del país.

Tal como afirma Iván Ramírez a partir de su trabajo pedagógico escolar:

[...] en la clase de Cátedra de Paz todas las actividades académicas relacionadas con el estudio de la historia reciente y actual del país están cercanas a las problemáticas sociales que aportan al contexto de violencia generalizada, es allí donde el aporte de la historia oral y de la memoria toman relevancia.

Las metodologías, las técnicas y las didácticas se presentan como recurso para el desarrollo de la Cátedra de la Paz. Por ejemplo, Lina Mora dice que esta es un nuevo espacio de aprendizaje escolar que “pretende desatar la memoria histórica y va dirigida a la totalidad del estudiantado, permitiendo de esta manera construir un espacio académico, político y social, para la construcción de paz con justicia social”.

Para Jean C. Flórez y Mónica Valencia la Cátedra de la Paz aborda tres aspectos:

[...] por una parte, dirigir la pedagogía hacia una reflexión ética y política, desde la palabra y el relato como elementos centrales para ser trabajados en el aula, en segundo lugar, desde lo educativo y finalmente exteriorizar la enseñanza de la paz, esto es, a los padres o personas con quienes los estudiantes tienen contacto en su realidad diaria.

La experiencia histórica de nuestro país, pensada y asumida en el presente, lleva a problematizar las imbricaciones de la paz en el contexto nacional, las políticas que emergen para su sustento, los usos de la historia oral y la memoria en el aprendizaje continuo de construcción del pasado desde diversas versiones, sujetos y contextos.

Aproximarse a la reflexión educativa, en términos de paz, no se agota en la discusión sobre la Cátedra de Paz. Esta alude a la construcción de paz en consonancia con la cultura de un grupo social y, por ende, sus imaginarios y representaciones. En las líneas expuestas, se resaltó el campo educativo, basándose en la idea del poder generador y transformador desde lugares formales o informales en los que los sujetos dotan de sentido la realidad para resignificarla y transformarla.

## Balance del capítulo

Este capítulo centró su punto de observación y reflexión en uno de los temas más protuberantes del entretejido de la sociedad: la educación, que, transversalizada por discusiones en torno a conflicto y paz, refleja tensiones en toda la amplitud del campo.

De antemano, el lector no ha encontrado puntos terminados, el contexto del país no lo permite; además, no era el objetivo. Había una clara intención en la presentación de este capítulo de reconstruir los sentidos y los contrasentidos que conllevan a hablar de paz en un país al que se le ha conducido a escribir su historia y producir su memoria en medio de la guerra.

Después de recorrer el capítulo con la ayuda de los aportes de quienes hicieron posible este ejercicio, la primera conclusión tiene que ver con la importancia de conocer el trabajo del otro, las implicaciones de su enunciación y las propuestas de agencia desde las que se proyecta la transformación. Sin duda alguna, al leer este documento no encontró elaboraciones académicas concluyentes o debates teóricos en marcos conceptuales avalados por pares del campo desde un punto objetivo disciplinar. En cambio, halló un abanico de experiencias significativas que le implican a este país creer en la paz, y en espacios más justos y equitativos para contar y hacer memoria.

Se expuso desde lo que Lederach (2016, p. 21) ha denominado imaginación moral: “la capacidad de imaginar algo enraizado en los retos del mundo real pero a la vez capaz de dar luz a aquello que todavía no existe”. La trazabilidad de las propuestas educativas, puestas en debate por los ponentes, es un claro acto de creatividad y de reconocimiento de necesidades que pueden ser tramitadas a través de lo pedagógico. Esto sitúa los trabajos en la revelación de contextos diversos en los que, a partir de lo real, se imagina lo que puede llegar a ser en términos de paz.

La segunda reflexión se imparte en medio de un grado de expectativa respecto a lo que suscita el trabajo con fuentes orales en ejercicios educativos. Si bien, como se ha mencionado, existen notables vacíos de orden conceptual y metodológico en el abordaje del tema, las iniciativas adelantadas son un claro reto para fortalecer los aspectos inconclusos de los trabajos socializados.

La historia oral en el ámbito educativo, en especial en el escenario escolar, está relacionada íntimamente con producciones y registros orales; sin embargo, la expectativa recae en las acciones que deben emprenderse después de ello en torno a: ¿cómo los registros orales que los ponentes presentaron en el Encuentro conformarán los próximos archivos orales escolares? ¿De qué manera los ejercicios de historia oral

apuntan conscientemente a la construcción de memoria histórica e historia? ¿De qué forma podemos contribuir los unos a los otros para asumir los retos conceptuales y metodológicos de la historia oral?

Como tercer aspecto conviene mencionar que la historia oral da paso al reconocimiento de versiones, y nos alerta desde una mirada crítica de la historia sobre los usos y los abusos del pasado, sin anular el pasado de los subalternos. Acogiendo lo que subraya Ingrid Torres, citando a Archila (2004, p. 76), “se trata también de cuestionar las fuentes, los métodos y aún las teorías con las que tradicionalmente se ha investigado la enseñanza de la historia”.

La cuarta y última conclusión alude al surgimiento de escenarios para hacer memoria, el contexto de posacuerdo en Colombia y la emisión de políticas de la memoria como elementos congruentes para atender a la emergencia de trabajos educativos en torno a la relación de estos conceptos en los que aparece como principal finalidad alcanzar la paz.

Los trabajos dan cuenta de un elemento trascendental para el tema en lo relacionado con las formas diversas en las que se concibe la paz, pues no hablamos de una paz en singular, sino en plural. La polifonía con la que nos referimos a la construcción de paz involucra como principal actor a la educación, en corresponsabilidad con otros sectores que deben abonar esfuerzos para propender cambios estructurales en favorecimiento de la paz con justicia social.

## Ponentes y trabajos citados en el capítulo

- Acevedo, Álvaro, Correa, Andrés y Mejía, Yuly (2017). *La universidad y el conflicto armado en Colombia: reflexiones para una memoria histórica del posconflicto*. Ponencia.
- Agüeros, Nélica (2017). *Experiencia del programa de Historias Barriales en Córdoba (Argentina)*. Conferencia.
- Aponte, Claudia (2017). *Memoria histórica y conflicto armado: elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana*. Ponencia.
- Aponte Otálvaro, Jorge Enrique y Ospina Florido, Byron Giovanni (2017). *Formación política y memoria social: debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente*. Ponencia.
- Arias, Marlon (2017). *Legado de una identidad institucional en el colegio Francisco Antonio Zea de Usme IED*. Ponencia.
- Báquiro, Alfonso (2017). *La pedagogía en derechos políticos podría incentivar la democracia participativa*. Ponencia.

- Barajas, Deisy (2017). *Una escuela para la diversidad: una apuesta por la paz*. Ponencia.
- Barrero Páez, Fenyt Inés (2017). *La construcción de conocimiento social a través del lenguaje audiovisual*. Ponencia.
- Boada, Mercedes, Herrera, Alba y Velásquez, Teresa (2017). *La expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela entre lo nacional y lo regional*. Ponencia.
- Caballero Dávila, Luis Felipe (2017). *Hacia una pedagogía de la memoria, el desacuerdo y el acontecimiento: el caso de la galería de la memoria “somos protagonistas de la historia” del colegio Tibabuyes Universal*. Ponencia.
- Cárdenas Alvarado, Carolina y Cruz Bate, Jasmín Rocío (2017). *Tejiendo redes de paz. La memoria como camino para la construcción de Culturas de Paz*. Ponencia.
- Cárdenas, Carmen (2017). *Ayurveda: pedagogía para transformar nuestro legado cultural violento y construir la sociedad de la imaginación de la paz*. Ponencia.
- Castro, Fabio (2017). *Violencia, migrantes y desplazados. El caso del barrio Nuevo Chile*. Ponencia.
- Chacón, Gladys (2017). *El muro de la expresión y la convivencia*. Video.
- Daza Pérez, Deyanira del Pilar (2017). *Aportes de la historia oral a la enseñanza de las ciencias sociales*. Ponencia.
- Flórez, Franz (2017). *Los espejos del mal (y del bien): uso pedagógico de dramatizaciones (en cine y televisión) del conflicto armado colombiano*. Ponencia.
- Flórez, Jean Carlos y Valencia, Mónica (2017). *Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar*. Ponencia.
- Franco, Rolando (2017). *Semana por las memorias, una estrategia pedagógica en derechos humanos y formación de ciudadanías*. Ponencia.
- González Cruz, José Manuel (2017). *Enseñar historia hoy. Retos y posibilidades para Colombia en el posconflicto*. Ponencia.
- Martínez, Carlo (2017). *Convivencia dialogante, una propuesta pedagógica de inclusión y permanencia para los estudiantes excombatientes, de los grupos armados al margen de la ley*. Ponencia.
- Martínez Reyes, Lina Paola (2017). *Escuela de la memoria para la no repetición*. Ponencia.
- Mendoza, Ángel (2017). *Hacia la construcción de una pedagogía de paz: fuentes orales y construcción de cultura de paz*. Ponencia.
- Mendoza, Diego (2017). *Mnemotopía: el lugar de la memoria en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales*. Ponencia.



- Montes Serna, Rosa (2017). *¿A quién le cuentas abuelo? El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela*. Ponencia.
- Mora, Lina (2017). *Pedagogía de la memoria para abordar la cátedra de la paz*. Ponencia.
- Páez, Andrés (2017). *La historieta de vida como resolución del conflicto escolar*. Ponencia.
- Páez, Diana (2017). *Historias de vida de docentes: trayectorias de pasados en conflicto, violencia política y escuela. Acercamiento al problema y avances del proceso de investigación*. Ponencia.
- Pérez, Noemí (2017). *Educación en derechos humanos desde una perspectiva de memoria histórica. Estudio comparado de experiencias educativas en DDHH y memoria en cuatro instituciones educativas públicas en Santiago de Chile y Bogotá*. Ponencia.
- Pulga, César (2017). *La experiencia del proyecto memorias barriales*. Ponencia.
- Ortega, Piedad (2017). *Las narrativas testimoniales, una puesta en escena reflexiva desde la didáctica*. Ponencia.
- Santamaría, Jessica (2017). *Las comisiones de la violencia más allá de la narrativa: una posibilidad para la memoria histórica y las políticas de la memoria en la superación del conflicto*. Ponencia.
- Sterling, Jhon (2017). *El gato Kung-Fun-Dido, obra de teatro de títeres para la convivencia, la reconciliación y el posconflicto*. Ponencia.
- Suárez, Ivonne (2017). *De la memoria individual a la memoria histórica razonada e incluyente*. Ponencia.
- Ramírez, Iván (2017). *Historia oral, historia reciente y memoria: un contexto oportuno para el reconocimiento de la familia en la media del IBEP integrado (JM) — Fontibón*. Ponencia.
- Restrepo de Zabala, Gladys (2017). *Bioaprendencia en la práctica pedagógica de una maestra*. Ponencia.
- Rubio, Graciela (2017). *Pensando una pedagogía de la memoria para la transformación de una ciudadanía memorial*. Ponencia.
- Torres Gámez, Ingrid Loren (2017). *Pensar las fuentes orales en la enseñanza de la historia reciente en Bogotá*. Ponencia.
- Useche González, Gigson (2017). *Educación, memoria y olvido: una oportunidad para socializarte*. Ponencia.
- Uribe, Alirio (2017). *Los acuerdos de paz y la conciencia del momento en que vivimos*. Conferencia Inaugural.
- Valencia Murillo, Angélica María (2017). *Los discursos de los docentes en los procesos de memoria*. Ponencia.

## Capítulo V

# Memorias, identidades y territorios

Jenny Paola Ortiz Fonseca\*

El Encuentro fue un espacio que permitió aproximarse a diversas maneras de comprender las construcciones de memorias e historias. En este caso particular, el interés se sitúa tanto en la reflexión sobre las identidades étnicas, campesinas, de mujeres y de género, desde el exilio político, como en las diferentes maneras en que las identidades emergen como campos de disputa permanente.

Las seis tensiones que se presentan a continuación se identificaron a partir del análisis de diecisiete ponencias en las que se hizo evidente la preocupación o el interés por abordar la construcción de identidades, memorias e historias. Esas miradas encontradas se presentan en los procesos de construcción de memoria y de historia oral, y hacen explícito el interés por problematizar o volver a construir narrativas desde la perspectiva de las identidades étnicas, de mujeres, sexualidades y políticas.

La primera se encuentra relacionada con los lugares que ocupan las identidades, las memorias y la historia oral, aunque el desarrollo conceptual y el posicionamiento de los autores, es incipiente. No obstante, es evidente que dicha relación está imbricada en el posicionamiento de las narrativas subalternas de las identidades étnicas, de mujeres, sexualidades y políticas frente a los ejercicios del poder hegemónico del relato histórico; en este sentido, dos preguntas se vuelven centrales: ¿cómo aparece la identidad en los trabajos presentados?, y ¿cuál es la relación que se establece entre la identidad, la memoria y la historia oral?

---

\* Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), magíster en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora del Cinep con experiencia en trabajo con comunidades étnicas, en formación docente y procesos de sistematización. Actualmente es estudiante de la Maestría en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia.

La segunda se relaciona con las memorias y las identidades étnicas frente a otras memorias e identidades subalternas que no son reconocidas desde la etnicidad, como las campesinas, obreras, de los sectores populares y otros sujetos sociales que han estado excluidos de los relatos oficiales. En efecto, se trata de indagar por lo que se visibiliza y se oculta al hablar desde la etnicidad para construir memorias y narrativas; de allí emergen algunas inquietudes inaplazables: ¿por qué es importante hablar de las memorias y las identidades étnicas? ¿A quiénes se reconocen y a quiénes se desdibuja? ¿Quiénes son representados en los relatos hegemónicos? ¿Cómo son representados los grupos étnicos y cómo se autorrepresentan en la construcción de las memorias?

Una tercera tensión alude al poder de la historiografía en clave de producción escrita en relación con las prácticas de construcción de historia desde la oralidad. Esta tensión sitúa la discusión en torno a si las historias y las narrativas subalternas deben posicionarse en y desde el lugar asignado por la hegemonía de la Historia en clave de producciones escritas, y emergen las siguientes preguntas: ¿deben narrarse, en clave de la historiografía, las historias construidas por las subjetividades subalternas? ¿Deben las historias y las memorias subalternas buscar la legitimidad asignada por la disciplina histórica?

La cuarta tensión se presenta desde los trabajos de la memoria como una práctica de resistencia en las experiencias de las mujeres exiliadas y las víctimas del conflicto, en las que la construcción de las identidades se presenta en una doble perspectiva: las relaciones que se vinculan con las experiencias del exilio político, el desplazamiento forzado y la memoria en el tránsito de los recuerdos dolorosos hacia una resignificación del pasado para generar procesos de configuración de la resistencia en las mujeres frente a la asignación de roles de género por el sistema patriarcal. Algunas preguntas que emergen son del siguiente tenor: ¿cómo aparece el concepto de género en las ponencias que hacen explícito su interés y preocupación por abordarlo? ¿Cómo aparece la memoria, el género y el conflicto en lugares comunes en las experiencias y las narrativas de los ponentes? ¿Cuáles son las relaciones entre la construcción de identidades y las experiencias del exilio político y el desplazamiento forzado?

La quinta tensión se vincula con las narrativas que ocupan las sexualidades frente a la heteronormatividad de una perspectiva de la disciplina histórica que centra la discusión en la reproducción de la cultura sexista, patriarcal y binaria en la construcción de narrativas. Esta tensión es muy provocadora e invita a la reflexión de un campo poco explorado, por eso motiva algunas preguntas sugerentes: ¿cómo

construir miradas desde la investigación de la disciplina histórica que no caigan en la heteronormatividad? ¿Cómo se han construido las identidades y las narrativas en la lucha obrera y sindical en Colombia en la perspectiva de la disidencia sexual durante el siglo xx? ¿Cuál es la relación del momento histórico en que se reconocen los derechos de las sexualidades disidentes con la construcción de narrativas y representaciones en la historicidad?

La última tensión presenta un conjunto de intereses y retos que sitúan el debate en torno a cómo asumir, como sociedad colombiana, un proceso transicional en el que deberemos preguntarnos por la construcción de memorias e historias que hasta ahora han quedado en el silencio, el miedo y el olvido de los exiliados y los presos políticos. Existen pocos trabajos en historia oral sobre exiliados y presos políticos, al tiempo que los pocos existentes reproducen una mirada estereotipada y mantienen las estigmatizaciones políticas sobre la “antinormalidad” que los caracteriza. Tal perspectiva se opone al ejercicio de rescatar memorias y narraciones sobre las condiciones de exilio y ser preso político.

## **A. Los lugares que ocupan las identidades, las memorias y la historia oral**

Las identidades son construcciones sociohistóricas que se dan en un marco del aprendizaje a través de las prácticas culturales, de forma dinámica e inacabada y por la permanente transformación colectiva en la modelación de las subjetividades sociales. Así pues, la identidad no es esencialista —inherente al sujeto con pretensiones de inmutabilidad—, sino que es dinámica, estratégica y posicional; además, se despliega en diversas dimensiones en la conformación del ser humano.

Para Stuart Hall y Du Gay (2003, p. 17), las identidades son

[...] cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella.

Siguiendo el planteamiento de Hall, se puede indicar que las identidades se están construyendo permanentemente de forma relacional con los contextos, las experiencias históricas, los sentidos culturales y políticos, las maneras como somos

representados y nos autorrepresentamos en los relatos y las narrativas, y, por tanto, se articula en una relación entre identidades y diferencias como dispositivos de reconocimiento propio y del otro en distintas formas del poder.

Tal dinámica implica una construcción de la subjetividad, asumiéndose como un campo de tensión complejo, de articulación y de problematización donde los sujetos pueden decidir su lugar en el proceso de transformación de las realidades y la construcción de las memorias; ya no se trata, entonces, de un sujeto que es nombrado por los “otros”, sino que se autorreconoce y autonombra desde su propia alteridad histórica.

En consecuencia, las implicaciones que ha tenido el autorreconocimiento y el autonombramiento para las comunidades étnicas y campesinas, las mujeres y las sexualidades disidentes, los sectores populares, las organizaciones políticas, entre otros, constituye un esfuerzo subjetivo por romper con las formas coloniales, heteronormativas, patriarcales, sexistas y clasistas con las que han sido nombrados. Esta acción ha sido una piedra angular para lograr un reconocimiento y un posicionamiento político en la esfera nacional con claras reivindicaciones como sujetos de derecho jurídico-político y con claros posicionamientos en la construcción de memorias e historias subalternas.

Al respecto, Hugo Zemelman (2004)<sup>1</sup> plantea que existe una relación intrínseca entre historia y episteme que supone un posicionamiento racional y deliberado del sujeto que problematiza las determinaciones que lo constituyen en el desarrollo de la construcción de las propias subjetividades. Esto significa reconocerse a sí mismo desde las formas de vinculación en una experiencia común. Dicho de otro modo, “los sujetos se constituyen inter-subjetivamente, en la constante exposición a la alteridad; esta inter-subjetividad sólo es posible en y por la comunicación y esta comunicación, por ende, es esencialmente un intercambio de narrativas” (Oyarzun, 2010, p. 13).

Así, los finos hilos que se van tejiendo en la construcción de narrativas y de memorias nos sitúan en la relación lenguaje-cultura, dado que “al intentar comprender las fuerzas de sus palabras y significados, intentamos comprender también aquello que nos está diciendo la cultura que vivimos y reproducimos” (Borrero, 2010, p. 169). En efecto, el nombrar o dejar de hacerlo es un acto de poder que expresa relaciones de

---

<sup>1</sup> Conferencia impartida sobre la *Historia y autonomía* en el VII Encuentro Nacional y Regional de Investigación Educativa. Allí plantea que la episteme es un esfuerzo del hombre por construir una relación con la realidad; no se trata en sí misma de la realidad sino de la experiencia del hombre en su comportamiento cotidiano, que produce un pensamiento reflexivo acerca de las circunstancias de la vida cotidiana.

subordinación en las representaciones y los sentidos que se van construyendo sobre las culturas. Indiscutiblemente, la relación entre lenguaje y cultura hace parte de esa “lectura del mundo”, que es fundamental en la reflexión y en la constitución del sujeto, pues, como lo plantea, Zemelman “para leer la realidad debemos saber leer el movimiento constituyente de los sujetos, lo que tropieza con diferentes obstáculos en general asociados a formas de pensar que rehúyen pensar simplemente lo que carece de formas claramente definidas” (2010, p. 356).

En este sentido, la identidad, el conocimiento y la memoria implican las dimensiones-proceso para la comprensión de la experiencia histórico-política de los pueblos, que, para el caso de América Latina, se establece a partir de procesos vinculados a la impronta colonial y a la redefinición permanente de “lo nacional”. En otras palabras, el conocimiento opera como “campo de tensión y lucha porque dentro de él están en juego las diferentes representaciones [...] como también las intersecciones con asuntos de poder” (Walsh, 2005, p. 17).

Por tanto, los lugares que ocupan las identidades, las memorias y la historia oral en las ponencias presentadas, es indudable, y, sin embargo, la enunciación conceptual y el posicionamiento de tales categorías es incipiente. Lo que emerge en el contenido de las ponencias corresponde al posicionamiento de las narrativas subalternas de las identidades étnicas, de mujeres, sexualidades y políticas frente a los ejercicios de poder hegemónico del relato histórico.

Aunque no se presenta mayor elaboración conceptual sobre la identidad, sí se muestra que las identidades se expresan en formas de representación, sujeción y silencio de las comunidades étnicas, las mujeres, las sexualidades y las identidades políticas en los relatos históricos. Por ejemplo, Fernando de La Espriella presenta en su ponencia una interesante construcción de la historia de vida de la primera campeona mundial del boxeo, en la que hace explícito que el “interés por la historia de vida de Lely Luz Flórez Meza nace porque en la actualidad existen pocos registros escritos que den cuenta de lo vivido en cuerpo y alma por este personaje del contexto nacional”.

La construcción de este tipo de historias y memorias permite visibilizar los aportes de las mujeres en distintas esferas de la historia nacional. Nuevamente, Fernando de La Espriella plantea que

[...] tradicionalmente lo que se conoce acerca de vida de las glorias deportivas en el departamento de Córdoba, específicamente del boxeo, se ha comunicado por vía de la oralidad, es decir, las historias se han transmitido de una generación

a otra contadas a manera de anécdotas, crítica o bromas; constituyendo esta la única forma expedita de conocer lo que ha acontecido en la vida de los protagonistas. Así las cosas, los hechos y acontecimiento de la vida de los boxeadores, que nos hicieron vibrar de emoción en épocas pasadas, corren el riesgo de ser tergiversados y perder su fiabilidad o ser completamente olvidados, restándole sentido a la experiencia vivida por sus verdaderos personajes

Siguiendo este planteamiento, Felipe Caro señala en su ponencia que

[...] la historia oral permite recuperar una porción del pasado que por razones generalmente ligadas a la dominación han desaparecido no solo de la historia pública, sino muchas veces también de la memoria de las comunidades excluidas por dicha dominación. Esta desaparición no solo se trata de eventos concretos, sino también de la visión que tienen estos grupos marginalizados de ellos mismos. En este sentido, la historia oral, al buscar la voz de aquellas personas que no han sido escuchadas, también ayuda a recuperar toda una serie de significados que las comunidades excluidas o marginalizadas dan a diferentes sucesos e, incluso, a su misma condición de excluidos.

En efecto, se busca construir memorias e historias de sujetos y colectividades que no han sido incluidos en los relatos hegemónicos, ocasionando el olvido y la indiferencia ante estas narrativas. Sin lugar a dudas, es una manera de situar y posicionar las memorias de las identidades subalternas problematizando las narrativas y las representaciones que han reproducido relaciones, estereotipos, invisibilizaciones y subordinaciones.

## **B. Las memorias y las identidades étnicas frente a otras memorias e identidades subalternas**

En las ponencias, se presenta una tensión que se relaciona con los lugares que ocupan las memorias y las identidades étnicas frente a otras memorias e identidades subalternas que no son reconocidas desde la etnicidad, como las campesinas, las obreras, de los sectores populares y otros que han estado excluidos de los relatos oficiales.

La discusión, que emerge en el panel 6 “Etnias, territorios y conflicto”, presenta dos críticas a lo étnico: de una parte, se plantea la necesidad de hacer un alto epistémico en perspectiva de conceptualizar la categoría de lo étnico al ser una

práctica discursiva que excluye a otras identidades manteniendo una jerarquía de la diferencia. De otra parte, se plantea que la perspectiva de lo étnico se constituye en una estrategia hegemónica que genera divisiones y rupturas entre los sectores subalternos. Así las cosas, se presentan como pertinentes preguntas como: ¿por qué es importante hablar de las memorias étnicas? ¿Quiénes hablan de las memorias étnicas? ¿Cómo se construyen sus narrativas? ¿Cuáles son las representaciones de las memorias étnicas?

Hablar de memorias étnicas implica situarnos desde la oposición entre dos órdenes discursivos, tal como lo plantea Andrés Beltrán: de una parte, las narrativas que se han construido desde las hegemonías produciendo y reproduciendo unas narrativas sobre los “otros”, y, de otra parte, las narrativas subalternas que se construyen desde las memorias y los relatos de las comunidades étnicas como prácticas de resistencias.

Así mismo, Andrea Belén Tamayo hace visible en su ponencia que “los relatos pasan a ser una ‘voz’ para quienes históricamente no han tenido la hegemonía discursiva”. En este sentido, hablar de las memorias étnicas es un acto de poder que consiste en el ejercicio de nombrar y nombrarse desde su alteridad histórica, rompiendo con las representaciones que históricamente han ocupado en los relatos hegemónicos, porque en nuestro lenguaje la marca colonial ha prevalecido como un lugar predominante en las formas de enunciación y representación de las alteridades históricas de los grupos étnicos, como los “otros” como prácticas de sujeción racializadas. Esto es, las representaciones y los sentidos de la cultura están matizados por la etnofagia<sup>2</sup> de las identidades étnicas en aras de mantener el supuesto moderno de sociedades homogéneas.

Dicha base argumentativa plantea una contradicción latente entre las formas de otrerización que se han encargado de nombrar a los grupos étnicos y la capacidad para asumirse como sujetos políticos, rompiendo con las formas de enunciación asignadas por el colonialismo, con marcadores de identidad racializados. Es decir, aparece problematizado el lugar que ocupa lo étnico al ser nombrado por los otros, en lo cual el poder de la palabra ha sido funcional en las formas en que se representa y nombra a los sujetos que históricamente han sido invisibilizados, relegados y desconocidos.

En el fondo, el debate se sitúa en el lugar de la etnicidad, desde donde se plantea que

---

<sup>2</sup> Díaz Polanco (2006, p. 97) plantea que la etnofagia “no busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación”.



[...] en cualquiera de las tradiciones de donde encontramos el uso de las construcciones teóricas de etnicidad y de etnicidades, el concepto de étnica (o grupo étnico) se utiliza para caracterizar a pueblos o sociedades percibidos y clasificados como diferentes a la sociedad nacional dominante y juzgados a partir de los únicos criterios de esa sociedad; y, el de etnicidad de los étnicos para definir la pertenencia o adscripción de los grupos diferentes de los que están en situación de dominio y juzgar a otros. (Núñez Arancibia, 2007, p. 7)

Entonces, la pregunta por la etnicidad en la construcción y la resignificación de las memorias se sitúa en la relación etnia-nación. Esta surge al cuestionarse por las diferencias étnicas presentes al interior de la nación heterogénea, que han sido invisibilizadas bajo la idea de la unidad nacional, concebida como la homogeneización sociocultural y la relación etnia-clase que aborda la discusión sobre las desigualdades, rompiendo con los determinismos socioeconómicos que se establecen al interior de la nación.

Si bien es cierto que en las ponencias analizadas no se abordó a profundidad la cuestión étnico-nacional<sup>3</sup>, es importante señalar que sí se discutió la conformación de la matriz de la identidad nacional que se fundó en el supuesto de unos valores universales homogéneos de la supremacía blanco-mestiza eurocéntrica que invisibilizaron las diferencias socioculturales al interior de la nación y reprodujeron estereotipos racializados sobre las identidades étnicas presentes en el territorio colombiano.

En las discusiones sobre otredad, que se ponen en evidencia en las ponencias, se presentan elementos como marcadores identitarios para establecer diferenciales racializadas entre dominadores y dominados, de tal forma que los idiomas indígenas y criollos, la raza, las prácticas culturales y los procesos de tensión entre oralidad y escritura sirven de argumento para racializar las relaciones sociales al interior de un Estado.

Entonces, hablar de identidad y memoria invita a la ruptura de paradigmas entre la visión de las prácticas folcloristas y esencialistas como marcadores identitarios de los grupos étnicos y conduce hacia una visión crítica de las relaciones dinámicas que forman y transforman las identidades, es decir, hacia el cuestionamiento al lugar que ocupa lo étnico al ser nombrado por los otros.

Las prácticas de hacer memoria están estrechamente vinculadas con los sentidos de las comunidades en la transmisión de saberes, pensamientos y experiencias

---

<sup>3</sup> Para ampliar la discusión sobre la cuestión étnico-nacional, se puede consultar la obra de Héctor Díaz Polanco (1981), referenciado en la bibliografía de la publicación.

históricas. Por ejemplo, Nancy Velazco plantea en su ponencia que los tejidos de las mujeres misak son un vínculo de la memoria que se transporta de generación a generación como una construcción del territorio donde se producen sentidos, símbolos y significados del ser indígena. En efecto, estas prácticas de hacer memoria están relacionadas con el planteamiento de Hall (2003) sobre las representaciones del “otro” al preguntarnos: ¿quiénes lo representan? ¿Cómo lo representan? ¿Cómo nos representamos a nosotros mismos?

Las memorias de los pueblos étnicos se vinculan con la larga trayectoria, es decir, son construidas en los diversos tránsitos de sus narrativas, silencios y olvidos que se han configurado en las múltiples manifestaciones de su identidad. En esta perspectiva, tiene sentido la producción de la memoria desde los relatos orales como una estrategia de resistencia y pervivencia de las comunidades étnicas. Andrea Tamayo, en su ponencia, retoma este elemento fundamental al señalar que “la oralidad puede ser tomada como una manifestación contrahegemónica, no solo por sentidos y significados que subyacen dentro de los relatos, sino por la práctica que la oralidad tiene como forma epistemológica de construcción propia”.

Esto supone que, frente al tema de las memorias étnicas, se tiene un gran desafío que consiste en hacer una mirada de larga duración en clave de memoria histórica y conflicto, que va más allá del conflicto armado del siglo XX, para comprender las demandas de las comunidades étnicas en la perspectiva de lo que ha existido en un encadenamiento de violencias de larga data. Sin lugar a dudas, existe un correlato común, sea indígena, campesino, afrodescendiente o de un sector popular, que ha implicado estar situado en el lugar de los excluidos y los subalternos. Ese correlato común se enuncia desde los lugares vinculantes de desigualdades sociales, el desconocimiento de los aportes en la construcción de nación y las prácticas de construcción de memorias como ejercicios de resistencia.

A partir del reconocimiento de las narrativas de los sujetos étnicos, se hace un ejercicio de visibilización de sus testimonios, en el que las marcas temporales van construyendo una relación dialéctica con la historia. Las formas inéditas de los relatos y su base material como artefactos de la memoria pueden estar presentes en los sentidos que cobran distintas expresiones sociales, que recrean el pensamiento y la acción en el presente de una memoria compartida y en una materialidad de los espacios que juegan en el marco de los procesos y los fenómenos históricos contemporáneos.

### **C. El poder de la historiografía en clave de producción escrita en relación con las prácticas de construcción de historia desde la oralidad**

El poder de la historiografía en clave de producción escrita entra en contraposición con las prácticas de construcción de historia desde la oralidad. Esta tensión sitúa la discusión en torno a si las historias y las narrativas subalternas deben posicionarse en y desde el lugar asignado por la hegemonía de la historia en clave de producciones escritas, desde lo cual emergen las siguientes preguntas: ¿deben narrarse, en clave de historiografía, las historias construidas por las subjetividades subalternas? ¿Dichas historias deben buscar el lugar de legitimidad asignado por el reconocimiento de la comunidad académica?

En las ponencias aparece, de manera recurrente, que el problema de la historia se encuentra en que proviene de las lógicas del poder hegemónico y de la escritura que ha desconocido las prácticas cotidianas de hacer historia y memoria desde la oralidad, por ejemplo, cuando un abuelo se sentaba a contar su relato de vida a sus nietos y sus hijos, y no para posicionarse frente a nadie o frente a ninguna lógica del poder.

El debate se sitúa dependiendo del lugar que deseamos asignar a los grupos subalternos o donde ellos mismos han optado en la producción y reproducción de sus propios relatos y modelos de construir las historias de manera no convencional. En esta doble postura, tienen sentido preguntas como las siguientes: ¿qué valor se le asigna a la producción de saberes y conocimiento realizados por las comunidades? ¿Son asignadas por la academia la validez y la legitimidad? ¿Se vuelve a situar la memoria en el formato hegemónico de la narración historiográfica como el libro, el video, el CD? ¿Qué pasa con otros productos que son inmateriales y que hacen parte de esas otras maneras en que se va posicionando el ejercicio de la construcción de las narrativas?

Existen diversos intereses en posicionar dichos relatos en la esfera nacional y local, porque nombrar los procesos y los actores es un acto de poder que puede movilizar fenómenos y estructuras que eran desconocidos: es la posibilidad de construir un relato propio. Andrea Belén plantea en su ponencia que

[...] este relato oral es una representación de las relaciones de poder siempre en disputa, puesto que, por un lado, manifiesta las fracturas del tejido social pero por otro también representa un proyecto político de las comunidades para enfrentar

la hegemonía y donde se encuentra la posibilidad de emancipación de los sujetos colonizados/dominados.

La memoria expresada en los relatos orales se constituye en una forma de producción de realidad y epistemología, y una forma de transmisión de saberes que permite a los sujetos y a las colectividades recrear una y otra vez los acontecimientos desde sus relatos. Así, las comunidades rurales hacen oralidad y memoria todo el tiempo. Por ello, se plantea la necesidad de construir otras metodologías que permitan abordar las memorias de las comunidades frente a sus propias historias, como lo indica Ludy Lazaro al señalar que

[...] la tradición oral ha sido parte de una pedagogía propia de las comunidades afrocolombianas, un quehacer cultural y social que ha generado memoria, tradiciones, riqueza de saberes y prácticas y literatura propia surgida en el territorio de Colombia y nutrida por la mixtura de conocimiento que ha ofrecido la mezcla de culturas que ha evidenciado la historia de nuestro país.

La tradición oral implica considerar la oralidad en un escenario de comunicación y comprensión de la movilización de narrativas y sentidos de vida de los sujetos y las colectividades. Con respecto a este planteamiento, en su ponencia Andrea Tamayo indica que

[...] la importancia de la tradición oral, como práctica cultural, radica, entre otras cosas, en su identificación con unas realidades conocidas solo por su narración verbal, transportadas a través de las voces de abuelos y cantores que confieren al texto narrado una cuota de misticismo. Estas voces permiten que, quien las liga, viaje a un pasado remoto y desconocido, pero lo apropie a partir del reconocimiento de saberes ancestrales transmitido de generación en generación.

Sin memoria, no sería posible la narración de hechos pasados. Aunque transformados por el eco de las subjetividades y el paso de los años a través de las voces que los cuentan, los recuerdos formales a la historia.

En estas prácticas de tradición oral, aparece la concepción del tiempo circular, no lineal, y rompe con las narrativas historiográficas convencionales en que se marcan las periodicidades de la Historia. Estas narrativas están circunscritas en la medida en que se movilizan en escenarios que favorecen la comprensión de los

fenómenos de las otras maneras en que se cuentan la historia y la memoria. Para ilustrar la construcción de este tipo de narrativas, Nubia Pineda señala que en las memorias del pueblo piapoco existe

[...] una tradición oral tzaze, relatos míticos de los piapoco como una relación mítica asociada a una concepción circular del tiempo, debido a que los esquemas de la vida humana y de la naturaleza son repetitivos. La concepción cíclica del tiempo se opone a la concepción lineal, a la irreversibilidad de los hechos: así para el amerindio la distinción entre Historia y Mito no tiene mayor interés.

Por lo anterior, adquieren sentido las preguntas: ¿cómo se pueden recuperar esos testimonios que sitúan sus narrativas en otras temporalidades? ¿Cuál es el lugar que ocupa la oralidad y la transmisión oral en la pervivencia de las memorias y las tradiciones?

El trabajo desde la historia oral y la memoria permite conservar y transmitir los relatos orales, mantener las prácticas cotidianas y las huellas que se van dando en la construcción de las memorias y que en ocasiones escapan de las fuentes escritas que dejan fuera de lugar este tipo de narrativas. En este sentido,

[...] la oralidad ha venido a romper el triunvirato impuesto por la escuela positivista: poder/escritura/historia y ha potenciado una historia inclusiva, en la que la visibilidad se ha ido extendiendo a actores que habían estado ignorados o marginados tanto de la historia como de la historiografía, potenciando su función de incorporar también como actores de la historia de los pueblos “las gentes” sin historia. (Cuesta Bustillo, 2013, p. 21)

Siguiendo esta misma línea de análisis, se retoma el papel de las mujeres como reproductoras de la cultura, la identidad y la memoria; también se les asigna un rol como protectoras y sobrevivientes del conflicto y las violencias. Esta manera de entender el rol de las mujeres se vincula con la ponencia realizada por Nancy Velasco, “Tejiendo memorias de mujeres indígenas misak”, en la cual se señala que ellas son transmisoras y reproductoras de la memoria y la cultura.

Desde estos lugares de enunciación emerge la construcción de las identidades y las narrativas de las mujeres desde las prácticas del tejido, acción en la cual se sitúan diversas estrategias para construir el recuerdo y tramitar el duelo. Jhonny Pachecho plantea en su ponencia lo siguiente:

[...] entrever formas determinadas de creación colectiva como el tejido. Técnicas y tradiciones que se (re)crean con la intención de fomentar un *buen vivir* de las comunidades en contextos específicos. Un *buen vivir* que se construye y entiende desde la (re)vitalización de la memoria individual y colectiva sobre la experiencia de habitar los espacios. La necesidad de reconocer el tejido como un relato social e histórico (una forma de construir historicidad).

El tejido, entonces, se convierte en una práctica de la feminidad por narrar los hechos que se han vivido en las experiencias individuales y colectivas, queriendo construir narrativas e historias que circulen y se produzcan en contextos particulares y específicos. Estos permiten recrear las identidades desde las relaciones profundas con la tradición, el arraigo y la resignificación de la construcción del tejido social. En este sentido, se plantea en la ponencia que

[...] las arpilleras emergen como narraciones en las que la memoria individual y colectiva nos historian la imposibilidad del olvido y nos hablan sobre un modo específico de tratamiento del pasado que irrumpe desde posiciones sociales y políticas subalternas para narrar lo que puede ser narrado, lo que la palabra no puede expresar. Esto nos ayuda a entender que historizar las memorias equivale a reconocer que existen cambios históricos en el sentido y el tratamiento que le damos a nuestro pasado.

De este modo, la *arpillería* se convierte en una forma de relato de la oralidad en la que el recuerdo, el olvido y el silencio se transforman en una narrativa del tejido para poder narrar los eventos y los sucesos de experiencias traumáticas que no han podido representarse desde otros lugares de enunciación. Es construir otros valores sobre la palabra puesta en juego en los mecanismos en que se usa la metáfora de la creación, la comunicación y el recuerdo. Es, en definitiva, la capacidad para consolidar narrativas

[...] que otorgan el tejido [sobre el que] las mujeres lograron atribuirle un significado a su propia experiencia en los espacios que según ellas tiene que ver con lo étnico, lo campesino, lo rural y lo tradicional. Debido a que los tejidos de arpillera se hallan vinculados íntimamente con la identidad —tanto individual como colectiva— de estas comunidades, de los cuales son relatos, es posible

problematizar el sentido de la identidad nacional acudiendo al concepto de identidad local.

Finalmente, se plantea en la ponencia que

[...] la arpillería se convierte en una forma de relato social que contribuye a construir la memoria colectiva acerca de los espacios que se habitan. Así mismo, las arpilleras son un testimonio de identidad que posee un estilo narrativo propio y en donde se evidencian unos valores estéticos particulares que subyacen a un marco interpretativo de la realidad relacionado íntimamente con la feminidad, la etnicidad y la condición campesina.

Así pues, las memorias que se expresan mediante las narrativas del tejido, como una práctica cultural de las mujeres, entran en tensión con las maneras como se construye la memoria desde los relatos escritos, desde la periodicidad occidental, en la que las fuentes escritas se sitúan desde el lugar de la hegemonía de la historia: “para ello se propone historiografiar las maneras a través de las cuales los grupos se representan en su identidad a lo largo de su existencia, analizando esta identidad en sus diversas expresiones y variaciones” (Núñez, 2007, p. 13).

#### **D. Los trabajos de la memoria como una práctica de resistencia en las experiencias de las mujeres exiliadas y las víctimas de conflicto**

Esta cuarta tensión busca centrar la atención en el análisis sobre la construcción de las identidades y de los trabajos de la memoria como una práctica de resiliencia de las mujeres exiliadas y víctimas del conflicto, en la que se hace visible la importancia del papel político de ellas en los procesos de paz.

Es muy interesante el cruce que se presenta entre la construcción de unas identidades políticas que viven una relación entre pasado, presente y futuro desde sus experiencias en exilio, y el retorno con la perspectiva de género al situar las memorias y las experiencias históricas desde las vivencias y las prácticas cotidianas de las mujeres. En este sentido, las experiencias que tienen las mujeres durante estos procesos se convierten en escenarios de construcción de identidades que justamente se van cambiando al compás de los fenómenos que viven en la experiencia individual y colectiva, en un país que está en un proceso de construcción de procesos de paz y

comprensión de las situaciones de las violencias políticas que se han vivido durante mucho tiempo.

Las ponentes María Bonelo y Angie Castrillón entienden el exilio como una modalidad de la violencia hacia las mujeres colombianas que desempeñaron un papel o un rol de participación política o comunitaria; durante el periodo de recrudescimiento de la violencia política contra la Unión Patriótica (UP), se presentaron persecuciones, amenazas y violencias contra estas lideresas. A lo largo de los testimonios, se ponen de manifiesto las múltiples implicaciones que tiene para una mujer vivir los rigores del exilio político y los tránsitos al retorno; ellas tienen como elemento común una

[...] historia en la que concierne a su vida antes, durante y después del exilio. Existe una mezcla entre lo perdido con la partida haciendo referencia a la familia, estilo de vida, carrera, patrimonio, amistades, cultura y tranquilidad de lo dejado refiriéndose a la persecución, amenazas, intentos de asesinato, la zozobra, el miedo, etc.

Las referencias en los testimonios presentados por las ponentes se sitúan en la necesidad de mantener el contacto con el pasado, empleando diversos dispositivos para recordar y mantener la memoria viva, tales como la música, la literatura, la prensa y la continuidad de las actividades políticas en los países que las acogieron. Sin embargo, se menciona que el lugar que ocupan como mujeres exiliadas entra en tensión con sus roles como madres, ya que deben reconstruir sus sentidos de vida con sus hijos, junto con las implicaciones que tienen la recuperación del núcleo familiar mínimo y la ruptura con la extensión familiar.

En la ponencia se pone de manifiesto la necesidad de situar las narrativas de las mujeres entrevistadas desde la perspectiva de género, que se encuentra en el lugar de rescatar el papel de ellas en los procesos vividos durante el exilio y el retorno. Para tal fin, Bonelo en su ponencia retoma los postulados de

Joan Scott (1990, pp. 45-47), quien afirma que el género es un elemento de relaciones y significantes de poder desde cuatro elementos interrelacionados: los símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples; los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos y se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas; la construcción del género a través del parentesco, aunque no de forma exclusiva; y la identidad subjetiva.



De esta manera, se resaltan dos miradas interesantes sobre el lugar que han ocupado las mujeres durante el exilio y el retorno: de una parte, el reconocimiento de ellas como sobrevivientes de las violencias políticas del país y, por otra parte, la importancia del posicionamiento de su papel en la esfera política como escenario plausible para la construcción de paz.

En el primer aspecto, se observa el planteamiento de las mujeres como sobrevivientes de la violencia política y víctimas de múltiples violaciones de derechos. María Bonelo y Angie Castrillón proponen, en uno de los testimonios, que “la mayoría de sobrevivientes eran mujeres, alguna vez nos dimos cuenta que en Barrancas estábamos en una reunión de mujeres para hablar cuestiones de las mujeres y cuando nos dimos cuenta estábamos casi todas las víctimas”. El reconocimiento de este lugar de las mujeres como sobrevivientes de la guerra y el conflicto permite construir narrativas desde las voces y las experiencias de vida, que, debido a las construcciones de género, les implica cumplir múltiples roles como madres, hijas, esposas, víctimas y transformadoras de las memorias del dolor a la capacidad de resistencia.

El segundo aspecto se sitúa desde la perspectiva de la participación de las mujeres en el ejercicio del retorno a la vida política y a la construcción de paz. Se menciona en uno de los testimonios que se presenta en la ponencia que “las mujeres tenemos que reclamar el derecho a ser incluidas en todos los procesos, primero somos la mitad de la población y somos las mamás de la otra mitad”. Este lugar que se menciona se sitúa en la experiencia de reconocer el papel de las mujeres en la construcción de las actividades políticas de las subjetividades de cada una.

Observar el exilio y el retorno de mujeres militantes políticas de la UP es un esfuerzo interesante por aproximarse a la perspectiva de género desde una mirada de las experiencias históricas que han vivido las mujeres en estos procesos políticos. Sin embargo, en los análisis planteados se cae en una mirada tradicional y convencional de la mujer como un sujeto con unos roles fijos, asignados y definidos por el sistema patriarcal, a pesar de que se distancian de dicha perspectiva del género. Por ejemplo, en la ponencia se plantea que “dentro de la sociedad están definidas por la necesidad que tienen de pensar en el otro asumiendo sus roles como madre, esposas, hijas, lideresas, trabajadoras sociales, educadoras”. En este tipo de expresiones, y otras que recurrentemente son referidas a lo largo de la ponencia, se reproduce una mirada estereotipada de las mujeres, de allí que nos preguntemos: ¿todas las mujeres están definidas por la necesidad que tienen de pensar en el otro? ¿Se deben asumir estos roles? ¿Qué pasa con las relaciones de poder que se construyen y se transforman durante las experiencias de las mujeres que han vivido la persecución

política, el exilio y el retorno? ¿Cuáles son las maneras en que se recuerda, se olvida y se conmemora?

Continuando con esta perspectiva de análisis, la ponencia presentada por Valentina Ballesteros y Laura Montoya se sitúa desde el lugar que ocupan las mujeres víctimas y sobrevivientes del desplazamiento forzado y las familias víctimas de ejecuciones extrajudiciales y desaparición forzada. En este sentido, emerge el potencial de la memoria como una manera para comprender las experiencias de la guerra, que supone una ruptura con las prácticas y los sentidos de vida de los sujetos y las colectividades.

La ponencia se sitúa desde dos lugares que son interesantes: de una parte, propone una resignificación de las memorias de las víctimas, señalando que se debe transformar las miradas y las representaciones que se han hecho sobre ellas, y, de otra parte, muestra el potencial que tiene la construcción de las memorias y las narrativas de las prácticas cotidianas de las mujeres como, por ejemplo, cocinar.

En este sentido, las ponentes Valentina Ballesteros y Laura Montoya plantean que

[...] la construcción de la memoria centrada en la vida y en la identidad de las personas permite traer al presente otras experiencias, historia, saberes y sueños que se transforman y permiten trascender la visión y abordaje del dolor desde la fatalidad, trasladando la mira hacia la capacidad humana de preservar la vida y las relaciones. Reconstruir la memoria desde otro foco implica reconocer medios alternativos como el arte, el cual, a partir de la pluralidad, permite materializar significados, ampliar las visiones sobre el sí mismo, sobre los colectivos y sobre la historia. Se trata de memorias que imprimen nuevos colores, texturas, palabras y sonidos que componen el ser, que permiten reconocer y reconstruir la historia colectiva del país desde la sobrevivencia, en medio de un contexto social indiferente ante los horrores.

En efecto, se trata es de construir unas narrativas que impliquen trasladar los discursos y las memorias de la guerra, el dolor, el trauma y los silencios hacia una memoria viva que reconozca las prácticas de resistencia y tratamiento a los hechos violentos que hacen parte de la experiencia histórica de las mujeres que han vivido los efectos de la guerra. En este sentido, las ponentes plantean que

[...] la memoria es entendida como un acto y no como una propiedad, no se trata de un producto final que se archiva y realiza un inventario del dolor, ello

sería memoria muerta, aquí se habla de una memoria viva y por la vida, memoria más humana, que dignifica, emancipa y moviliza. En definitiva es una memoria con sentido político, porque la memoria en sí misma implica un actuar político, esta se construye desde una visión contrahegemónica a los discursos oficiales del dolor y la victimización sobre los cuales se ha construido la historia del conflicto armado colombiano; aquí se reconocen las acciones de resistencia que las víctimas han realizado y también se postula como contraposición al dolor que busca regir el presente.

El uso de diferentes narrativas se convierte en el rescate de las prácticas de la cocina y el arte como un ejercicio central en el que las mujeres realizan actos de construcción de las memorias y de sus identidades, porque el arte de cocinar es un ejercicio de recuerdo de la vida pasada, del tránsito y de las resistencias que se mantienen en las maneras en que conserva la memoria viva. Al respecto, Valentina Ballesteros y Laura Montoya indican que

Aquí se plantea la necesidad de transitar de las memorias centradas en el dolor y la tragedia a las memorias vivas, siendo aquellas que se dibujan después del conflicto armado para comprender y reconocer cómo las personas y las comunidades tejen las hebras de la vida, cómo se es y se habita el mundo ahora, sin desconocer lo que se era, con las transformaciones que se han vivido, los saberes y prácticas culturales y tradicionales que permiten seguir soñando. Este tránsito implica trasladar los discursos de precariedad que se han construido en torno a las víctimas y el uso privado de las memorias de la guerra, permitiendo conocer los avatares que configuran el antes y el después y que implica reflexionar sobre las pérdidas inmateriales que deja a su paso el conflicto armado y aquellos que no solo han sobrevivido a esta situación, sino a las violencias que sobre ellos recaen en la cotidianidad colombiana, demostrando su resistencia y posibilidad de afrontamiento para habitar en la dialéctica que se teje entre el dolor, la alegría y la lucha.

A pesar de las reflexiones propuestas, se considera que el proceso de resignificación de la categoría de víctimas y la reconstrucción de las memorias de los sobrevivientes de la guerra no pueden ser exclusivos de las mujeres sino que se debe incorporar a otros sujetos que permitan la reconstrucción del tejido social.

Desde otra perspectiva, se reconoce el trabajo y el liderazgo de las mujeres en sectores populares, quienes, resultado del desplazamiento forzado y la migración

involuntaria, han tenido que luchar y organizarse para mejorar sus condiciones de vida en los contextos urbanos. Es muy interesante cómo el ponente Edgar Fernández presenta la articulación de la experiencia individual de las mujeres populares con los procesos de formación política en los cuales generan procesos de empoderamiento:

La emergencia de la organización surge de la espontaneidad y el acontecimiento que traen consigo las luchas por la supervivencia diaria, la cual le exige a la mujer, especialmente en los sectores populares, realizar esfuerzos colectivos que redundan en la movilización y organización popular. De esta forma la lógica de las acciones emprendidas se orienta hacia la satisfacción de necesidades personales, percibidas por los miembros de la comunidad, las cuales les han permitido elevar los niveles de conciencia colectiva, convirtiéndose en protagonistas en la formulación de estrategias para la solución de problemas y necesidades existentes en el territorio. Su rol ha favorecido dinamizar procesos colectivos a través del ejercicio del liderazgo y empoderamiento comunitario

Se reconoce, en efecto, el papel de las mujeres y su liderazgo político, comunitario y barrial en contextos que trasgreden la fijación del rol de la mujer al ámbito de lo privado —el hogar—, manteniendo narrativas marcadas y definidas por el sistema patriarcal. Este tipo de liderazgo logra transformar justamente estas miradas y las identidades que se construyen desde la experiencia histórica de los sujetos; como lo indica Edgar Fernández, “la emergencia de prácticas sociales y culturales resignifican el horizonte identitario tanto personal como colectivo, desencadenando el florecimiento del empoderamiento, pero sin comprenderse como parte del movimiento feminista”.

## **E. Las sexualidades frente a la heteronormatividad de una perspectiva de la disciplina histórica**

La tensión que se presenta se vincula con los lugares que ocupan las sexualidades frente a la heteronormatividad de la disciplina histórica, que centra la discusión en la reproducción de la cultura sexista, patriarcal y binaria en la construcción de narrativas. En este sentido, se presentan a continuación los análisis realizados por Maricel Isaza y Felipe Caro, en los que aparece con fuerza la categoría de sexualidad No heteronormativa y disidente.

Dicha forma de presentar la situación se encuentra presente en la ponencia realizada por Maricel Isaza sobre cómo se ha asumido la disidencia sexual en el Sindicato de las Empresas Públicas de la Ciudad de Cali (Sintraemcali) durante el periodo de 1937 al 2016. La ponente plantea que

[...] la disciplina de la Historia poco ha estudiado a la “No heteronormatividad”, ha estudiado los discursos por fuera de ella y de sus sujetos. Como por ejemplo estudios de cómo se nombraban a los homosexuales desde el periódico en los años setenta o ochenta. Ahora bien, desde la disciplina histórica es nulo el investigar acerca de los no normativos en sus ámbitos laborales, aparecen pocos estudios sobre estos en el ámbito laboral desde otras disciplinas, como la sociología, antropología, comunicación social y el derecho laboral, entre otras.

La ponencia presenta una articulación entre dos elementos: de una parte, la discriminación en las prácticas cotidianas laborales de los homosexuales en el sindicalismo, y, de otra parte, la ausencia de investigaciones desde la disciplina histórica sobre el lugar que tiene en el mundo del trabajo la disidencia sexual, entendida por Isaza como las “identidades, prácticas culturales y movimientos políticos no alineados con la norma socialmente impuesta de la heterosexualidad”.

En el análisis que expone la ponente, se indica que hasta finales de los años noventa el sindicato asumió el compromiso de aceptar la disidencia sexual desde el apoyo a las comparsas del orgullo gay como resultado de las exigencias realizadas por un trabajador transformista que abiertamente reconoce su sexualidad. Sin embargo, este tipo de sexualidades encubiertas no se convierte en una preocupación del sindicato. Marcel Isaza plantea que

[...] este suceso se podría explicar desde la necesidad del sindicato de enfrentar otras problemáticas mucho más urgentes para ellos y que son la razón de ser de este, como la lucha constante por mantener los derechos laborales y por ganar otros, así quedan en un segundo o quizás en otros planos muchos más lejanos problemáticas de los trabajados en su diario vivir laboral, como es el caso de la posición de las mujeres y políticas para su bienestar, pero también de las personas disidentes sexuales, ya sean homosexuales, lesbianas y bisexuales.

Las acciones de reconocimiento de las sexualidades al interior de Sintraemcali caen en las miradas estereotipadas heteronormativas en las que se marca la diferencia. Por ejemplo, en uno de los testimonios se comenta que

[...] aquí en el sindicato nosotros apoyamos la actividad que ellos hacen anualmente de que salen a la calle [...] nosotros apoyamos [...] aquí hay un compañero que lidera eso [...] un compañero que es homosexual [...] en energía [...] ¡él trabaja en energía y maneja un camión grandísimo y es homosexual! Y se viste como mujer y todo eso.

Este tipo de aceptación está íntimamente relacionada con la construcción de identidad del sindicalista, expresada en la ponencia de Maricel Isaza desde un “deber ser” en el que se establece que debe estar circunscrito en la defensa de los derechos de todos los trabajadores. Esto supone que desde la mirada de uno de los entrevistados se exprese “que los sindicalistas son como de mente abierta y de que no les causa problema ninguna de estas situaciones”.

En consecuencia, este tipo de investigaciones que vinculan la relación entre trabajo, sindicalismo y sexualidades disidentes se encuentra en una tensión permanente con la estructura de orden heteronormativa y patriarcal que ha acompañado los ejercicios de investigación desde la disciplina histórica; tal como lo plantea la ponente,

[...] las concepciones entre ser lesbiana, gay o *trans* en el mundo del trabajo están atravesadas por un contexto patriarcal y de prejuicios históricos que siguen asociando la disidencia sexual a patología, peligrosidad y contagio, llevando a que no exista una preocupación por los sujetos que están por fuera de la heteronormatividad en el ámbito laboral.

Continuando con esta línea de discusión, en la ponencia presentada por Felipe Caro se reitera que en la disciplina histórica es reciente la pregunta por las sexualidades no hegemónicas o heteronormativas, dado que

Este debate historiográfico surgido en los llamados *gay and lesbian studies* discute los mecanismos de la sexualidad en la especie humana. Por un lado, existe la posición de que la homosexualidad, entendida como la atracción sexual hacia personas del mismo sexo biológico, siempre ha existido en la especie humana, solo que ha sido marginalizada por diferentes sociedades en diferentes momentos. A esta

posición se le conoce como esencialista. La segunda posición propone que la homosexualidad, como la heterosexualidad, son construcciones culturales que obedecen a un contexto social y temporal específico y que por lo tanto la sexualidad debe ser contextualizada en términos históricos para no caer en anacronismos a la hora de estudiar el pasado. A esta posición se le conoce como constructiva. La imposibilidad de resolver este problema ha creado una serie de supuestos incuestionables (y moralmente correctos) que no han permitido avanzar en nuestra comprensión de la sexualidad tanto a la investigación social como a la movilización social.

Este planteamiento de Felipe Caro deja entrever el enorme reto que tiene la disciplina histórica al abordar el problema de la sexualidad no heteronormativa como parte de los estudios sobre las diversas narrativas e identidades que se han construido, al menos durante el siglo XX, alrededor de las sexualidades disidentes. Al respecto, en la ponencia se presenta un aporte importante que se teje desde la construcción de las identidades no heteronormativas, desde las narrativas de los testimoniantes, a partir de los cuales se reconstruyen las formas de representación de dichas sexualidades asociadas con la enfermedad, lo peyorativo y el orgullo.

En el análisis presentado en la ponencia por Felipe Caro se deja clara la construcción, durante el siglo XX, de tres identidades referenciadas: 1) las identidades peyorativas que desde principios del siglo XX hasta la década de los setenta estuvieron asociadas con la enfermedad como resultado del discurso jurídico de la salud pública, según el cual se debía castigar y corregir todo acto homosexual al considerar a los sujetos patologizados, enfermos y criminales; 2) las identidades políticas que emergen desde mediados de la década de los setenta con el surgimiento del Movimiento de Liberación Sexual de Colombia (MLHC), que tenía la intención de cambiar la percepción sobre la homosexualidad y la sexualidad, construyendo como referente identitario la libertad y el orgullo; y 3) las identidades nómadas que proponen que la construcción de las identidades no heteronormativas se encuentra en disputa.

La aproximación sobre las construcciones de las identidades no heteronormativas durante el siglo XX, que se realiza a lo largo de la ponencia, deja entrever un amplio camino por recorrer en el campo de la memoria y la historia oral, el cual invita a problematizar el sistema patriarcal sobre el que se han construido las relaciones de poder, las narrativas y las representaciones del otro.

Sin lugar a dudas, explorar las sexualidades disidentes o no heteronormativas se convierte, a su vez, en un enorme reto para la disciplina de la Historia, en

el que “la historia oral lo que hace es enriquecer nuestra historia al replantearnos problemas y señalar nuevos desafíos que cuestionan las interpretaciones pasadas” (Cuesta, 2013, p. 22).

## **F. ¿Cómo asumir como sociedad colombiana un proceso transicional?**

Finalmente, se presentan unos intereses y retos a partir de los cuales, como sociedad colombiana en un proceso transicional, se podrá tanto preguntar sobre la construcción de memorias e historias que hasta ahora han quedado en el silencio, el miedo y el olvido, como sobre el aprender, comprender y proponer mecanismos para la reintegración a la sociedad civil de hombres y mujeres excombatientes, rompiendo con los odios forjados por las ideologías de extrema derecha.

Sin pretender encontrar respuestas en un momento tan complejo de construcción de paz que está afrontando el país, se considera importante preguntar: ¿qué historia del conflicto se va narrar a las nuevas generaciones? ¿Es importante reinventar nuestros relatos históricos sobre el conflicto en este proceso de paz con las FARC? ¿Qué historias y memorias deben empezar a emerger del proceso de paz? ¿Cómo desde los trabajos de la memoria y la historia se aporta a la ruptura epistémica que ha fijado representaciones y estereotipos sobre las identidades políticas de los exiliados, los presos políticos y los excombatientes?

Aunque no se dará respuesta a estos interrogantes, sí se considera que la construcción de la memoria histórica del país en este proceso de paz y en los venideros, debe estar necesariamente atravesada por una resignificación del pasado y de las representaciones que se fijaron desde las hegemonías sobre las identidades políticas del activismo y la militancia de la izquierda en el país. Al respecto, retomamos el planteamiento de Valentina Ballesteros y Laura Montoya:

La construcción de la memoria histórica en el país se convierte en un asunto necesario en la resignificación del pasado y la construcción de un porvenir, es allí donde el arte desde sus poéticas y estéticas es capaz de narrar a otros las historias del pasado de las víctimas, una rememoración constante que alcanza a tener un nuevo sentido al vivirse desde una perspectiva política creadora que permita reflexionar sobre las injusticias del pasado que se perpetúan en el presente y las resistencias que continuamente germinan hacia el futuro.



Los trabajos por la memoria en torno al exilio y el retorno se convierten en posibilidades para visibilizar los testimonios de líderes y lideresas que han vivido la represión sistemática por parte del Estado como medida de criminalización en contra de la oposición política. En este sentido, es importante resaltar la ponencia de María Bonelo y Angie Castrillón, en la que señalan que en los testimonios emerge el exilio como un castigo y una derrota política para quienes, debido a su militancia y activismo político, tuvieron que salir forzosamente del país y el retorno se convierte en la posibilidad de construir nuevamente sus proyectos políticos y recuperar la ciudadanía. Las ponentes señalan que

[...] el exilio es un proceso traumático que cambia la vida de la persona y marca considerablemente sus relaciones interpersonales. Es en este momento donde la resiliencia, es decir, la capacidad de superar las adversidades, forma un papel determinante para replantearse en los diferentes contextos.

Se propone en los planteamientos que la memoria debe permitir conocer el esclarecimiento de los hechos victimizantes para saber la verdad y poder reconstruir el presente; en orden a estos surge la pregunta: ¿cómo los ejercicios de construcción de las memorias de los exiliados políticos pueden romper con las estigmatizaciones y las representaciones del ejercicio de la militancia política desde la izquierda?

En los testimonios y el análisis que realizan las ponentes se plantea que existen también dos elementos que se complejizan frente a la responsabilidad de los hechos que han causado dolor y trauma, como son la persecución y la desprotección del Estado, y el desconocimiento de las memorias de los exiliados políticos, que se convierte en un ejercicio de permanente reflexión en las ponencias. María Bonelo y Angie Castrillón plantean que

[...] los hechos traumáticos que han marcado a estas mujeres han permitido que se pueda hacer memoria rescatando los acontecimientos y cada uno de los actos que han generado el esclarecimiento de una verdad casi negada y oculta entre viajes y estadías inciertas. Eso ha causado que la memoria sea parte principal de sanar heridas y perdonar, queriendo retomar un proyecto de vida antes imposibles e invisibles ante tanta injusticia.

En este sentido,

[...] es preciso recordar, de nuevo, que el tiempo al que se dirige la memoria es el presente, no el pasado; esta se produce para el presente, para la construcción de la identidad o del grupo y el vector temporal de la memoria se dirige del pasado hacia el presente, pues no busca tanto recomponer el pasado como construir el presente. (Cuesta, 2013, p. 24)

La recomposición del pasado para construir el presente es, precisamente, la apuesta política de mujeres y hombres que han regresado del exilio político al país y que ven de forma alentadora la posibilidad de construir paz como un lugar común para reinventarnos como nación, sin que implique el desconocimiento del mantenimiento de los problemas en los diversos territorios y la emergencia de nuevos conflictos.

En esta línea de trabajo se encuentra la ponencia presentada por Johanne Estrada y Jorge Aponte, en la cual se considera que es importante realizar investigaciones y visibilizar el fenómeno del exilio político colombiano en las últimas cuatro décadas, como una necesidad “que vive Colombia frente al esclarecimiento de las causas del conflicto y la garantía de no repetición de los hechos de violencia que han enlutado la historia del país en las últimas décadas”.

Estas narrativas de las personas que vivieron el exilio político han sido contadas a medias por las distancias, los destierros, los dolores y los silencios en la experiencia histórica de quienes fueron víctimas de violencia política con las amenazas, las persecuciones y los intentos de asesinato en el marco del conflicto. En otras palabras, Johanne Estrada y Jorge Aponte señalan:

Así pues, el ejercicio de la memoria sobre el exilio político colombiano es una tarea que compromete no solo a quienes son protagonistas en el marco de los acuerdos de paz, la necesidad de hacer memoria por el reconocimiento de los móviles del exilio, la condición política y social de las víctimas y la real opción de verdad, reparación y no repetición de los acontecimientos que fueron objeto de la migración de connacionales; igualmente la posibilidad de reivindicar sus luchas políticas en un país que tiene un gran reto ante la apertura democrática y la construcción de escenarios de participación amplios y plurales.

Incluso, este compromiso político, que debe ser asumido como sociedad colombiana frente a las narrativas y a las memorias de los exiliados políticos, debe estar vinculado con las memorias de las víctimas del conflicto, cuyos testimonios pueden

permitirnos la reconstrucción de nuestra historia como nación, en la que el silencio y el olvido han sido la estrategia del Estado para mantener mecanismos de represión. Johanne Estrada y Jorge Aponte señalan que estamos en un momento histórico con la firma del “Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de paz estable y duradera”, en el que se establece la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, la cual busca reconstruir los hechos victimizantes del conflicto armado desde las voces de las víctimas.

Hay un enorme reto con esta Comisión que justamente consiste en construir una aproximación a la “verdad” sobre las acciones y los mecanismos victimizantes durante el conflicto armado que se ha vivido en el país. Desde esta perspectiva, Johanne Estrada y Jorge Aponte presentan preguntas provocadoras que invitan a continuar reflexionando al respecto:

¿Qué relato histórico transmitiremos a las futuras generaciones? ¿Qué memoria social elaborarán los jóvenes y niños de los próximos treinta años en Colombia? ¿Tendrá cabida por fin el relato de las víctimas en ellos? ¿Es suficiente la inclusión de las narrativas olvidadas, segregadas y estigmatizadas para resarcir a las víctimas? ¿Qué relato de nación, qué memoria construiremos que nos permita la reconciliación y la vida digna? Estos interrogantes hacen parte del horizonte de construcción de paz en Colombia. Hay más inquietudes, más dudas que se suman al escepticismo sobre la construcción de la paz “estable y duradera”. Sin embargo, persiste, como ha sido su decisión en los últimos años, la digna acción política de las víctimas, que cada vez con mayor ahínco restituyen su lugar, se reconocen y son reconocidos por el país y que no desfallecen en su lucha contra las políticas de olvido.

Nos preguntamos, entonces: ¿hasta dónde los testimonios de los exiliados políticos del país permiten el esclarecimiento de la verdad frente a los mecanismos sistemáticos de represión? Desde otra perspectiva, Carlo Carrillo presenta un importante análisis que vincula su experiencia como preso político con los conceptos de nostalgia y levedad de las obras de Milan Kundera como parte de sus reflexiones en la cárcel. El ponente plantea una analogía entre el exilio político y la privación de la libertad como preso. Menciona en su ponencia que

En la actualidad me encuentro privado de la libertad en la cárcel Modelo de Bucaramanga, llevo treinta y tres meses en prisión (dos años y nueve meses)

en “calidad” de sindicado. La ciudad en la que me encuentro literalmente no la conozco, los únicos lugares que he conocido en su respectivo orden son: el lugar donde me capturaron, el palacio de “justicia” y la cárcel. Por lo tanto, las relaciones amistosas, sentimentales y territoriales eran y siguen siendo nulas o muy escasas. A diario, especialmente en la tarde-noche, en los espacios reducidos de las celdas, surgen conversaciones en las que emergen lugares de esta ciudad que no presentan para mí ningún tipo de identificación, son inexistentes, inaccesibles. Esto produce en mí la sensación de estar en tierra desconocida, de ser un extranjero en mi propia tierra.

Estas sensaciones, sentimientos y percepciones que va describiendo Carlo Carrillo se entrelazan con las experiencias vitales que viven los exiliados políticos de Colombia, es un sentimiento de extrañeza, impunidad, olvido y reconfiguración de la identidad desde la extrañeza de los vínculos familiares, afectivos y del apego al territorio, al “terruño”, que evoca un sentimiento de identificación y nostalgia. El ponente señala que

A modo de ejemplo, cuando uno “cae” en prisión, las relaciones sociales (sentimentales, amistosas, familiares) y el espacio físico del terruño (donde se generan las relaciones sociales) se congelan, quedan detenidas en el tiempo, ingravidas, como fotografías mentales, cuyo último destello del flash capturó lo que hasta ese día uno conocía. Por lo tanto, a medida que pasa el tiempo en prisión —tiempo que es muy distinto; lento y pesado— creemos que esos espacios y relaciones siguen tal cual como los “dejamos”, iguales e intactos. Sin embargo, cuando nuestros amigos y familiares nos hablan de lo que acontece allá “afuera”, la situación cambia. Hace poco sentí la necesidad de preguntarle a una muy querida amiga cómo estaba la ciudad de la cual ella y yo somos natales. Ella, con un tono de voz un poco melancólico, me decía: “ciertos lugares que tú y yo frecuentábamos ya no existen”. Estas conversaciones producen en mí un sentimiento de nostalgia, no solo por lo que se congeló en el recuerdo fotográfico de mi memoria, sino también por lo que ha cambiado, por lo que ha dejado de existir, por el código o símbolo que ha dejado de ser. Esto inevitablemente me lleva a preguntarme: ¿será que lo que ha sido cercano pasará a ser “desconocido”? ¿Será que encontraré esa sensación de extrañeza de mi terruño?

Esta experiencia de extrañeza y nostalgia de los presos políticos que se narra a lo largo del fragmento anterior, las sensaciones, los recuerdos y las incertidumbres que

van construyendo y la experiencia histórica de los sujetos nos permiten problematizar el vínculo emocional entre recuerdo-olvido-extrañeza, que sitúa las rupturas que viven, transitan y perduran en las experiencias de los presos políticos y que seguramente hacen parte de las memorias de los tejidos sociales de los exiliados políticos.

## Balance del capítulo

Sin lugar a dudas, la memoria y la Historia oral son escenarios de disputa que se cruzan y se articulan con lógicas derivadas de las maneras como entendemos la sociedad y el lugar que ocupamos como sujetos con capacidad de transformación, donde

[...] la historia oral latinoamericana, al dedicarse principalmente a la historia de los sectores subalternos, a la de aquellos que han dejado poco rastro en los documentos escritos, necesariamente es una historia ‘politizada’. La historia oral y la tradición oral sirven de fundamento para reescribir la historia, pero también para combatir las injusticias de pasado. (Pozzi, 2012, p. 26)

Urge posicionar el uso de los testimonios de las comunidades étnicas respecto al daño diferencial frente a las afectaciones del conflicto y la posibilidad para construir relatos que permitan a las comunidades narrar sus problemas materiales, culturales y simbólicos del conflicto en la Comisión de la Verdad. Desde allí tiene sentido que nos preguntemos: ¿qué tan preparadas están las organizaciones étnicas para construir argumentos para los magistrados de la Justicia Especial para la Paz? ¿Qué tan preparadas están las comunidades para sistematizar los archivos de la violación de los derechos de las comunidades? ¿En lo que se va a exigir a la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición se está contemplando incluir el esclarecimiento de los daños culturales y espirituales?

Es importante pensar y construir metodologías que permitan dar lugar a la memoria y a las narrativas sobre las situaciones de violaciones de derechos humanos; las comunidades deberán exigir tanto respeto como un lugar para la construcción de las memorias y las narrativas frente a los hechos acontecidos. Esto implicará prepararnos para comprender, desde otros lugares no convencionales, los relatos, las narrativas y las memorias de las comunidades.

Lo dicho me permite problematizar la relación entre los archivos y los testimonios, que mi historia, la que está desde mi saber y mi sentir, se contraponga a los archivos de inteligencia del Estado. Hay otro reto para la Comisión para el Esclarecimiento

de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición que se relaciona justamente con la construcción de la verdad y la capacidad de recrear narrativas con pueblos y comunidades monolingües o con una escasa o incipiente capacidad para comunicarse en español, por ejemplo, los pueblos indígenas que se encuentran en asilamiento y que están asociados con las prácticas propias de las comunidades de construir historias, nombrarse a sí mismos y construir la temporalidad. Eso es muy poderoso porque para muchas comunidades el tiempo no es el histórico lineal, incluso, puede ser otro que va y viene y se rompe en el espacio, uno cíclico y metafórico.

Desenterrar las memorias del terror y el dolor es peligroso. Las memorias de las comunidades permiten transformar el dolor. Por ejemplo, los pueblos indígenas emplean diversas metáforas que hacen parte de los registros en que se narran las memorias y las voces de las comunidades que sitúan ese tipo de aprendizaje en perspectiva de sanación y nos ubican en lugares metafóricos. Sus memorias no se refieren al evento sino a las maneras como sanamos el dolor y cerramos el duelo.

Si hablamos sobre la necesidad de construir otras memorias y otras narrativas, un elemento fuerte que nos debe invitar a su transformación tiene que ser el bilingüismo; nos referimos a la posibilidad y el derecho de entender cualquier otra lengua indígena, afrodescendiente y criolla, no desde esta idea homogeneizante y castellanizante en la que se construye un solo relato y una sola memoria. En este sentido, el relato oral es una representación de las relaciones de poder siempre en disputa, puesto que manifiesta tanto las fracturaciones del tejido social, como las formas colonizadoras que modelan la vida de las comunidades que se encuentran en condiciones de subalternidad.

Finalmente, tenemos un enorme camino por recorrer frente a la reconstrucción de las memorias y las identidades de mujeres y hombres excombatientes de las FARC. Quizá construir las narrativas desde las voces de los excombatientes nos permita romper como sociedad colombiana con los estereotipos, la estigmatización y las representaciones que se han marcado sobre su accionar político, y situar el reconocimiento de múltiples voces que aportarán en la reconstrucción de nuestro presente desde la comprensión del pasado.

## Ponentes y trabajos citados en el capítulo

Ballesteros Sánchez, Valentina y Montoya López, Laura (2017). *Tránsitos de la memoria. El arte de reconstruir la vida*. Ponencia.

Beltrán Castellanos, Andrés Santiago (2017). *Arqueología de la voz indígena*. Ponencia.

- Bonelo Higuera, María Esteffania y Castrillón Duque, Angie Dayana (2017). *El exilio y el retorno desde la experiencia femenina*. Ponencia.
- Caro Romero, Felipe (2017). *Identidades nómadas. Diálogos entre historia e historia de la sexualidad*. Ponencia.
- Carrillo Galvis, Carlo Alexander (2017). *Nostalgia, levedad y regreso. Una mirada desde Milan Kundera*. Ponencia.
- De La Espriella Arenas, Fernando Antonio (2017). *Mujeres en el boxeo en Colombia: sacrificios, puños, sudor y lágrimas*. Ponencia.
- Estrada Rodríguez, Johanne Alexis y Aponte Otalvaro, Jorge Enrique (2017). *De las perspectivas del exilio y retorno colombiano en el marco del proceso de paz. Memorias para la reconciliación*. Ponencia.
- Fernández Fonseca, Edgar (2017). *Sendas compartidas: identidad y empoderamiento colectivo femenino*. Ponencia.
- Isaza Camargo, Maricel (2017). *Sexualidades encubiertas: disidencia sexual en el mundo obrero, el caso del sindicalismo de las empresas públicas de la ciudad de Cali, 1937-2016*. Ponencia.
- Lázaro Correa, Ludy Lucía (2017). *Interculturalidad, tradición oral, literatura afrocolombiana y educación primaria: una experiencia pedagógica en la Ciudadela Educativa de Bosa IED*. Ponencia.
- Pachecho Ballén, Jhonny Alexander (2017). *Las arpilleras de Shuba: bordado de arpilleras para tejer la memoria colectiva sobre los espacios*. Ponencia.
- Pineda de Cuadros, Nubia Elena (2017). *El lenguaje oral en las comunidades indígenas piapoco y siakuani*. Ponencia.
- Tamayo Torres, Andrea Belén (2017). *Las relaciones de poder en las comunidades indígenas de Cotopaxi a través del mito de la Laguna del Quilotoa*. Ponencia.
- Velasco Guasamalli, Nancy Yeny (2017). *Tejiendo memorias de mujeres indígenas misak*. Ponencia.

## Capítulo VI

### Narrativas e imaginarios

Uriel A. Cárdenas A.\*

Este último capítulo está en directa relación con el eje denominado “Narrativas, imaginarios y representaciones”, caracterizado como espacio para la reflexión académica y cultural que hace visible la complejidad de los imaginarios sociales, sus conexiones con la Historia oral y la memoria, y sus múltiples representaciones literarias, escénicas, musicales, gráficas, visuales, entre otras.

En el entendido de que todo concepto es histórico, el concepto de imaginario ha tenido diferentes acepciones y se ha abordado desde diversas perspectivas, tanto en su propia historia, como en el tratamiento que ofrecen los ponentes. Al atender el origen del término, se hace referencia a la actividad mental por medio de la cual se producen imágenes (*phantasmata*) y primigeniamente hace relación al mundo de las representaciones “enviadas” por las cosas a los sentidos. El término corresponde a hacer aparecer algo, idea o imagen, y connota hacer nacer o surgir una idea, imaginación, representación o figurarse algo.

Platón hablaba de sombras o imágenes de las Ideas (manifiestas en la opinión) y Aristóteles referenciaba cómo la sensación producía imágenes, mientras las opiniones estaban relacionadas con creencias, convicciones y juicios. A san Agustín, en el Medioevo, le aterraba que una imagen pudiera enturbiar o esconder la realidad; tal era el poder asignado a la imagen. En la perspectiva teológica, “ser a imagen y semejanza del creador” implicaba ser copia de él, pero no identidad con él. Por ello,

---

\* Filósofo de la Universidad de los Andes, magíster en Ciencias de la Educación y Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Aconcagua (Chile), docente-investigador de la Universidad del Rosario y de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Asesor y consultor educativo.



una es la condición humana, otra la divina; una es la realidad y otra la imagen de ella. Pero es esta última que Tomás de Aquino subrayará como el punto sobre el cual opera el conocimiento, pues este no se refiere a las cosas sino a las imágenes de las cosas; sobre la imagen actúa el entendimiento y desde ella abstrae los universales. En estas perspectivas hay una sinonimia entre imagen y fantasía.

Ahora bien, en una ruta clara que enfrente los riesgos de provocar una imaginación desenfadada, imagen y fantasía deben ser distinguidas rotundamente. La primera corresponde a una acción activa de los sujetos cuya base se encuentra en la sensación, pero a la segunda le acompaña un desbordamiento sin freno que ocasiona realidades sin soporte alguno, como las quimeras o los ángeles asexuados. Los imaginarios no son las fantasías, pues estas últimas carecen de conexión con la realidad.

Entre el siglo XVII y parte del XIX, la imaginación se aborda ante todo desde la filosofía y la psicología. Así, será entendida como facultad o entidad mental que produce las imágenes desde la sensación y la memoria. Se trata de un acto consciente que hace manifiestas las representaciones o, lo que es lo mismo, la presentación de imágenes. Estas son determinantes al producirse desde un “yo”, y, al tiempo, son una oportunidad para todo conocimiento, sin que correspondan a algo más que la “mente” humana. Sensación, imaginación, memoria y entendimiento serán los componentes determinantes de un proceso cognitivo que quiere explicar los mundos natural y humano. Las conexiones entre esos elementos darán origen a diversas perspectivas epistemológicas de los grandes sistemas de la modernidad —unos enfatizando la razón, otros la experiencia.

Más cerca de nuestro tiempo se instaura la idea de “imaginario social” que, como dice Sartre

[...] la conciencia de imagen no se da como un trozo de madera flotando en el mar, sino como una ola entre las olas. Se siente conciencia de una u otra punta homogénea con las otras conciencias que la han precedido y a las que está sintéticamente unida. [...] La imagen es una conciencia *sui generis* que de ninguna de las maneras puede *formar parte* de una conciencia más vasta. No hay imagen *en* una conciencia que, además del pensamiento, encierre signos, sentimientos, sensaciones. Pero la conciencia de imagen es una forma sintética que aparece como un determinado momento de una síntesis temporal y se organiza con otras formas de conciencia, que la preceden y la siguen, para formar una unidad melódica. (1976, p. 4)

En esa misma idea de amplia significatividad se sitúa el concepto de representación que se presenta en las ponencias trabajadas. Este puede corresponder a la aprehensión de un objeto efectivamente presente, es decir, dado en un tiempo y un espacio precisos, en cuyo caso está referido a la percepción. Pero, desde otra significación, la representación puede ser entendida como reproducción en la mente de percepciones pasadas; en este caso está más cerca de la noción de memoria. En otro ángulo, la representación puede ser entendida como anticipación de acontecimientos futuros con base en una combinación de percepciones pasadas, con lo cual se hace reproductiva o productiva. Finalmente, la representación puede aludir a la unión en la conciencia de varias percepciones no actuales —pero tampoco pasadas, ni anticipatorias— en cuyo caso se está cerca de la alucinación.

A propósito de las pretensiones modernas, se presenta una inquietud que da pie a la intención que se quiere desarrollar en este último capítulo: si a la sed de verdad y progreso, al empeño de racionalidad y experiencia no los acompaña una subjetividad trascendental o una conciencia permanente y un desconocido soporte en presupuestos, ¿cómo explicar el mundo de los imaginarios y las representaciones? La pretensión moderna de fundar la explicación en experiencias desde leyes universales y necesarias se viene al traste cuando se evidencian acciones de poder político, al tiempo que se genera orientación de reconstrucción del pasado cuando se concreta la vida humana desde la existencia o no de condiciones materiales (Marx), cuando se hace manifiesto lo escondido e inconsciente que son al tiempo motor de la conciencia (Freud) y cuando se propone que no es tan clara una idea lineal ascendente del tiempo (Nietzsche).

De entrada, entonces, hay cercanía con la complejidad y los dinamismos, tanto en el sentido como en la construcción de los imaginarios, que permiten superar la visión inmediatista, solamente descriptiva o prescriptiva de lo que debe concebirse por uno u otro. El panorama es amplio, pues del análisis obtenido de múltiples escritos de los participantes y algunos referentes teóricos hay imaginarios y algunas representaciones obtenidos por el trabajo con las comunidades, otros aprendidos por procesos educativos, otros exigidos para la convivencia social, unos más enfrentados, subalternos, hegemónicos, otros más esperados...

Desde la literatura no es tan cierto que los imaginarios se opongan a lo real, ya que en ella tienen valor en sí mismos; desde la crítica del arte, estos son fuente de creación, no meras fantasías; desde la filosofía, tienen en su estructura un carácter irracional (Sartre, 1940) y son una oportunidad para desconfiar de las reconstrucciones metafísicas (Bachelard, 2000); desde cierta perspectiva antropológica,

pueden verse como arquetipos; desde el psicoanálisis lacaniano, el imaginario juega el rol de espejo: el yo visto desde el otro; desde algunas perspectivas sociológicas, son expresión de ideologías dominantes o son variedades que transitan entre los lugares públicos y privados, adquiriendo significados variables, lo que los dota de un carácter dinámico y transformador, con alcance local, histórico y concreto; desde la historia, son conjuntos de representaciones colectivas relativas a cada sociedad.

Semejante complejidad nos invita a abordar el tema en una perspectiva no excluyente de otras: se hace necesario abordar los imaginarios desde su sentido, pero también desde su uso. Para ello, nos ubicamos en el dinámico e inevitable ir y venir entre individuo y sociedad, en su dependencia mutua, en su correlación necesaria, la cual hace manifiesto que la individualidad es, en cierta medida, efecto de la colectividad, al tiempo que esta última deviene desde diversas individualidades, que una sin la otra no existe.

Estamos, entonces, ubicados en una perspectiva histórica, social y política, lo cual no quiere decir sin fundamentación teórica. Sin embargo, estamos en el horizonte de asumir que los imaginarios son fundamentalmente colectivos, que existen posiciones encontradas en las narraciones, pues al tiempo que expresan y manifiestan significaciones, también ocultan o no dicen explícitamente cómo se asimilan. Con esta mirada se tratará de identificar tanto las tensiones sociales que los suscitan como a las que hacen referencia las dieciocho ponencias que se tienen de base, más el panel realizado sobre dicho tema.

Lo que sirve de referente es que los imaginarios son el resultado de varios elementos que se ponen en relación, constituyendo una estructura o sistema, a saber: la dimensión —individual-colectiva—, la realidad —afectación de los individuos y de las sociedades—, la complejidad —como trama de significaciones que exigen atender múltiples voces—, la transmisibilidad —o mecanismo de perpetuación—, la utilidad —beneficios o no para una sociedad—, la durabilidad —temporalidad y transformación— y la veracidad —en el entendido de los motivos de aceptación de uno u otro imaginario.

Así mismo, es importante tener como referente que Agudelo (2011, p. 12), al recoger las reflexiones de Eco, Castoridis, Bachelard, Benjamin, entre otros, presenta ciertas paradojas: 1) lo imaginario es *in-definido e in-definible*, ya que no se le puede dar una forma porque es la fuente de todas las formas y figuraciones; 2) solo podemos hablar de lo imaginario partiendo de la lengua, las acciones individuales y sociales, y las significaciones imaginarias instituidas; 3) para escapar de la lógica conjuntista-identitaria, únicamente podemos aproximarnos a tener una idea de lo

imaginario a través de metáforas y analogías (magma, río abierto, flujo) que aluden a él de manera indirecta y sin determinarlo; 4) lo imaginario es acto, potencia, verbo en lugar de sustantivo, es esfuerzo, trabajo, creación de sentido, por lo tanto sus expresiones son solo un efecto de su acción incesante y, en consecuencia, no podemos decir que ahí se agote; 5) se encuentra unido a sus producciones (lo instituido) y a lo que instituye en cada acto de creación; 6) es el lugar de la creatividad, pero también marca el límite de lo pensable y lo decible en una sociedad determinada; 7) se encuentra en el lugar de la autonomía, pero también es el espacio de la heteronomía y del sometimiento; 8) no instituye verdad o falsedad.

## De las tensiones

Las experiencias investigativas propuestas para este espacio se presentan como diferentes formas de hacer de la memoria colectiva, la historia no oficial y la historia alternativa herramientas para el reconocimiento de las comunidades, sus luchas y sus formas de expresión comunicativas y artísticas.

¿Qué nos arrojan las ponencias y cómo se pueden inferir tensiones desde el decir presentado en ellas? Hay un hecho característico: en las ponencias se hace manifiesto que su desarrollo muestra, con mayor o menor profundidad, elementos relacionados con más de una de ellas; la relectura cuidadosa se concibió como oportunidad para descubrir tanto el sentido y la referencia a estas como la manera en que aparecen ubicadas desde las diferentes voces.

Así, surgen algunas preguntas motivacionales para la organización de este último capítulo: ¿qué elementos pueden hacernos precisos los imaginarios del lenguaje, al tiempo que se puede señalar qué imaginarios suscita este? ¿Cómo puede hacerse visible la compleja relación entre la imagen de la memoria y la memoria de la imagen? ¿Cuál es el imaginario de violencia que puede desprenderse de las exposiciones y cómo la violencia suscita imaginarios sobre la realidad social del país? Finalmente, en esta suerte de complejidades, ¿puede adelantarse alguna reflexión acerca de la dimensión estética de los imaginarios sociales y su relación con el conflicto?

Si, como señala Arendt (1997), la política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres, esta es profunda y complejamente humana, no divina, es terrenal; se desenvuelve en los avatares de la historia, en sus espacios, en sus tiempos, en las palabras de los seres humanos. ¿A qué refiere la palabra política? ¿De qué fenómeno habla y cómo lo hace? ¿Qué representación adelantan las personas de tal término y qué suscita su enunciación? ¿Cuál es la imagen de convivencia social en términos políticos?

Baste señalar, por lo pronto, que las alusiones de Bovero (1997) se hacen pertinentes en tanto guardan coincidencia con el espíritu del Encuentro en dos sentidos: por una parte, la política en una relación dinámica y el ejercicio de poder exige pensar la legalidad, la impunidad, la exclusividad, la coacción y la legitimidad; por otra parte, y sobre todo, se puede ver en relación con el conflicto en tanto este “adquiere significado político solo bajo la perspectiva de su superación”.

¿Qué dicen las ponencias y los panelistas de base presentados en el Encuentro? La interpretación de las ponencias hace emerger cuatro grandes tensiones sobre las cuales más de un participante enuncia sus puntos de vista, adelanta sus investigaciones u ofrece interpretaciones de textos, las cuales son: el lenguaje de los imaginarios y los imaginarios del lenguaje; la imagen de la memoria y la memoria de la imagen; los imaginarios de la violencia y la violencia de los imaginarios; y los imaginarios positivos desde el arte: alternativa de superación.

## A. El lenguaje de los imaginarios y los imaginarios del lenguaje

Si se adelanta interrogativamente el sentido de esta tensión, podría enunciarse preguntas del siguiente talante: ¿qué imagen se tiene del lenguaje para que produzca una determinada intencionalidad comunicativa? ¿Cuál es el alcance que el lenguaje puede tener para hacer visible una determinada realidad? ¿Qué imaginarios genera un uso o prohibición determinado del lenguaje? ¿Qué deviene en las representaciones humanas con el uso de expresiones de violencia, agresión, desprecio o humillación? ¿Cómo se haría posible otro uso de lenguaje en la proyección de representaciones de paz?

Al atender el mandato que los mayores del resguardo de Jambaló dieron al solidario Víctor Daniel Bonilla<sup>1</sup> para hacer una cartilla que permitiera a los jóvenes entender la violencia que sufrían en ese momento —según narra Jaime Londoño en su ponencia—, puede encontrarse una aproximación a la respuesta. Frente al mandato, se busca una salida inmediata como acto de irresponsable optimismo: ¡interroga y obtiene respuestas! Pero, para este caso, así como para otros, ¿qué hace manifiesta una expresión? Pueden nombrarse banalidades, complejidades, confusiones, profundidades, claridades. La clave para rastrear lo que se busca (intencionalidad investigativa) puede estar en algún detonante, algún elemento que favoreciera la contundencia del significado de la razón

---

<sup>1</sup> Periodista y solidario de las luchas indígenas, gestor de los mapas parlantes, según lo que expresa Jaime Londoño.

o sin razón de lo acontecido. Es como si para la memoria no bastara el decir, sino que la palabra enunciada se ofreciera en la perspectiva de lo acontecido.

Los mapas parlantes, según el ponente, ofrecen una construcción colectiva e individual de la memoria; ellos se conciben como construcciones temporales y espaciales, reinterpretables, reelaborables y relacionales, para así ser comprendidos como parte de un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP) mediada por el conocimiento indígena. La importancia de ellos se hace manifiesta en que, según Vasco (2012),

Los mayores de Jambaló regresaron donde Víctor Daniel para solicitar nuevos ejemplares de los dos mapas, pidiendo que fueran más grandes y estuvieran protegidos contra la humedad y el polvo, pues, según contaron, era lo único que habían utilizado de la cartilla [...] los mapas que contaran la historia de los Paeces de un modo que fuera accesible al grueso de las comunidades.

¿Qué pueden ocasionar los mapas parlantes que no surgen de las palabras? Los paeces pueden no saber ciertas palabras y expresiones del lenguaje verbal diferentes a su tradición, pero conocen la comunidad, hablan de ella, recorren su territorio y expresan sus recorridos, saben de las ubicaciones de lo que tiene significado para ellos y lo refieren. Para que ello se logre, el mapa parlante debe:

1. Ser visual y para uso en comunidad; 2. Reconstruir la realidad objetiva y totalizante de los indígenas; 3. Adaptarse a la visión geográfico-espacial del nativo; 4. Servir de hilo conductor al relato y al análisis; 5. Que tome en cuenta las coyunturas históricas claves, en forma que permita captar el proceso e incluir la historia oral de la comunidad. (Bonilla, 1983, p. 394)

La representación gráfica es tan rica y significativa como la palabra: se produce por la vivencia del territorio, del pasado y del presente, lo significativo, lo misterioso, lo recóndito, lo referente.

Igualmente, la importancia de la palabra en los procesos de escritura, como la radionovela, suscita elementos de reflexión, en particular por su connotación política: “la escritura es un acto público” (Daniel García). El valor del trabajo de escribir desde la escuela consiste en la oportunidad para el reconocimiento de las memorias colectivas y del territorio. Ese acto público es la inevitabilidad de hacer presente al “otro” cuando se nombra, de hacer visible su sentir cuando se habla de su miedo.

## Complementariamente,

La escritura siempre es dolorosa. No por su dificultad técnica ni por su lento andar. La escritura es dolorosa porque para llegar a ella se nos desprenden las entrañas, se nos pide que dejemos parte de lo que somos en diálogo con los demás. (Daniel García)

El optimismo con la palabra es un imaginario de sentido común. El trato con ella puede ser esforzado, rudo y divergente. Si se recoge el sentido de un diálogo, se aporta un imaginario más: un diálogo es como un salir de sí para transitar por las palabras al encuentro del otro y sin ese otro no es posible la actitud dialogante. Con ello, se supera el monólogo y se incorpora la diferencia, la diversidad, la voz del otro. El lenguaje suscita imágenes del otro por su encuentro, las cuales pueden ser enunciadas por la potencia del lenguaje.

En el intento por rastrear el origen de los imaginarios, se ofrece una idea desde el decir de Daniel García: los creadores-escritores de la novela hacen consciente que el acto de escritura no siempre es privado o pasivo, sino que, por el contrario, es la preparación a un concierto; es la potencia de habitar el otro, de imaginarlo y también de imaginar qué piensa, cuáles son sus miedos, sus referentes, sus maneras de entender el mundo. Se estaban preparando para crear un texto que se leería con los oídos. Por este motivo, se empezó a configurar en la mente de los escritores un imaginario. Al escribir se configura un imaginario, a veces capturado, a veces transformado, a veces imposibilitado para el lector. Lo importante es la realización de ese decir y no la preeminencia del silencio.

Pero hay, además, otra manera de hacer visibles unos imaginarios que devienen con la idea de que el lenguaje es verdadero, canónico y unívoco. Tal es el caso de la historia oficial que, como dice Wilson Garzón, “[...] adquiere los rasgos de una versión única que imposibilita el reconocimiento de la alteridad, niega la existencia de los antagonismos en favor de diferencias tolerables para nuestra sociedad”.

Desde esta perspectiva se gesta el imaginario devenido a partir del poder de quien enuncia, que es quien domina e imposibilita otro decir. En ese decir, se falsea (falsos positivos), se tergiversa (una asignación de asesino a quien no lo ha sido) y se omite (faltan cuentas de todo lo sucedido por quienes hacen parte de un conflicto armado).

Si se atiende al *Diario de un guerrillero* de Arturo Alape, dice Wilson Garzón, es posible encontrar otra manera de mencionar las realidades desde la literatura que

manifiesta memoria colectiva: “no desde un yo sino un nosotros”. Así las cosas, lo novedoso viene por el énfasis que se hace sobre cómo la construcción de imaginarios devenidos por una historia de violencia no corresponde a casos individuales, aislados, sino a acciones sistemáticas sobre poblaciones, municipios, el país entero. Con la narración oficial se generó el imaginario de buenos y malos: unos, los detentores del poder, otros, los guerrilleros, lo cual, según la interpretación del autor de este capítulo, corresponde a la gestación de una representación de dualismo: dos polos irreconciliables. Las realidades colectivas de los campesinos así lo ponen en evidencia. Pero, si hay confianza en los alcances del lenguaje, es posible, entonces, ofrecer otra versión de los hechos y, con ello, nuevos imaginarios de la historia: “El propósito de estas novelas es conciliar las tendencias sociológicas y antropológicas con las literarias sin dar soluciones, mostrando un sujeto que tradicionalmente la historia había ignorado, olvidado”, según el ponente.

Entre la tendencia oficial a decir que su lenguaje dice solo verdades, que la falsedad procede de otra enunciación, hay otras opciones: antes que verdad o falsedad, son oportunidades para visibilizar la existencia, precisamente lo que el oficialismo ha negado. Los lenguajes colectivos hacen ver la realidad viva de los ocultos, los negados, los “sin voz”.

En esta perspectiva, se da lugar y vida al testimonio. En este,

[...] la situación comunicativa del diálogo entre editor e informante no se transmite tal cual al lector, sino que pasa por un proceso de elaboración que transforma la conversación en un texto escrito en el que priman las intenciones comunicativas del editor más que las del informante. (Wilson Garzón)

Todo se hace con la intención de dar a conocer, hacer saber, evidenciar existencia. El lenguaje de la obra de Alape retoma los rasgos propios del habla del campesinado colombiano: los conceptos, los juegos de palabras, las particularidades fonéticas, sus maneras de hacer manifiesto su sentir y existir en un mundo que los ha excluido. Con ello, lo que surge es la presentación de imaginarios no posibilitados pero requeridos en una apuesta de comprensión global.

En la misma línea, señala Edison Avalos, al seguir el trabajo de Michel de Certeau (1996, pp. 23-26; 2004, pp. 56-59), existe una grave falencia en pensadores como Claude Lévi-Strauss (1999), Vladimir Propp (1977) y Antti Aarne (1989): ninguna de sus narraciones tomó en cuenta el habla de las comunidades cuyos relatos les sirvieron de objeto de estudio. Por recoger su idea en una palabra, estos



pensadores olvidaron el habla, ese decir particular de los individuos y las pequeñas comunidades.

Ahora bien, el ponente hace hincapié en otra dimensión de la tensión: no solo ocurre entre quienes adelantan estudios particulares desde disciplinas precisas, sino que quien analiza esos estudios cae también en el mismo problema. La razón: “dentro de su concepción metodológica es una tarea imposible extraer el habla de una comunidad”. Muchos elementos significativos escapan cuando se adelanta una grabación o un video. ¿Dónde recae, entonces, la importancia de los trabajos de De Certeau? En hacer énfasis en que cuando se desconoce el habla es

[...] someterla a la violencia de una interpretación, imponerle una organización ajena y obligarla a la obediencia de una legislación, todo desde una posición arrogante que se declara a sí misma como la única verdad. El reproche de Certeau, producido desde el poder de sus conocimientos epistemológicos, es realmente contra la episteme de la época. (Edison Avalos)

Para ofrecer una alternativa frente a estos reproches, el ponente alude a Jerome Bruner (1991) para sostener que se hace imprescindible recoger el habla, porque es el lugar donde se manifiesta la cultura, es un mapa que permite descifrar la realidad. Negar el habla es desterritorializar al sujeto que la encarna, al pueblo que la conserva; es un acto de violencia. Implícitamente se enfrentan un lenguaje impuesto (oficial) y un habla que se quiere conservar (tradicición):

Más allá de afiliarse a un sistema teórico, lo que hicieron De Certeau y Bruner fue, respectivamente, aprovechar esos principios lingüísticos para aplicarlos fuera de sus contenidos fundadores. De Certeau (1996) los aplicó para develar los mecanismos que rigen las prácticas del hacer, usar y consumir, ejecutadas por las personas *débiles* de una sociedad de acuerdo a las *ocasiones* que se les presentan; o, en otras palabras, aplicó esos principios lingüísticos para entender la cotidianidad de las personas ordinarias. Bruner (1991), por su parte, aplicó esos principios para entender de qué modo el ser humano construye los significados que conforman su cultura, a partir de las narraciones de eventos que le dan sentido a su vida; o, en otras palabras, los aplicó para entender cómo se crea el *yo*. (Edison Avalos)

En el planteamiento del ponente, tal situación compleja manifiesta que no hay oposición entre habla y oralidad: “la oralidad sería una cualidad que puede presentar el habla”.

Complementariamente, si bien se pueden encontrar estos elementos desde la construcción literaria, ¿qué sucede con los usos cotidianos del lenguaje? ¿Ofrecen ellos una oportunidad para hacer visibles los tipos de imaginarios que se construyen en la interacción lingüística? La respuesta afirmativa corresponde a un trabajo particular y directamente orientado: se trata del proceso investigativo desarrollado por el grupo de estudiantes de la Universidad del Rosario, al cual pertenecen los ponentes Juan Montoya y Manuel Rincón<sup>2</sup>.

Desde su decir, hay una sospecha que da origen a la investigación: el uso de ciertas expresiones particulares manifiesta imaginarios de violencia y su reproducción afianza prácticas de violencia, lo que en forma más precisa corresponde a: “¿cuál es el origen de expresiones que manifiestan agresión, exclusión, dominio? ¿Cómo pueden evidenciarse sus usos y variantes significativas?”.

Los ponentes dicen que

Desde la Colonia, se heredó el paradigma del “hombre de bien”, aquel hombre honesto y pulcro, respetuoso de la ley y el orden. Hoy se conserva la tendencia por actuar en procura de la rectitud y la inocencia o, por lo menos, de no contrariar más leyes de las que normalmente violentan los demás (Serrano, 2016, p. 233). El aserto anterior vincula, con necesidad, los códigos morales de la sociedad. Entre esos, asegura el autor colombiano, el de mayor importancia es aquel por el cual no se pasan de manera deliberada y solitaria las fronteras, sino justo hasta cuando otros vayan más allá, de manera que no se viola la ley hasta cuando otro lo haga. El “hombre de bien” podrá excusarse en aquel que violentó la ley, o bien podrá justificarse con los demás, arguyendo culpabilidad compartida pretendiendo la disminución de su responsabilidad personal. A diferencia de ellos, están quienes contravienen la ley y han sido objeto de persecución abierta, aquellos cuyo apartamiento de modelos estándar de comportamiento han sido conducentes a un reproche de la sociedad y, en consecuencia, su aislamiento.

---

<sup>2</sup> Semillero Imaginarios por la Paz. El semillero, además, lo conforman los estudiantes Juliana Campo, Paula Andrea Cruz Cante, Laura Echeverri Garcés, Daniela Paola García Moreno, David Esteban González Guzmán, Daniel Felipe Martínez Gamboa, Tania Karina Melo Archila, María Gabriela Murcia Fonseca, Lina María Polo Gómez, Natalia Alejandra Romero Flórez, Karen Natalia Romero Lozano, Laura Reyes Vélez, Manuel Alejandro Rincón Villarreal y Manuel David Trejos López.

Así, el “hombre de bien” tiende solo al bien que se hace ver, en tanto que conviene a su respetabilidad y reconocimiento. Sin embargo, no queda exento de ser partícipe de la trampa aun cuando es justificada en una práctica social reiterada o en una infracción originaria: si otro lo hace, ¿cuál es el impedimento para que yo también lo pueda hacer?

Las acciones del “hombre de bien” se confunden, en la esfera privada, con las de los cafres y los crápulas. Estos fingen cumplir de manera superficial la ley y las buenas maneras hasta una intencionada desviación que deriva en una reprobación pública del infractor. Lo sorprendente es que sobre aquellos que de manera recurrente contrarían la ley hay un límite de tolerancia de la sociedad, es decir, se hace necesario que su comportamiento sea más que ilegal para que la sociedad lo reproche.

La reproducción del *imaginario* y de los comportamientos que lo acompañan no es un fenómeno reciente, por el contrario, ha perdurado por siglos en la sociedad colombiana. De lo anterior, no se debe derivar una afirmación en virtud de la cual se señale a Colombia como una sociedad de trampa. Como lo afirman Juan Montoya y Manuel Rincón, “será tramposo, objetivamente, quien conociendo de la existencia de una prescripción normativa y sin justificación contraríe la norma”. Lo que interesa es demostrar cómo el tema del acatamiento y el incumplimiento radica en criterios subjetivos, bien sea por considerar una norma válida injusta, una norma válida ineficaz, o por justificar el acogimiento o rechazo en móviles de la persona o el colectivo. La justicia, la validez y la eficacia reproducen el problema deontológico, ontológico y fenomenológico de la ley, respectivamente.

El *imaginario*, según estos ponentes, no es una construcción social que estribe en la univocidad de la expresión, sino que, de deconstruirse, podrá adoptar diversos sentidos, verbigracia: “hecha la ley, ¿cuál ley?”; “hecha la ley injusta, hecha la opción justa”; “hecha la ley, hecha la trampa”.

Para estos autores, se hace imprescindible adelantar un análisis minucioso de la expresión “hecha la ley, hecha la trampa” y su correspondiente imaginario. Pero ello deviene por haber delimitado los conceptos “ley” y “trampa”. Así, “se entenderá por ‘trampa’ toda contravención a una ley o norma”. La “ley”, por su parte, determina algo que debe ser con la previsión de una consecuencia en caso en que se contraríe el supuesto de hecho. La doctrina tradicional suele concebir la norma jurídica como un juicio categórico que implica un mandato u orden (Monroy, 2004). Sin embargo, precisan los ponentes, con el ánimo de no reducir la noción de “ley” a tal concepción formal, podemos soportarla en un criterio orgánico y distinguirla por su generalidad y abstracción; se entenderá “como toda disposición, emanación

de la autoridad competente (entiéndase Congreso o autoridades administrativas) cuya función pretenda el ordenamiento de la conducta humana”.

Al tomar el *imaginario* colectivo como un hecho social e histórico, cobra relevancia ahondar en el papel que determinadas formas lingüísticas tienen entre los jóvenes en un contexto cultural específico. Al seguir a Cornelius Castoriadis, un imaginario abarca “[...] las formas de determinación social y los procesos por medio de los cuales los sujetos se inventan sus propios mundos” (citado en Agudelo, 2011, p. 91). La expresión que condensa un imaginario particular, la imagen-acústica, sirve como referente para las formas de relacionarse en una sociedad particular. La expresión cobra un papel descriptivo al manifestar un orden de las cosas continuado en el tiempo y a la vez prescriptivo, al dotar al imaginario de una fuerza vinculante en su interpretación de la realidad, para el caso de “hecha la ley, hecha la trampa”.

El imaginario en “hecha la ley, hecha la trampa”, asociado fuertemente a la expresión “se acata, pero no se cumple”, hace las veces de mediador entre la persona y un contexto social más amplio,

[...] al revestir de legitimidad y cohesión simbólica sus prácticas materiales. La relación del individuo, una comunidad y el Estado se expresa en el contexto del imaginario bajo una lógica de discreción en el acatamiento a la ley formal, a los pronunciamientos de una autoridad estatal. En su lugar, unos conjuntos alternos de prácticas se establecen como normas sociales o costumbres culturales con mayor legitimidad en pugna con la ley. (Juan Montoya y Manuel Rincón)

Insisten ellos:

De esta forma, la tensión entre los imperativos que emanan del Estado y las formas de relación social se encuentra interpretada socialmente bajo el imaginario colectivo de “hecha la ley, hecha la trampa”, que, al describir la situación particular de la disputa arriba mencionada como un orden natural de las cosas, logra mantener intactas las definiciones concretas de la sociedad. La pregunta por lo particular de este imaginario al interior de la sociedad, en términos valorativos, encuentra un orden mediado por la sujeción a la violencia como recurso válido en conflictos sociales y culturales. El orden estatal no es aceptado del todo ni ocupa todas las posibilidades de interacción por cuanto existe una “trampa” que lo limita temporalmente. La violencia física se consolida, en este

contexto, como el juego alternativo de herramientas para el trámite de necesidades económicas y sociales.

Desde otro ángulo, ¿tiene algún sentido hablar de otro lenguaje diferente al verbal? La respuesta es afirmativa al releer algunas de las ponencias. En particular, se puede hacer referencia a los lenguajes de la expresión artística. La primera consideración especial que debe hacerse, dice Luis Sotelo, frente a cada caso que ilustra prácticas artísticas es: cada artista o persona responsable de un proyecto de estos, al presentar su trabajo o hacer comunicados, debe manejar con cautela los conceptos que usa:

Esa cautela es necesaria porque, a pesar de usar las palabras que se usan en contextos oficiales, el objetivo mismo de la acción escénica de memoria es, normalmente, llenar esas palabras de un sentido vivo original, informado por la experiencia subjetiva de quien participa.

¿Qué puede ser cautela en el lenguaje? ¿Acaso una oportunidad para el eufemismo? No es este el caso.

Si se sigue el caso de *Inxilio* (obra coreográfica de Álvaro Restrepo, citada por Luis Sotelo), él no habla en términos de víctimas sino “oficiantes”:

En su vocabulario, la acción escénica es un ritual y quien participa en ella, casi en forma religiosa, ocupa una posición distinta a la que ocupa ordinariamente. Al hacer un esfuerzo por redefinir los términos con los que se habla de esta práctica, quien la realiza puede anticipar y evitar riesgos asociados con el uso de un lenguaje cargado de connotaciones jurídicas, políticas y objeto de los debates polarizados del país.

Reorientar el lenguaje no siempre corresponde a malversarlo, sino a una “intención intencionada” de pretender decir lo que con otros términos no podría decirse. Si el lenguaje de la violencia y, se puede decir, de su contraparte, la paz, no quiere ofrecer un imaginario de tradición política partidista, pero tampoco quiere desconocer la verdad ocurrida, el pulimento del término, de la expresión, de la construcción lingüística, debe hacer visible y vivenciable eso que otro lenguaje quiere ocultar. La superación de la connotación jurídica o político partidista exige nuevos términos con los cuales se generan nuevas representaciones del mundo social.

Y si bien las expresiones populares pueden hacer manifiestos imaginarios de violencia, ¿cuál ha sido nuestro imaginario construido desde el descubrimiento de América, que corresponde a conquista de América? Para Andrés Beltrán, “no corresponde a la lucha entre civilización y barbarie, sino al enfrentamiento entre dos órdenes discursivos que negaron la voz indígena y legitimaron la autoridad real y papal”.

Inspirado en *La arqueología del saber* (1997) de Michael Foucault, el ponente ofrece un trabajo sobre la arqueología de la voz indígena. Tal manera de referir la representación sobre el “descubrimiento” da pie para enfrentar las formas contemporáneas como los discursos ofrecen salida a las situaciones: a propósito de un caso de violación, no está en juego únicamente el suceso perpetrado sino la condición de posibilidad para que se aplique una justicia ordinaria o una indígena: una desde la concepción universal del derecho y otra desde el respeto de la autonomía de las comunidades a determinar sus leyes sobre la base de la tradición.

Es una situación ambivalente que acompaña siempre las acciones humanas. Una referencia a la *Antígona* de Sófocles parece inevitable en la instancia de hacer vivible el contrapunteo que acompaña incesantemente la historia humana: seguir la ley de gobernante aun cuando atente contra las tradiciones, o seguir las tradiciones aun cuando desconozcan el sentido de una ley.

La pregunta es perentoria: ¿cuáles son los límites del respeto por lo autóctono? ¿Qué trasgrede la universalización de derechos? La pregunta exige, según el autor, desentrañar el aserto de que “el aparataje jurídico con el cual se intentó legitimar la ocupación española desembocó en la disputa de Valladolid, en donde se pretendía responder la pregunta: ¿eran o no eran los indios humanos?”. Lo que se resalta del asunto es que tales preguntas llevaron a ofrecer dos tipos de imagen sobre los indígenas: si es desprovisto de intelecto, se justifica su esclavitud, y si tiene humanidad, deberá recibir tratamiento como vasallo del rey. Está en juego una histórica tensión entre derecho natural y derecho positivo.

El caso sirve para ofrecer reflexiones sobre cómo el discurso entremezcla dimensiones de poder que bien pueden servir para legitimar “empresas como la conquista”, como bien lo señala Todorov (2007). La juzgada barbarie de un pueblo se hace discurso y acción que legitima prácticas de opresión o exclusión por parte de otro pueblo: “la cuestión no es el sometimiento, sino la persuasión, ya que indígenas y españoles serían hermanos en el camino de la redención, solo que los primeros aún no han encontrado el camino de la salvación en Cristo”, dice Carlos Sotelo. De nuevo, hay otra mentira con apariencia de verdad. Desde la perspectiva del exponente,

El choque entre Sepúlveda y de las Casas no corresponde a la lucha entre civilización y barbarie, sino a la disputa entre dos órdenes discursivos claramente localizados en la América hispánica: el discurso mercantil y el discurso de misericordia, pues generaron: estrategias, conceptos, objetos y enunciados a partir de los cuales giraron las formaciones discursivas de la época que no hicieron más que legitimar la autoridad real y papal en diferentes grados y jerarquía. (Casas, 1992 y 2011)

El imaginario de la conquista deviene por un discurso instaurado como legítimo con el cual se imposibilita la voz del indígena por no corresponder a esa ortodoxia instaurada. Dado que el lenguaje produce realidades y representaciones que se pretenden sostener en el tiempo y la reproducción histórica de determinadas figuras lingüísticas refuerza las relaciones de poder, todo otro decir y todo otro ser que le corresponda no es atendido por ser irreal; tal ha sido la condición de la palabra de los pueblos indígenas. Por eso la relación entre lenguaje y memoria es una tensión permanente: cómo se escribe, cómo se dice, cómo se recuerda y quién lo hace puede verse reiteradamente enfrentado a otros modos, sujetos y maneras de enunciación que para el poder deberían ser imposibilitados, pero para el ámbito contrario son oportunidades para defender. En ambos casos es un lente para observación del pasado, lo sucedido, la verdad.

## **B. La imagen de la memoria y la memoria de la imagen**

Al seguir a los ponentes, ¿cuál es nuestra representación de la memoria? ¿Aún se conserva la idea tradicional que es un baúl en el cual se guardan cosas como los recuerdos? ¿Cómo surge y a qué consecuencias nos lleva la imagen de la memoria propuesta? ¿En qué medida ella obedece a un privilegio de la mismidad del individuo desde la conciencia individual y en qué medida deviene por el desencuentro consigo mismo y la apertura a la diferencia? ¿Qué significa recordar la imagen? ¿En qué contribuye el recuerdo de la imagen de sí mismo y de lo otro a la construcción de identidad?

Si es cierto que la identidad deviene por la existencia de memoria, como Ricoeur (2008) enuncia, lo que está en juego no es un acto de erudición y alcance mnemotécnico, sino la construcción (destrucción) de la existencia individual y colectiva. Desde el decir de Jaime Londoño, los *mapas parlantes* en los resguardos indígenas se convirtieron en una herramienta que favorecía la cohesión social que los empoderaba y permitía frenar la cooptación de territorio por parte de la sociedad

occidental. Esta herramienta lograba conectar la visión geográfica local y nacional de territorios y construir sobre ellos la memoria de los pueblos. Tener memoria corresponde a hacer vivible, desde la distancia, el espacio, el lugar, el territorio:

Los dos mapas, concluye Vasco, “están fundados en un principio básico de la concepción de los Paeces y Guambianos. [...] la historia está contenida, impresa en el territorio [...] el territorio contiene y muestra el proceso histórico mediante el cual la sociedad se relacionó y se relaciona con él, constituyéndolo y comunicándole, a la vez, su historicidad”; en otras palabras, “el territorio no existe sin la gente que lo hizo y lo habita”. (Jaime Londoño)

La presencia del mapa es la presencia del territorio por representación del espacio; comprenderlo guarda relación con la memoria del territorio. A este se accede no siempre por la palabra, pero sí por el dibujo, que es representación desde las formas; la ilustración demanda molestia a quien desterritorializó.

Sin embargo, en otra instancia, la transmisión de un saber de generación en generación hace posible particulares resignificados —como en el caso de Aminta Peláez en el trabajo de las herramientas comunicacionales en la defensa del territorio—. Poner en circulación el decir para nuevas generaciones es una apuesta de memoria que gesta imaginarios del pasado, pero suscitados para el presente particular. No se trata solo de la pérdida del imaginario que suscita la memoria, sino la conciencia de la vida vivida. Del mismo modo, la radio novela como una herramienta para la recuperación de la memoria que favorece la escritura de adolescentes es una oportunidad para la memoria colectiva. Desde su trabajo, se hace manifiesto que “la conversa” se convirtió en un método de investigación que llevó a la puesta en escena de una obra de teatro dancística que fue resultado de un largo proceso de apropiación del acontecimiento histórico.

En otro ángulo, el aporte del trabajo literario de Kundera permite rastrear cuál es la configuración de los imaginarios de memoria desde otra dimensión literaria: el extrañamiento del lugar del despojado permite a Carlo Carrillo preguntarse: ¿por qué se extraña tanto el “pedazo” de tierra? y ¿de qué tierra se trata? No es la tierra física, no es la tierra pisada, es la tierra del origen, del constituyente primario; no es la tierra, sino el sentimiento de su pérdida. Las palabras tierra, cárcel, barrio, exilio o desarraigo son vistas desde el lenguaje de la literatura en toda la profundidad de las emociones; ese lenguaje literario es entendido “como forma de conocimiento de la condición humana y de la realidad”.



Ahora bien, el conocimiento que suscita la literatura permite desentrañar realidades y verdades que ocultan los intereses explicativos, y cuando se piensa que son los individuos quienes dicen pensar por sí mismos, se manifiesta que son las “costumbres inmemoriales, arquetipos que, convertidos en mitos, transmitidos de una generación a otra, [los que poseen] una inmensa fuerza de seducción y nos teledirigen”. En relación con la pérdida de la tierra, con el lugar o el “pozo del pasado”, el lenguaje literario permite mostrar las relaciones sociales, sentimentales. Son los sentimientos los que hacen patente la identificación con el lugar y, en su separación, la vivencia de la nostalgia.

El lenguaje del sentimiento hace posible una vivencia que no se puede tener por haber sido de otra persona y de un pasado, pero se puede representar desde un *pathos* común entre los seres humanos; la literatura hace manifiesta la complejidad del sentimiento de nostalgia, en tanto “no solo trasciende el sentimiento de extrañar, sino porque tal vez en lo profundo de lo que se extraña, puede existir el olvido”. La imagen de la memoria que produce la literatura está imbuida del sentimiento, el cual hace patente una pérdida, y posibilita la imagen de los otros y de sí mismo. Los recuerdos son la conformación de una ausencia, de una presencia perdida por ejercicio de otros en el marco de la violencia.

El lenguaje evoca, permite recordar, pero no es suficiente si no está acompañado de un “incesante ejercicio”, que se pierde cuando se imposibilita el diálogo en el lugar de la identidad y prevalece, por prácticas de violencia, el desarraigo, la expulsión y la desterritorialización. La fuerza del lugar, que acompaña aún en la separación de este, permite recordar a Kundera cuando señala que “cuanto mayor es el tiempo que hemos dejado atrás, más irresistible es la voz que nos invita al regreso” (2000, p. 35). Por lo anterior, cita Carrillo al escritor checo:

[...] la idea del eterno retorno significa cierta perspectiva desde la cual las cosas aparecen de un modo distinto a como las conocemos: aparecen sin la circunstancia atenuante de su fugacidad. Esto significa que nuestro mundo está basado esencialmente en la inexistencia del retorno.

¿De qué manera hacemos presentes los sucesos del pasado? Esta pregunta puede responderse desde ámbitos filosóficos, sociológicos, psicológicos y otras tantas áreas de conocimiento. También puede haber un acercamiento particular de este presente, desnaturalizando lo que otros medios han naturalizado. En esta línea transcurre la ponencia de Franz Flórez y manifiesta que ciertas prácticas audiovisuales han

generado, por ejemplo, “pasar de buenos libros que narren historia a series de narcos en donde no hay una verdad absoluta”:

En el documental “Agarrando pueblo”<sup>3</sup> se muestra que en Colombia no se ha logrado entender cómo a partir de las personas se vive una realidad, sino que se parte de estereotipos sobre la historia y el conflicto, de quién es bueno o malo; así, en el entretenimiento se construye la subjetividad, un consumo constante y medio por el que se informan las personas.

En un ángulo complementario, Flórez, retomando a Orlando Melo<sup>4</sup>, señala la baja calidad de los textos escolares, dado que eran muy descriptivos, y estaban basados en contar un cuento sin referencias antes que en invitar a la lectura, a profundizar los temas y a reflexionar sobre el pasado para comprender el presente.

Desde estos ángulos de referencia, lo patente es la reflexión sobre lo que se entiende por historia. La manera de referenciar el pasado ha obedecido a unas lógicas particulares: el recuento de fechas, datos, acontecimientos —sesgados desde alguna elección jamás expresa— que generaban un imaginario de reverencia irreflexiva, o enseñar principios morales revestidos de civismo o derechos humanos, en ausencia de conocimiento y comprensión, como lo recuerda el autor desde María Isabel González (2015): “del conflicto, de sus orígenes y transformaciones, de los actores armados ilegales y sus discursos, las responsabilidades criminales y políticas de la violencia, las víctimas, el sistema judicial, la reparación, etcétera”. Lo que parece ofrecerse como aspecto central es la oposición entre una cultura de ilegalidad y una reverencia esperada a la norma cívica legal.

En una suerte de real frustración, señala Flórez, la compleja dificultad de acercarse a la historia y, en particular, el infortunio al pretender enseñarla. El autor afirma que, desde su experiencia como profesor de cursos de historia para estudiantes universitarios,

---

<sup>3</sup> Se trata de una película colombiana de 1978 codirigida por Carlos Mayolo y Luis Ospina. Es cataloga como “falso documental”. Presenta un equipo de cineastas colombianos contratados por la televisión alemana para elaborar un pieza sobre cómo se vive la miseria, la porno miseria, en los países del tercer mundo.

<sup>4</sup> La alusión se hace con base en la referencia de la tertulia en la cual participó Melo a propósito del lanzamiento del libro *Historia de Colombia y sus oligarquías (1498-2017)*, de Antonio Caballero, realizada el 12 de julio del 2016 en la Biblioteca Nacional de Colombia.

[...] puede convertirse en un frustrante nadar contra la corriente [...] que, retomando una de las diatribas del escritor Fernando Vallejo (“Vallejo sigue provocando”, 2000), “ya nadie sabe quién mató a quién. Ni lo sabe, ni le importa, ni lo piensa averiguar. Porque ¿para qué?, ¿para qué, si a ningún asesino lo van a castigar en el país de la impunidad?”.

Y para ofrecer una alternativa frente a la tensión, expresa la siguiente idea:

La curiosidad, a mi modo de ver, supone algo más cercano al estudiante universitario o el ciudadano del común, porque implica tratar de vincular su presente inmediato, su entorno familiar, la constitución de su subjetividad en torno a amigos, redes sociales, música o consumo de una manera más consciente que pasiva. [...] Lo cual implica trascender la falsa dicotomía entre “ficción y realidad” al momento de tomar en cuenta la dramatización de la historia ya sea que se trate de un documental o una ficción hecha para televisión o cine. El problema es tomar en cuenta un problema universal, encarnado en unos personajes (reales o ficticios) para hacer reflexionar o acercarse a un problema particular: el de los fundamentos del conflicto armado en Colombia.

Es una falsa dicotomía porque parecen necesitarse mutuamente en su existencia, configuración y prolongación. Lo grave del asunto, sobre todo, ha estado en que los medios audiovisuales han logrado la naturalización de la violencia como recurso para “salir adelante”, o bien para mantener ciertos privilegios, legales o ilegales. La historia, a la manera de Colombia y

[...] por la vía de su dramatización, puede ayudar a desnaturalizar ante los estudiantes que las élites exhiban su endogamia o capacidad de perpetuarse en el poder en los medios de comunicación tradicionales (de radio, prensa o televisión), como si eso fuera un mérito más de su rancio abolengo.

Flórez expresa una alternativa mayor:

Sin patrones del mal, caínes y abeles, la historia puede ser mucho más cruda que en las narrativas moralizantes, porque implica volvernos a pensar como una sociedad a la que le falta madurar, o que es “amateur”, al decir de Mafalda hace un par de décadas.

En ese ahondamiento que se exige contemporáneamente sobre el valor significativo de los medios audiovisuales, Feny Barrero hace hincapié en que ellos son “un campo de producción de conocimiento, así como de pesquisas investigativas”, en particular para favorecer la creación de estrategias para la convivencia y para lograr una mirada autorreflexiva de los estudiantes en el ámbito escolar. La meta es crear conocimiento social.

Las líneas de acción se dirigen hacia dos aspectos que considera fundamentales para el desarrollo comunitario: una, Producciones Los Comuneros, se orienta a la construcción de un archivo audiovisual de la institución que contribuya a la memoria del colegio y del barrio; otra, Vivir la Historia, tiene como objetivo que los estudiantes experimenten el tránsito de consumidores a creadores de contenidos audiovisuales.

Tal perspectiva pedagógica para enfrentar la memoria establece orientaciones encontradas entre las prácticas que favorecen reconstruir el pasado y las que solo pretenden reproducirlo. Lo segundo ocurre cuando hay centralismo en el conocimiento y verticalidad en la enseñanza, cuando se logra la horizontalidad que favorecen los medios audiovisuales. La posibilidad de consolidar esa primera instancia pasa por enfrentar el sustento metodológico, el establecimiento de rutas de trabajo y el ofrecimiento de referentes teóricos. De otra manera, la acción no tendría sustento. En el proceso de construcción se “[...] plantea una necesidad de resignificar la relación escuela-comunidad en el contexto actual, retomar este nacimiento colectivo y comunitario de la institución educativa, nos obliga a pensar la función social de la escuela hoy” (Feny Barrero).

La ponente acentúa particularmente la dificultad que conlleva la adquisición de los equipos adecuados y pertinentes. Se resalta tal circunstancia en tanto refiere a visiones contrapuestas recurrentes en el ámbito educativo: la propuesta pedagógica bien intencionada puede proceder al margen de cualquier condición de posibilidad real, al igual que la administración y la gestión pueden ser obstáculos para una propuesta pedagógica creativa. Reconocida la dificultad y la tensión permanente, se encuentra la mayor virtud del trabajo: el impacto que la *imagen de sí mismos* causó a los estudiantes; el tema abordado fue la percepción del rol de estudiante y la participación como eje fundamental en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora, el uso de los audiovisuales para favorecer memoria significativa lleva a la creación de ficción, específicamente de una *serie* con formato narrativo, lo cual permite articular diferentes historias en una línea narrativa. *Microhistorias de la escuela* nace como un proceso que, desde la ficción documental, reconstruye vivencias

narradas por los estudiantes. Las narraciones surgen de la *exploración* —en el contexto de la institución, pero también de la comunidad—, a través de la oralidad y de la escritura que se promueve en el aula y en el grupo audiovisual. Se producen microhistorias relacionadas con “el consumo de drogas en el colegio, el chisme como promotor de peleas entre los estudiantes, el *bullying*, entre otros, que muestran quiénes somos, cómo nos percibimos, cómo nos revisamos y transformamos”.

### C. Los imaginarios de la violencia y la violencia de los imaginarios

La posibilidad de hacer visibles otras voces que hagan referencia a la violencia pasa inevitablemente por el reconocimiento y la valoración de los múltiples pueblos que configuran el país. Si se atiende, por ejemplo, al caso del pueblo nasa, se puede evidenciar la representación de la resistencia y las luchas sociales y políticas por el territorio: “la macheta”, un objeto que para muchos habitantes de las ciudades no es más que un utensilio referido a actividades del campo, particularmente la poda y la apertura de trocha. Sin embargo, al desentrañar el decir de los indígenas pueden visibilizarse también otros significados claramente relacionados con la historia de la violencia, historia local y la defensa del territorio, la cultura y la autoridad:

Desde la situación de los mapas parlantes: un machete, o la *machete*, tiene muchos usos, sirve para cortar, picar, cavar, escarbar, desmontar, talar, podar, segar, tronchar; también puede utilizarse para rascarse, como elemento de castigo —planazo: golpe dado con la parte plana del machete, peinilla, espada o sable— y arma de defensa o ataque. (Jaime Londoño)

En otras palabras, es una herramienta fundamental e imprescindible en el día a día del mundo rural colombiano, y su carácter está en el ser multiusos o multifuncional. Ese objeto, incorporado desde los *mapas parlantes* como “memorias colectivas de carácter emblemático”, es diferente de una memoria oficial, hegemónica. Los indígenas son actores protagónicos, hablan de su historia desde sí mismos, desde un objeto significativo ampliamente.

Esa violencia, convocada en el subtítulo de la ponencia, es de una complejidad aterradora por sus formas, sus consecuencias y su inevitable permanencia en la memoria. En tal sentido, podemos rememorar un acontecimiento significativo: ¿cómo se configura un imaginario como el relacionado con la masacre de las

bananeras? (Yury Guerrero): con la lectura de documentos escritos, audiovisuales, multimedia y construcciones artísticas. Luego, se unen todos los documentos para esclarecer el suceso histórico y, a partir de la conversación, los estudiantes asumen roles dentro del suceso y se pasa a la creación. No obstante esta dinámica, la limitación es evidente: se habla desde el decir de otro y no desde sí mismo.

Tal manera de referir un acontecimiento cierra comprensiones. Entonces: ¿por qué no dar paso a “la conversa”? Esta es una oportunidad investigativa y una ampliación de la tradición imaginativa que expande la sola revisión bibliográfica (técnica, especializada).

En este sentido, la ponencia denominada “Del corazón de la escritura a la oralidad: construcción de identidad e imaginarios sobre el terror en la radionovela donde habita el miedo” (Daniel García) muestra el juego del venir e ir entre el imaginario del miedo que dirige la palabra que lo expresa, y el ir y venir que la palabra gesta sobre el imaginario del miedo; en una dirección aflora, en otra precisa. Cuando se hace posible escribir, “puede producirse un imaginario común sobre el terror: la posibilidad de que los monstruos interiores se escapen hacia la vida pública” (Daniel García), y deberán ser vistos para acercarse a una realidad que a veces está más allá de la palabra enunciada, pero requiere de ella para hacerse visible.

Cuando es posible grabar los relatos sobre la violencia soportada por la comunidad desde los años cuarenta, como ocurrió con la experiencia de los mapas parlantes, se ofrece un soporte o un ayuda a la memoria, a esa instancia humana que no quiere olvidar, o que, si estuvo obligada a ello, lo fue por un tiempo al que quiere renunciar. Ya primaba el cansancio producido por la no atención a la represión que habían ejercido terratenientes, policías e Iglesia y, ¿para qué? Para elaborar un documento “destinado a las nuevas generaciones” (Daniel García): los nasa tenían derecho a saber de su realidad, de su pasado, se trataba de hacer visible una memoria de violencia. Toribio y Tacueyó son dos ejemplos de esa realidad que ofrece la construcción de los imaginarios de violencia cuando se desterritorializa a las personas, son ejemplos de cómo en adelante, y probablemente sin querer, tales imaginarios generan más temor y desconfianza.

No puede dejar de señalarse que Juan Montoya y Manuel Rincón hicieron hincapié en que expresiones populares como “el vivo vive del bobo”, “mucho indio” o “tenía que ser mujer” manifiestan imágenes de violencia cotidiana, étnica y de género. En su presentación de los avances investigativos sobre “hecha la ley, hecha la trampa”, expresaron la urgencia por rastrear los orígenes de tales expresiones, evidenciar sus usos y desde allí suscitar nuevos dichos. Se trata de una apuesta cultural

de amplio recorrido pues son conscientes de que la transformación de imaginarios, si bien pasa por el lenguaje, deriva de acciones intersubjetivas, instituciones y modos de vida que las culturas generan.

La existencia de representaciones de violencia no invita exclusivamente a rastrear cómo se han hecho posible, sino a cómo se pueden construir alternativas diferentes a la violencia. En el trabajo de Luis Sotelo, se advierte una imagen positiva y de contribución sociopolítica del rol del arte:

[...] muchos artistas, pedagogos comunitarios, agencias de cooperación internacional y activistas de muchos frentes que han visto en el uso de la memoria, tanto de la autobiografía como de historias orales de violencia una fuente valiosa para aportar a la búsqueda de la verdad, de la justicia y de la reparación a través de lenguajes propios del campo de las artes escénicas. (Luis Sotelo)

Sin que le corresponda al arte tener como finalidad esa acción con irrupción política, sí es de resaltar que muchas producciones artísticas y reflexiones estéticas van de la mano por favorecer la contribución social del arte.

Pero, ¿acaso se circunscriben imaginarios y representaciones de la violencia a los casos tratados? Obviamente, por lo vivenciado en el Encuentro, la respuesta es negativa. El amplio y complejo mundo de la sexualidad se ve atravesado por acciones de violencia que tejen otros enfrentamientos. Al encarar el tema de las “sexualidades encubiertas”, ya interpretado en el capítulo IV desde otra de las tensiones que ofrece, Maricel Isaza retoma —desde el pensador Héctor Salinas— la noción de “disidencia sexual”<sup>5</sup> como categoría que permite nombrar y reivindicar identidades, prácticas culturales y movimientos políticos no alineados con la norma socialmente impuesta de la heterosexualidad; a una sexualidad dominante y otra excluida corresponde una versión de violencia particular. La manera como enunciamos las cosas, los fenómenos y los acontecimientos hacen posibles diferentes imágenes y significaciones: “disidencia” es un término que ofrece una dimensión política de lucha que no se genera cuando se habla de “diversidad”. Esta última expresa una situación de hecho pero no es oportunidad para ofrecer resistencia a la dominación excluyente.

La discriminación de una sexualidad por oponerse a la “normal” es de larga data y su fuerza violenta irrumpe en escenarios como el trabajo y la vida cotidiana,

---

<sup>5</sup> Salinas presenta el concepto en cuestión en el libro *Políticas de disidencia sexual en América Latina* (2010).

y hace que sujetos y grupos distintos se unan para reclamar unos derechos sexuales propios. En esta medida, la categoría mencionada sirve para enunciar una oposición a fuerzas dominantes discriminatorias:

Los sindicatos internacionales han declarado públicamente su compromiso de trabajar por los derechos de las personas LGBT y, tal como se mencionó anteriormente, muchos(a) empleadores(as) están tomando el liderazgo en la promoción de los derechos de las personas LGBT en el lugar de trabajo, en muchos casos, adoptando medidas que superan lo previsto por la ley. (Maricel Isaza)

Sin embargo, la labor concreta del Sindicato de las Empresas Públicas de la Ciudad de Cali (Sintraemcali) se presenta como una oportunidad para comprender una situación que se superpone y que ellos mismos han trabajado. Si bien ofrecieron alternativas de respaldo a la presencia laboral de personas que se han manifestado como mujeres transgénero y han ofrecido acciones para que ellas sean respetadas, a esta acción se enfrenta otra: la correspondiente a la supervivencia misma del sindicato y a la lucha que dio origen a su nacimiento, que es la defensa de los derechos laborales, y, con ello, la difícil tarea de hacer posible que

La mejor protección que ha tenido la heterosexualidad como norma, como “prejuicio”, ha sido invisibilizar la disidencia sexual. Una forma de hacerlo en el ámbito laboral es no trabajar en programas continuos para los disidentes sexuales. Este fenómeno por sus características sutiles termina casi siempre en el silencio y naturalizándose socialmente. Las concepciones entre ser lesbiana, gay o trans en el mundo del trabajo están atravesadas por un contexto patriarcal y de prejuicios históricos que siguen asociando la disidencia sexual a patología, peligrosidad y contagio, llevando a que no exista una preocupación por los sujetos que están por fuera de la heteronormatividad en el ámbito laboral. (Maricel Isaza)

Complementariamente, “Narrando vamos sanando” es el nombre de una ponencia elaborada por Yenny Alba y Andrea Rodríguez. En ella se hace visible la expresión que cuenta las habilidades para afrontar situaciones de conflicto en los ámbitos social y personal a través de la escritura y la narración. No es, entonces, la palabra para la contemplación, la expresión o la sola narración, es la palabra que gesta imaginarios de convivencia no violenta.



Cuando se enfrenta con acciones precisas la negación de la palabra de niños y jóvenes, es posible gestar una escritura que construya imaginarios sobre el valor de poder exteriorizar el propio sentir y pensar de forma constructiva y generativa:

El trabajo de historias de vida con jóvenes y de cuentos Taborinos con niños da como resultado una experiencia de elaboración de duelos, manejo de ansiedad, modos para afrontar experiencias dolorosas y expresión de emociones, siendo estos elementos básicos en la formación de ciudadanos resilientes.

## D. Los imaginarios positivos desde el arte: alternativa de superación

En una noción clásica del arte como expresión aristocrática de una determinada cultura, ubicada usualmente en centros de atención contemplativa y pasividad acérrima, se gesta la idea de arte propia de los siglos XVIII y XIX. Es difícil sostener esa misma idea al menos desde las producciones ampliamente divergentes del siglo XX y desde planteamientos como los de Theodor Adorno, cuando hace manifiesta su crítica a la homogeneización:

En la retorta se preparan hormigueros de niños en agemeladas parejas, por la estereotipada sonrisa, por la gracia fabricada por la *charm school*, hasta la producción de la conciencia estandarizada de innumerables hombres por la *communication industry*, fenómenos que irrumpen en la existencia cotidiana desde los primeros días del capitalismo americano. (1973, p. 79)

Otro ejemplo es Walter Benjamin, al subrayar un interrogante: “Y del tiempo que hemos pasado estremecidos nos queda una pregunta en nuestro interior, a saber: ¿somos tiempo? La arrogancia nos sugiere decir «sí», pero entonces el paisaje desaparecería. Seríamos burgueses” (2007, p. 102).

¿A qué corresponde la representación actual del arte? ¿Acaso a lo efímero, banal, dotado de su propia estética, como señalaba Benjamin? ¿Acaso es la consecuencia inevitable de la industria, como denuncia Adorno? ¿Es inevitablemente una causa-efecto sociopolítica que determina nuestra manera de hacer manifiestas o no las emociones, las creaciones, los sentimientos? ¿Qué connotamos en la imaginación cuando expresamos el término arte en prácticas encarnadas socialmente?

La propuesta de la profesora Aminta Peláez se desenvuelve entre el arte (del muralismo y los tejidos) y la comunicación como formas de lucha para la resignificación de la identidad de los indígenas zahinos del sur de La Guajira: “se revitaliza el sentido de pertenencia a través de la frase: sin territorio no somos nada”. Los imaginarios requeridos son la interculturalidad, la importancia del trato desde la igualdad, y la relación innegable e indiscutible del territorio y la paz: “El arte puede ser una forma de curar las heridas y promover en los jóvenes de la comunidad el respeto por las tradiciones ancestrales”. ¿Por qué? Probablemente por su ligazón efectiva con las emociones, las pasiones y el misterio que atrapa las intencionalidades no exploradas.

Pero si hay algo directamente ligado con el arte es el cuerpo. Desde este se configuran imaginarios, es el lugar de la memoria, dice Aguiluz, en tanto es lugar de huellas de la afectación de lo sucedido, pero además es donde se hace patente el carácter de sujetos políticos en tanto configuran una estructura biopolítica. En el decir de Yury Guerrero: el cuerpo configura prácticas sociales y culturales con las cuales se potencia la exploración, la innovación. Con este elemento, se hace énfasis en algo central: arte e imaginario como oportunidad para la creación, los imaginarios y el arte como la combinación que genera nuevas oportunidades en la vida. Como lo enuncia Lederach,

Con mucho en común, la supervivencia de la creatividad y de la imaginación requieren esa calidad de vivir. Aceptan que existen incontables posibilidades capaces, en cualquier momento, de ir más allá de los estrechos parámetros de lo que es generalmente aceptado y percibido como la reducida y rígida definición de la gama de opciones. (2016, p. 91)

Cuando se enfrenta el pasado con carácter creativo, hay apropiación significativa de sucesos de violencia con la mirada de quien no repite y quiere trasegar construcción desde donde parece no haber oportunidad. Adelantar la construcción de documentos escritos, audiovisuales, multimedia y teatro es reconstruir un suceso histórico desde la afectación que padecen los cuerpos en perspectiva de sanación y, con ello, de nuevas oportunidades no vistas cuando solo hay dolor.

Del mismo modo, con la radionovela “Donde habita el miedo” se permite explorar la identidad y la capacidad de ficcionalización de la realidad. No obstante, se trata de una ficcionalización que permite el lenguaje para referir una realidad, no una ficción como construcción ajena a la realidad. El miedo, el terror, el dolor y la angustia no les acontecen a los personajes de una novela, son propios de las personas

que en cuerpo y sangre han vivido la violencia. Si se alude a la ficción es en tanto que se hace posible la creación del decir de lo que pasó, del modo de referir la realidad.

En particular, las acciones del arte pueden convertirse en generadoras de nuevos imaginarios contrarios a los del enfrentamiento. La imaginación creadora, la disrupción con lo establecido y la apertura incesante a la construcción son imágenes de alternativas para nuevas formas de ciudadanía.

En referencia a la ciudad: ¿cuál es la imagen del lenguaje, en particular, literario? ¿Cómo reconstruir los modos en que la ciudad y sus representaciones se producen mutuamente?

Yenni Edith Rodríguez dice:

Las ciudades han sido realizadas, pero también imaginadas [...] la literatura y el arte han generado discursos, diálogos y polémicas alrededor de este punto de tensión, entre el objeto real y el objeto imaginario y sus representaciones. Entre lo dado o lo existente y lo imaginado o lo construido se tejen narraciones que permiten al lector entrever una oportunidad de creación de nuevos modos de ciudad. La novedad sobre esa literatura de la ciudad radica en dislocar la mirada de lo real para no leerla como objeto de la representación, sino como espacio donde un mundo fantástico tiene lugar, en otras palabras, desde su ficción.

Para lograr esas relecturas y resignificaciones de ciudad, se hace uso de las poéticas como zonas de exploración y de experimentación del espacio urbano desde la literatura. Si la experiencia de lo urbano se subjetiviza mediante la narración literaria, de inmediato aparecen cruces entre lo real y lo ficcional. Los textos que hablan de lo urbano son una excelente oportunidad para rastrear cómo se tensan entre sí lo real y lo imaginario, al tiempo que disponen al lector en una acción de reconocimiento de “materialización de la ciudad en el lenguaje”.

Ficcionalizar es el término empleado por la expositora y con él alude a esa oportunidad de irrumpir en lo fantástico, a la capacidad de creación con elementos no verosímiles en la realidad de los individuos: “el mentiroso debe ocultar la verdad, pero, de tal manera, la verdad está potencialmente presente en la máscara que la disfraza”, dice Wolfgang Iser (2004). De una forma particular, Yenni Edith Rodríguez habla de la “pulsión” entre lo real y lo imaginado en la acción creadora de la literatura sobre la ciudad. En esta pretensión de hacerla evidente, el lenguaje “será la quimera de lo real, dado por su enmascaramiento que reclama ser sorprendido y descifrado”. Se hace, entonces, manifiesto “un proceso creativo del artista al darle un nuevo uso

al lenguaje y la posibilidad de pensarse a sí mismo en su especificidad, que no es otra cosa que autoconfigurar una experiencia literaria en una posibilidad de imaginario literario”, a propósito de la ciudad que se transita, siente, imagina y crea.

La pulsión se expresa claramente en que lo denominado ciudad como objeto físico, usable, transitable, es más objeto ficcional, expresado en la literatura de ciudad, que establece siempre relaciones dinámicas entre objeto físico e imaginado.

En un ámbito relacionado con la acción teatral, Luis Sotelo se pregunta: “¿puede el uso de memoria y de historia oral de violencia política en artes escénicas aportar a la construcción de paz en Colombia?”. La ponencia enfrentó esta pregunta compleja y señala de entrada la urgencia por desarrollar antes “vocabularios críticos como herramientas que guíen el estudio de casos concretos”. Ello hacía referencia a la necesidad de usar “vocabularios” en plural, porque no es la intención utilizar un único marco teórico, de tal manera que se haga justicia a la diversidad de prácticas que se han venido realizando en el país en sus distintas regiones: “pretender pasar de artista a constructor de paz es, a la vez, loable, ambicioso y, en ocasiones, peligroso”. De entrada, se prefigura la idea de superar la univocidad, acaso relacionada con representaciones definitivas e imponentes que, como tales, excluyen otras posibilidades de forjar imaginarios de convivencia social.

Desde esta perspectiva, la idea de propiciar alianzas interdisciplinarias es necesaria para avanzar en la comprensión y la profesionalización de prácticas no violentas que, con la implementación del acuerdo de paz con las FARC y el advenimiento de nuevas fuentes de violencia, seguramente seguirán floreciendo. Una idea central parece devenir con su presentación: la construcción política no corresponde exclusivamente a los políticos. La posibilidad de enfrentar la violencia requiere de múltiples voces, a veces incluso las que aparentemente no tienen como frente de acción la superación de una historia de maltrato, despojo, enajenación y otras formas de violencia.

Precisamente ha sido la negación de múltiples sectores de la sociedad lo que ha contribuido a generar una violencia reiterada. La puesta en escena de obras teatrales permite hacer manifiesto que lo representado en la escena no es ajeno a la vivencia de quien está en el rol de espectador. En este acercamiento hay una nota característica:

A pesar de la gran diversidad de acciones escénicas de memoria e historia oral que se han venido creando en el país en las últimas décadas, algo que tienen todas en común es su vocación instrumental. Es decir, además de ofrecer una experiencia estética, aspiran a generar efectos en el mundo real, tales como respuestas de

autoridades, mayor compromiso del público con asuntos derivados de la responsabilidad del Estado y de grupos ilegales, o apoyo para sus causas en procesos de búsqueda de desaparecidos. (Luis Sotelo)

Es el arte como oportunidad sociopolítica, además de estética; lo que aparece como juego en la escena corresponde a lo que es muerte en la realidad y reclamo de no repetición. El arte, además de contemplativo, se hace instrumento en la reflexión de Sotelo.

Sin embargo, en esta idea hay un énfasis particular: al proponer el arte como instrumento, como escenario para construcción de paz, se supera el imaginario de que la idea de la paz corresponde a un proyecto político particular. Esta es una imagen de la paz como bandera, a la cual renuncia Sotelo, pues su idea trasciende este enfoque:

En consecuencia, quien realice proyectos de arte escénica usando memoria, historia oral y presentando en escena a personas que puedan ser identificadas, debe realizar un análisis riguroso de riesgos y debe tomarse el tiempo para descubrir y discutir esos riesgos con toda persona que participe en el proyecto, empezando por las más vulnerables.

En la propuesta, se trata de una paz que deviene como apuesta política en sentido amplio, no como política de un partido o consigna, o seguimiento de alguna instrucción.

Hay un elemento más del aporte del arte a la paz: los posicionamientos, los cuales son diferentes si se trata de una sobreviviente de la violencia, un presidente de la República o un victimario. En una escena de teatro se hace vivible que, como señala Sotelo, “quien participa se posiciona como un acompañante de un joven que cometió crímenes y que reconstruye su niñez para entender los dilemas a los que lo sometió una realidad que, desafortunadamente, es común para muchos niños en el campo” (Luis Sotelo). El maltrato es como una encrucijada para quien luego probablemente maltratará. Esta es una situación vivenciable por quien asiste a la obra porque corresponde al *pathos* que puede sentir, es decir, que es posible que alguien pueda no escapar a esa misma situación. La alusión al teatro comunitario es más que la evidencia de otra forma artística, corresponde más bien a una formalización de las intenciones y los valores, con lo cual se ve en el arte una oportunidad de construcción.

Se trata de un teatro cuya construcción no recae exclusivamente en el artista. La apertura a voces de personas que han vivido directamente la violencia es una oportunidad para que las narraciones y los testimonios sean posibilidad para expresiones de

[...] empatía profunda, bien informada [...]: para generar cambios, creo, hay que atreverse a escuchar a quienes están cometiendo los crímenes. “No es arbitrario, creo, que los niños que ingresan a grupos armados y viven toda una vida en ellos hacen parte de sus dirigentes más crueles. (Luis Sotelo)

Entender el lugar del otro es comprender la condición de existencia de conflicto. Un teatro que involucra a su audiencia no es espectáculo contemplativo, sino acción viva de las luchas: “la gente creativa reconoce que su imaginación se enriquece con el peso de la realidad que cantan las historias de quienes sobreviven las múltiples guerras que están en curso”.

Para finalizar, debe subrayarse una pregunta manifiesta: ¿qué puede significar en términos de tensión una acción estética de creación narrativa desde la cárcel? Pues, precisamente, lo que Ángela Mesa expresa es:

Explorar las diversas narrativas y representaciones sociales sobre la práctica de la lectura en la cárcel, evidenciadas en el ejercicio de promoción de lectura con población carcelaria del pabellón Opción (delito sexual) de la Cárcel Distrital de Bogotá. Lo central recae en que la actividad se convoca en un lugar que se asume no es para la reflexión (a pesar de grandes obras literarias construidas en la cárcel) y en él se gesta la reflexión desde las narraciones y perspectivas tanto de los personas privadas de la libertad (PPL) como de la promotora de lectura.

Se hace un recorrido por los diversos ejercicios implementados hasta el momento en la Cárcel Distrital, teniendo en cuenta los materiales de lectura seleccionados, las preguntas generadoras, las múltiples interpretaciones de los textos y los diálogos resultantes, considerando la teoría de la estética de la recepción literaria y otros antecedentes de lectura en población carcelaria. El lugar del condenado es el de la creación.

La ponencia particular de Dannis Cueto se hizo difícil de ubicar en alguna de las tensiones expresadas, pero su alcance no puede dejar de nombrarse: “Juan Camilo manifiesta que lo que sus profesores le enseñan, en la escuela, aunque es muy

importante, nada tiene que ver con lo que aprende en su cabildo”. Tal expresión sitúa la reflexión en una dimensión que permite aproximarse a la fuente de algunos de los imaginarios y las representaciones que se construyen en el mundo social: la escuela.

Este trabajo constituye un apartado de una investigación mayor denominada “Ciclos naturales, ciclos culturales: conocimientos y saberes ancestrales de los muiscas del cabildo de Bosa frente al cambio climático”. En particular, este texto utiliza la narración como una de las técnicas empleadas en las etnografías contemporáneas. Juan Camilo cursa quinto grado en una institución educativa distrital. Sus profesores dicen que es un niño distraído, perezoso y con algunas dificultades de aprendizaje. Manifiesta que lo que sus profesores le enseñan en la escuela, aunque es muy importante, nada tiene que ver con lo que aprende en su cabildo. Él, tal vez, ignora que su resistencia a aprender el saber occidental que sus profesores desean enseñarle, es decir, la historia, la ciencia, las matemáticas, la fe y la religión de los colonizadores europeos no es más que la sentencia reveladora de que el colonialismo no desapareció con nuestra emancipación de España, sino que se mantiene inscrito en la vida cotidiana.

## **E. Otras aristas a las tensiones que se suscitan desde un debate**

En el Encuentro se abrió un espacio para escuchar las opiniones de Carlos Eduardo Sanabria, Sebastián Vargas, David García y Uriel Cárdenas sobre otros matices que contemplan los imaginarios y las representaciones. Ellos fueron recogidos desde la actividad denominada “narrativas e imaginarios sobre violencia, memoria y paz”.

Para el desarrollo del panel se enfrentaron tres preguntas, a saber:

1) Parece haber una estrecha relación entre la construcción de imaginarios sociales y las diversas maneras como nos relacionamos con otros seres humanos. ¿Cómo entienden esas conexiones y a qué consecuencias nos llevan?

Desde el punto de vista de Sebastián Vargas, el tema sobre imaginarios y su conexión con las relaciones viene a verse también en el modo en que se conoce a partir de representaciones, del lenguaje y de la cultura. Por ello, desde su decir, hay que ser conscientes y desnaturalizar esos imaginarios. Retoma, entonces, a Stuart Hall para hablar sobre qué es un imaginario y, así mismo, resalta que se requiere hacer historia sobre los mismos imaginarios, de tal modo que se logre su resignificación. Por su parte, Carlos Sanabria insiste en que estos no surgen de manera espontánea, y por ello terminan moldeando y construyendo la realidad social.

A manera de ejemplo, se puede señalar que ha habido investigaciones que hacen evidente la idea señalada, baste nombrar el tema de la explotación sexual infantil en la Boquilla, Cartagena, con el fin de desmontar esta industria turística; o el caso en San Basilio del Palenque, donde se ha construido una solución a la indiferencia de inclusión de las mujeres en ciertas prácticas sociales: “la danza de pescadores, cultura que exhibe negros, sexismo, representación de la mujer hecha por un hombre”. Por su parte, Uriel Cárdenas hace manifiesta la bidireccionalidad entre imaginarios y comportamientos: los primeros son causa de los segundos, pero los segundos también son causa de los primeros. Esta situación exige procesos investigativos para hacer manifiesta esa doble dependencia. Si ha habido una alta producción sobre los imaginarios, también es cierto que se hace necesario revertir los que están conectados con comportamientos de agresión, exclusión, maltrato y abandono.

La pregunta convoca otras apreciaciones significativas relacionadas con un posible prejuicio: considerar siempre negativamente a los imaginarios. Frente a ello, David García manifiesta que se hace imperativo revertir aquellos que imponen un desarrollo cultural, por ejemplo, la historia de la música en Colombia, como el vallenato o la música llanera, en la que se encuentra un discurso del paramilitarismo, o la memoria que critica al bipartidismo, en el caso conservador y la respuesta de los liberales con cantos llaneros. Todo esto se hace para identificar que la tarea está en reconocer cómo se ha instrumentalizado un tipo de arte, como la música.

2) Si, como dice Todorov (2015), se ha generado un “culto a la memoria”, ¿consideran ustedes que este boom de escritos, eventos, narraciones y reclamos sobre la memoria pueden ser tan solo otra evidencia de un espectáculo más en el mundo contemporáneo?

Para Carlos Sanabria sí hay un riesgo enorme, ya que se tiende a sacar elementos negativos de la experiencia. Las personas utilizan a las víctimas, por eso el reto de los historiadores es no generar memorias que se conviertan en un lastre que impida ver la historia y su propósito; es atroz que un acto de violencia se convierta en un espectáculo o serie de ficción. Complementariamente, Sebastián Vargas refuerza la idea al señalar que mercantilizar la memoria es un espectáculo políticamente correcto. Es posible criticar el boom y es preciso determinar la centralidad de la figura de la víctima, al igual que mantener una crítica sobre el testimonio del pasado o la visión de la víctima. En ese sentido, no puede negarse que hay un espectáculo de la memoria. Así mismo, David García expresa cómo en la escuela de Múnich se busca que el consumidor se divierta, por ejemplo, a través del Holocausto



(victimización en serie) desde la musealización. De hecho, refuerza, la Ley Naranja corresponde a la idea de que el papel de las artes, la cultura y los diferentes recursos del Estado pueden estar orientados a industrias que son rentables, lo cual conduce a la normalización del espectáculo, incluso de la memoria. Por demás, Uriel Cárdenas refuerza que en la historia de la memoria es necesaria la víctima, quien, con su presencia, acelera el espectáculo.

¿Qué salida hay ante ello? Una coincidencia entre los panelistas es el revisionismo crítico para enfrentar los intereses financieros.

3) Frente al imaginario del enemigo al que hay que eliminar, ¿cómo es posible crear un nuevo referente respecto a la paz y la necesidad de una ciudadanía activa, crítica y democrática?

Para Uriel Cárdenas, el enemigo debe ceder el lugar al contradictor, lo que significa adelantar una tarea educativa. En palabras de Sebastián Vargas, ello pasa por reconocer que si bien hay un alto índice de violencia, agresión y maltrato, también es cierto que son muchas las actividades artísticas que se adelantan en procura de su superación. Para Daniel García, se debe crear un nuevo referente sobre la paz por medio de la construcción de la memoria, por ejemplo, el Plan Marshall (sobre educación y cultura) como una reconstrucción del patrimonio fundamental para las identidades nacionales. Por ello existe la necesidad de volver a la memoria para reconstruir identidad.

## Balance del capítulo

La aproximación de los imaginarios fue enfrentada por los ponentes desde amplias dimensiones: la literatura, la cartografía, el arte, la música, el teatro y los audiovisuales. Desde estas reconstrucciones y construcciones se hizo posible mostrar el complejo origen de las imágenes que se construyen sobre los otros, sobre sí mismo y sobre los sucesos sociales. La “puesta en escena” literaria, teatral y audiovisual permite hacer evidente la dimensión sensorial, emocional y afectiva que conllevan las representaciones del lenguaje, la violencia, la memoria y la construcción artística. Se trata de imaginarios individuales, grupales e institucionales.

Hay representaciones e imágenes particulares de los sujetos en esta historia de violencia: ha hecho carrera en la sociedad colombiana la idea del otro como enemigo, sujeto a eliminar, al que hay que señalar como “nadie”. Estas construcciones históricas han devenido por ejercicios de poder impositivo, arbitrario y autoritario, que también corresponden a imágenes contrarias a enunciados como la democracia, la convivencia y los derechos.

Así las cosas, las ponencias muestran que las imágenes sobre el mundo social, comunicacional, ético y político desvirtúan la idea de que los imaginarios son construcciones ficticias, irreales, inexistentes o fingidas. Ellos acompañan la existencia humana, dan sentido a las acciones, hacen visible la afectación de los sucesos en los cuerpos y en las palabras, desenmascaran significaciones, y son oportunidad para ampliar sentidos. Es precisamente la capacidad representacional la que nos manifiesta el carácter profundamente humano, que puede proceder en favor de la paz, la libertad y la diferencia, al tiempo que construye violencias, autoritarismos y univocidades.

En otra perspectiva, se reiteró la producción-creación literaria y escénica como forma educacional para la construcción conjunta entre docentes y estudiantes, entre adultos y jóvenes. Se trata de una estrategia que hace del trabajo colaborativo una manera para visualizar el alcance de los imaginarios tratados. En forma particular, los acercamientos a escenarios en los que prima la creación favorecen una cercanía al sentido de las tensiones desde una aproximación emocional, sensible e imaginativa; no hay esa posición rígida que a veces acompaña muchas formas de enunciar la realidad.

Al seguir a Wilson Garzón, resaltamos su enunciado: “la importancia del papel de la cultura en el momento histórico que vive el país, justo cuando trata de entender y asimilar lo que significa la convivencia pacífica, la tolerancia y la construcción de paz”. Tales imágenes gestadas en la cultura son formas de apropiación de sentido, deconstrucción de significado y esperanza de nuevos derroteros.

Debe señalarse que en las ponencias interpretadas para este capítulo no se hicieron manifiestas elaboraciones precisas sobre imaginarios y representaciones acerca de la Historia oral. Estas se centraron en el fenómeno de la violencia, los alcances y los límites de la palabra que habla de ella, la representación que tenemos los diferentes sujetos sobre la memoria y papel del arte en la construcción de nuevas realidades.

## Ponentes y trabajos citados en el capítulo

Alba Tamayo, Yenni Constanza y Rodríguez, Andrea Marcela (2017). *Narrando vamos sanando. Pequeñas narraciones para grandes reflexiones*. Ponencia.

Avalos Flórez, Edison Duván (2017). *Las relaciones entre habla y oralidad: asedios a Michel de Certeau y Jerome Bruner*. Ponencia.

Barrero Páez, Fenyt Inés (2017). *La construcción de pensamiento social a través del lenguaje audiovisual*. Ponencia.

Beltrán Castellanos, Andrés Santiago (2017). *Arqueología de la voz indígena*. Ponencia.

- Carrillo Galvis, Carlo Alexander (2017). *Nostalgia, levedad y regreso: una mirada desde Milán Kundera*. Ponencia.
- Cárdenas A., Uriel A. (2017). *Narrativas e imaginarios sobre violencia, memoria y paz*. Panel.
- Cueto Vargas, Danis de Jesús (2017). *El pequeño Jaibaná: saber ancestral y resistencia infantil ante el saber impuesto*. Ponencia.
- Flórez Fuya, Franz Rolando (2017). *Los espejos del mal (y del bien): uso pedagógico de dramatizaciones, en cine y televisión, del conflicto armado colombiano*. Ponencia.
- García, David (2017). *Narrativas e imaginarios sobre violencia, memoria y paz*. Panel.
- García León, Daniel Andrés (2017). *Del corazón de la escritura a la oralidad: construcción de identidad e imaginarios sobre el terror en la radionovela donde habita el miedo*. Ponencia.
- Garzón Martín, Wilson José (2017). *Arrancados del suelo: Arturo Alape, la nación desde el lenguaje*. Ponencia.
- Guerrero Garzón, Zury Zulay (2017). *Pazarte: arte, memoria y conflicto*. Ponencia.
- Isaza Camargo, Maricel (2017). *Sexualidades encubiertas: disidencia sexual en el mundo obrero, el caso del Sindicato de la Empresas Públicas de la ciudad de Cali, 1937-2016*. Ponencia.
- Londoño Motta, Jaime Eduardo (2017). *Memorias emblemáticas, luchas indígenas y mapas parlantes*. Ponencia.
- Mesa Salavarría, Ángela (2017). *Retrato hablado: narrativas y representaciones de los espacios carcelarios evidenciadas a través de los ejercicios de lectura y escritura desarrollados en la cárcel Distrital*. Ponencia.
- Montoya, Juan Manuel y Rincón Villarreal, Manuel Alejandro (2017). *Hecha la ley, hecha la trampa. ¿Una expresión que refleja imaginarios de violencia?* Ponencia.
- Peláez Guariyu, Aminta (2017). *Las herramientas comunicacionales en la defensa del territorio*. Ponencia.
- Rodríguez Gómez, Yenni Edith (2017). *Ciudades escritas: una fantasía espacializada*. Ponencia.
- Sanabria, Carlos Eduardo (2017). *Narrativas e imaginarios sobre violencia, memoria y paz*. Panel.
- Sotelo Castro, Luis Carlos (2017). *Preguntas para avanzar un lenguaje crítico de proyectos escénicos de memoria e historia oral en el contexto del postconflicto*. Ponencia.
- Vargas, Sebastián (2017). *Narrativas e imaginarios sobre violencia, memoria y paz*. Panel.

## Consideraciones finales

La multiplicidad de ponencias con las cuales se elaboró este libro —que como se mencionó al inicio, no son todas las que se presentaron en el Encuentro— muestra conclusiones significativas para presentar un aporte al mundo académico y social sobre cómo están siendo atendidos los temas de la historia oral y las memorias, particularmente en el ámbito nacional. No sobra mencionar que las ideas expuestas por ponentes, conferencistas y panelistas no agotan lo que se ha investigado; por lo cual, al existir otras tipologías, clasificaciones, autores y perspectivas no mencionadas en la selección aquí trabajada nos convoca a ampliar la mirada.

En primer lugar, se observa que las diferentes ponencias enfatizan la importancia, la necesidad y la urgencia por vincular diferentes voces en la construcción y la reinterpretación de la historia, la memoria y la verdad de los acontecimientos políticos y, en particular, de los sucesos que han devenido con el conflicto armado en Colombia. Es importante porque está en juego la posibilidad de no repetición; es necesaria porque el acceso a la verdad de lo sucedido ocurre por prácticas de investigación, lectura y apropiación de la violencia desgarradora que se ha padecido; y es urgente porque no puede dilatarse más el conocimiento de las verdades acaecidas en aras de responder a los hechos y no continuar con el ocultamiento de lo sucedido.

En segundo lugar, los trabajos muestran gran interés y sensibilidad ante los sobrevivientes del conflicto armado y reclaman su visibilización. La descripción acuciosa y la explicación razonada hacen manifiesto el interés por soportar el propio sentir. Desde los procesos investigativos y las experiencias educativas se muestra un interés por realizar procesos de fundamentación que enriquezcan la comprensión de lo acontecido. En la medida que se ha establecido una apropiación de fuentes primarias y secundarias, se dialoga con directos implicados en la violencia o sobrevivientes de esta, se realiza la construcción escritural que se somete a discusión pública y se busca, en buena parte, superar el activismo sin reflexión, todo lo cual se

constituye en puerta de entrada a la generación de nuevas formas de construcción conjunta requeridas en nuestra sociedad.

En tercer lugar, los trabajos conjuntos entre estudiantes y profesores alientan el estudio académico e investigativo en tanto se potencian unos y otros en el ejercicio de la pregunta compleja, el manejo de fuentes, la captura, la sistematización de información, y la producción escrita. Para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, vistos por separado y también en su interrelación, los temas de historia oral y de memoria se convierten en oportunidad para afianzar el debate y la indagación. Ellos, además, fortalecen procesos de formación ciudadana y conciencia de un pasado que no puede ser desconocido. En tanto el Encuentro muestra la acogida que tienen los trabajos de memoria en el ámbito escolar, llama la atención la poca referencia que en general se realiza a trabajos nacionales sobre el papel o lugar de la escuela en la generación y reproducción de memoria. En este orden de ideas, surge la necesidad de debatir la eventual despolitización y la pasividad en los sujetos escolares causadas, en muchos casos, por algunas perspectivas de una resiliencia caracterizada por la ausencia de posturas críticas.

Respecto al lugar de la Historia en su función social, destacamos que historiadores como Enrique Florescano (2002), Josep Fontana (2003) y Antoine Prost (2001) reconocen en ella un lugar político orientado a la formación de ciudadanía, en tanto el conocimiento histórico no se limita a saber del pasado, sino a participar en la vida social en que se vive y ver en ella un instrumento para la educación política. La Historia según Prost (2001, p. 38) “es una propedéutica de lo social, de su diversidad, de sus estructuras y de su evolución”, y sobre todo en el campo educativo “Enseña a los estudiantes que el cambio es normal, que no se debe temer y les muestra cómo pueden contribuir los ciudadanos a tal fin”. Por su parte, Florescano plantea que la formación ciudadana y la conciencia del pasado permiten, entonces, no quedarse en el culto al pasado ni la fetichización de la historia sino proyectar un futuro, el cual es posible en la medida de hacernos conscientes de nuestra historicidad, situarnos en nuestro tiempo y sus retos, por cuanto el conocimiento histórico es liberador. Además, afirma que

[...] el conocimiento histórico es indispensable para preparar a los jóvenes a vivir en sociedad: proporciona un conocimiento global del desarrollo de los seres humanos y del mundo que los rodea. Si las nuevas generaciones están obligadas a conocer el presente, es conveniente que lo hagan a partir del pasado que ha construido ese presente. (2002, pp. 364-367)

Igualmente, Fontana (2003, pp. 43-47) menciona que la investigación histórica no se puede orientar a la “tribu de los iniciados” y otros profesionales, por lo que no debe desatender los “problemas que importan al ciudadano común”, quien tiene necesidad de ella para tener un “sentido de identidad”, ya que hace un “uso público de la historia”, con la cual construye su memoria (“complejo sistema de relaciones que tiene un papel esencial en la formación de la conciencia”).

La verdad (ya sea la pretensión de verdad de la historia, la verdad jurídica o la verdad que reclaman las víctimas), entra en un campo de disputa y esto significa que no está dada de manera obvia su correlación con lo ocurrido. En tal sentido, varias de las ponencias presentadas acercan a los interlocutores al mundo de la complejidad de una realidad que acontece seguramente por más de un responsable, pero que exige el ofrecimiento de razones y pruebas para no continuar con prácticas de ocultamiento o explícita mentira sobre la violencia política que ha azotado al país.

En cuarto lugar, la apropiación escolar de los temas de historia oral y memoria (en los aspectos teóricos y metodológicos, así como en relación con los resultados de investigaciones y experiencias dentro y fuera de la escuela) fue mostrada, desde la amplia participación de docentes, como una oportunidad para diseñar y poner en marcha estrategias pedagógicas y didácticas que, además de fortalecer procesos educativos, sitúan a la escuela en una dirección de cercanía vital con la sociedad. Al mismo tiempo, hace que los integrantes de la escuela (estudiantes, profesores, directivos docentes y familias) se vinculen al reto de aportar tanto a la solución coyuntural como a la solución estructural de las problemáticas éticas, económicas, sociales, estéticas, culturales y políticas de las regiones y las localidades.

En quinto lugar, variados trabajos presentaron una situación especialmente delicada: los procesos de construcción o destrucción de identidad, y su correlación con los espacios y los lugares. La representación del territorio como instancia espacial maltratada ha sido escenario de vulneración de las poblaciones, con lo cual no se ha favorecido la propia construcción desde los individuos y los pueblos y más bien se ha afianzado como escenario para el olvido y la desatención. Con perspectiva se hace alusión a una problemática que refiere la condición de vida de etnias indígenas, afro, rom, etc.

Casi como correlato de todo lo anterior, se hizo un amplio recorrido desde las ponencias sobre las formas de representación y construcción de imaginarios que, en sus múltiples manifestaciones (políticas, lingüísticas, éticas, estéticas, jurídicas, económicas, políticas, etc.), llaman a superar las tendencias de explicación hegemónica y convocan a contar con otras voces no escuchadas o negadas. Estas

son expresiones del deber de memoria y del sentido moral de justicia, como dice Ricoeur (2008, pp. 121-123).

El hecho debe resaltarse a partir de la coyuntura actual del país en los pasos adelantados hacia la construcción de la paz requerida y demandada desde muchos sectores. La construcción de esas múltiples voces es importante porque su presencia reivindica el criterio de la inclusión como manera central para acortar las brechas sobre la enunciación y la realidad material de las comunidades, lo que conlleva una exigencia de construcción de nuevos imaginarios en todos los ámbitos de la esfera social.

En sexto lugar, la mirada que se ha realizado acerca de las tensiones detectadas invita a ampliar el modo de concebir la historia, la historia oral y la memoria (todas ellas con sus acepciones y su perspectiva de pluralidad). La complejidad de tales conceptos, su historicidad y la ausencia de posturas autoritarias o dogmáticas potencia el debate en aras de construir nuevos significados y realidades sociales. El carácter oscilatorio de las tensiones abre puertas a nuevos trabajos investigativos en múltiples ciencias y disciplinas; la dinámica entre teorías y realidades inspira nuevos recorridos entre sobrevivientes del conflicto armado, etnias, investigadores, docentes, estudiantes, agentes sociales, defensores de derechos humanos e instituciones; el acercamiento dialogal —desde múltiples voces— en los ejercicios académicos potencia nuevos acercamientos a las realidades y a las explicaciones que se ofrecen a las mismas.

La finalización cierta del conflicto armado y el cumplimiento de los acuerdos se convierten en posibilidades para ampliar, fortalecer y extender procesos académicos y educativos en aras de la construcción de paz, que, como es obvio, también tendrá sus múltiples facetas y modos de instauración.

La formación indispensable que se requiere para democratizar la sociedad pasa por un conocimiento inevitable de historia y de trabajos de memoria como soporte a nuevos análisis y respuestas del presente. Una oportunidad para la revisión crítica de la Historia y la memoria supera el culto reverencial al pasado, pero mantiene viva la posibilidad de construir futuros desde lo acontecido, revisado, pero no desatendido.

Finalmente, tras la identificación de las tensiones y todo lo que subyace, se presenta la exigencia ineludible de identificar contingencias y de destacar perspectivas; lo anterior es fundamental, sobre todo en momentos en que al tiempo que se difunde el uso del testimonio se corre el riesgo de su banalización. Ante la falta de debate y de soporte teórico, es posible perder la fuerza crítica de la investigación,

la Historia, la historia oral y la memoria, puesto que son muy susceptibles de ser captadas para una memoria e historia oficiales basadas en la instrumentalización de estas, y especialmente, de quienes brindan sus testimonios con fines diferentes a los de legitimar el régimen que les causa dolor y no les satisface ni les garantiza sus derechos.

Aunque las tensiones expuestas han tenido una huella importante de dualidad, se torna interesante reconocer expresiones no binarias (lo oficial y lo no oficial), como la planteada por Oscar Fernando Acevedo (Suárez 2017, pp. 74-75), al proponer cuatro posibilidades para clasificar los trabajos de memoria: 1) la memoria oficial; 2) la memoria que disputa la memoria oficial o memoria agonista; 3) las memorias subalternas que no entran en la disputa de las anteriores, y 4) las memorias reservadas o en estado de latencia. Quedan planteados, entonces, nuevos retos.





## Bibliografía general

- Aarne, A. (1989). *Los tipos de relatos folclóricos*. O. Fangievo (trad.). Buenos Aires: Losada.
- Aceves Lozano, J. E. (2000). *Historia oral e historias de vida: teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada*. México D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Adorno, T. (1973). *Crítica cultural y sociedad*. M. Sacristán (trad.). Barcelona: Ariel.
- Adorno, T. (1998). La educación después de Auschwitz. En *Educación para la emancipación* (pp. 79-92). Madrid: Morata.
- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de Neurología*, 34(4), 373-381.
- Agudelo, P. A. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11(3). Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11840/10752>
- Aguilar F, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza.
- Aguirre, C. A. (2002). *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Alape, A. (1970). *Diario de un guerrillero*. Bogotá: Ediciones Abejón Mono.
- Alberch Fugueras, R. (2008). *Archivos y derechos humanos*. Asturias: Ediciones Trea.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2004). *Plan sectorial de educación 2004-2008. Bogotá una gran escuela para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Educación (SED). (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría Distrital de Educación.

- Altet, E. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 22-54). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Antequera, J. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Antequera, J. (2014). Más allá de lo evidente. El reto de una comisión de la verdad frente a la paz. En *Detrás del espejo. Los retos de las comisiones de la verdad* (pp. 15-34). Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación/Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Archila, M. (2004). El historiador y la enseñanza de la historia. En J. G. Rodríguez (ed.), *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá* (pp. 66-85). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED e IDEP.
- Archivo General de la Nación (AGN) y Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2017) *Protocolo de gestión documental de los archivos referidos a las graves y manifiestas violaciones a los Derechos Humanos, e Infracciones al Derecho Internacional Humanitario, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno*. Bogotá: AGN/CNMH.
- Archivo Oral de Memoria de las Víctimas (AMOVÍ-UIS) (2013). *Un archivo de derechos humanos*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander/Corporación Compromiso.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Paidós.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Aróstegui, J. (2002). La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales. En J. Rodríguez, *Frutos enseñar historia, nuevas propuestas* (pp. 35-54). Barcelona: Fontamara.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- Aróstegui, J. (2006). Memoria y revisionismo. El caso de los conflictos españoles del siglo XX. *Cuadernos de Pedagogía* (362), 54-59
- Asociación Pedagógica por el Trabajo Social (APPTOS) (2005). *Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Asociación Pedagógica por el Trabajo Social (APPTOS) (2017). *Guía general y programación*. III Encuentro Nacional de Historia Oral y Memoria "Usos,

- Construcciones y Aportes para la Paz” y II Encuentro Distrital de Experiencias de Historia Oral “Archivos, Historias de Vida, Memorias e Identidades”. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ayllón, G. (2012). *La pedagogía memoria como elemento fundamental para la formación en derechos humanos* (tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica de Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4572>
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. E. Champourcin (trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana, investigación y teoría. *Psicothema*, 11(4), 705-723. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/323.pdf>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Barthes, R. (1995). *El placer del texto y Lección inaugural*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Benjamin, W. (2007). *Obra completa*. Vol. II/1. Madrid: Abada.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Benjamin, W. (2010). *El narrador*. (P. Oyarzun, trad.). Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Bernal Arroyave, G. (2000). *Tradición oral, escuela y modernidad*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Blair, E. (2005). Memorias de violencia, espacio, tiempo y narración. *Controversia*, (185), 10-19. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Columbia/cinep/20100925102035/memoriasControversia185.pdf>
- Bloch, M. (2008). *Historia e historiadores*. E. Bloch (comp.). Madrid: Akal.
- Bonilla, V. D. (1983). Experiencia de la investigación, educación en comunidades paeces. *Boletín de antropología*, 17, 18, 19 (V), 373-386.
- Borrero, C. S. (2010). Interculturalidades diversas. En P. U. Paz, *Divergencia: múltiples voces nombran lo político* (pp. 161-207). Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- Bovero, M. (1997). La naturaleza de la política. Poder, fuerza, legitimidad. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 10, 91-102.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. J. Gómez Crespo y J. Linaza (trads.). Madrid: Alianza.
- Burke, P. (2009). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Carr, E. H. (1978). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Seix Barral.

- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Casas, B. de las. (1992). *Apologética. Historia Sumaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Casas, B. de las. (2011). *Del sermón que predicó fray Antón Montesino en nombre de la comunidad de dominicos*. Recuperado en [http://www.dominicos.org/kit\\_upload/file/especial-montesino/montesino-gustavo-gutierrez.pdf](http://www.dominicos.org/kit_upload/file/especial-montesino/montesino-gustavo-gutierrez.pdf)
- Castillejo, A. (2009). *Los archivos del dolor. Ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Centro de Estudios Socioculturales.
- Castillejo, A. (2014). La imaginación social del futuro. Notas para una comisión de la verdad en Colombia. En *Detrás del espejo. Los retos de las comisiones de la verdad* (pp. 35-54). Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación/ Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Castro, F. (2004). *Historia oral: historias de vida e historias barriales*. Bogotá: IED Manuelita Sáenz.
- Castro, F. (2007). El dominio de categorías de la disciplina histórica en la implementación de proyectos de historia oral. *Societas, Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9(2), 49-58
- Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ) (2017). ¿Qué es la justicia transicional? Recuperado de <https://www.ictj.org/es/que-es-la-justicia-transicional>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013). *¡Basta ya! Colombia: memoria de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2015). *Caja de herramientas para gestores de archivos de derechos humanos, derecho internacional humanitario y memoria histórica*. Bogotá: CNMH.
- Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) (2008). Marco conceptual. Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política. *Revista Noche y Niebla*, (37), 7-15. Recuperado de <http://www.nocheyniebla.org/wp-content/uploads/u1/37/Niebla37.pdf>
- Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (Cajar). (s.f.). Quiénes somos. Recuperado de [www.colectivodeabogados.org/?-Quienes-Somos264](http://www.colectivodeabogados.org/?-Quienes-Somos264)
- Comisión Colombiana de Juristas (Coljuristas) (2007). *Principios internacionales sobre impunidad y reparaciones*. G. Gallón Giraldo y M. Reed Hurtado (eds.). Recuperado en [www.coljuristas.org/documentos/.../principios\\_sobre\\_impunidad\\_y\\_reparaciones.pdf](http://www.coljuristas.org/documentos/.../principios_sobre_impunidad_y_reparaciones.pdf)

- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo.
- Congreso de la República de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación. DO: 41.214.
- Congreso de Colombia (25 de julio de 2005). Ley 975 del 2005 por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. DO: 45.980
- Congreso de la República (29 de Diciembre de 2010). Ley 1424 del 2010 por la cual se dictan disposiciones de justicia transicional que garanticen verdad, justicia y reparación a las víctimas de desmovilizados de grupos organizados al margen de la ley, se conceden beneficios jurídicos y se dictan otras disposiciones. DO: 47.937.
- Congreso de la República (10 de junio de 2011). Ley 1448 del 2011 por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. DO: 48.096.
- Congreso de Colombia (31 de julio de 2012). Acto Legislativo 01 de 2010 por medio del cual se establecen instrumentos jurídicos de justicia transicional en el marco del artículo 22 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones. DO: 48.508.
- Congreso de la República de Colombia (3 de diciembre de 2012). Ley 1592 del 2012 por medio de la cual se introducen modificaciones a la Ley 975 de 2005 “por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios” y se dictan otras disposiciones. DO: 48.633.
- Congreso de Colombia (1 de septiembre de 2015). Ley 1732 de 2015 por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. DO: 49.261.
- Cortés, R. y Barrantes, R. (2012). *Las rutas pedagógicas y sus antecedentes* en: Historias que hacen historia. Bogotá: IDEP.
- Cruz, M. (2015). *Memoria y olvido. Dos categorías pendientes de reconsideración*. Ponencia presentada en el Seminario Pensar lo Contemporáneo. Facultad de Humanidades, Instituto de Historia Universidad de Valparaíso. Octubre. Apuntes.

- Cuesta, R. (2009). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Revista Con-Ciencia Social*, (15), 15-30. Recuperado de [http://www.fedicaria.org/concSocial/conc\\_15.htm](http://www.fedicaria.org/concSocial/conc_15.htm)
- Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Salamanca. Recuperado de <https://www.lulu.com/>
- Cuesta Bustillo, J. (2013). Metodología, problemática y dificultades de las fuentes orales. En M. Antón Crespo, M. E. Alonso del Barrio y A. Fuertes Zapatero (eds.), *Periodismo y memoria histórica. La contribución del periodismo en la recuperación de la Memoria Histórica a partir de testimonios orales* (pp. 17-33). Salamanca: Comunicación Social.
- Daza, D. (2006). *Propuesta para la conformación de archivos con documentos orales*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Deleuze, G. (2005). *La lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Vol. 1. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (2004). *La cultura en plural*. R. Paredes (trad.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Certeau, M. (2006). *A escrita da História*. Río de Janeiro: Forense Universitária.
- Díaz Polanco, H. (1981). Etnia, clase y cuestión nacional. *Cuadernos Políticos*, (30), 53-65.
- Díaz Polanco, H. (2006). *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- El presidente de la República de Colombia (24 de abril de 1984). Decreto 1002 de 1984 por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. DO: 36.615.
- El presidente de la República de Colombia (25 de mayo de 2015). Decreto 1038 del 2015 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. DO: 49.522.
- Equipo de Posgrado en Enseñanza de la Historia (1999). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Balance y perspectivas. *Educación y Cultura*, (47), 5-10.
- Ericse Sebares, F. (2008). Memoria histórica y deber de memoria: las dimensiones mundanas de un debate académico. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 77-96
- Fazio Vengoa, H. (1998). La historia del tiempo presente: una historia en construcción. *Revista Historia Crítica*, (17), 47-57.
- Fazio Vengoa, H. (2010). *La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Feierstein, D. (2012). *Memorias y representaciones sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Cultura de Argentina.
- Ferro, J. y Martínez, V. (2012). *Las disputas por la memoria y la lucha contra el olvido. Propuesta pedagógica en el IED Gimnasio Sabio Caldas desde las memorias del genocidio político contra la Unión Patriótica* (tesis inédita de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Figueroa, C. e Iñigo, N. (2010). Reflexiones para una definición de Historia Reciente. En M. López, C. Figueroa y B. Rajland (eds.), *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina* (pp. 13-34). Santiago de Chile: Clacso.
- Florescano, E. (2002). *La función social de la historia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, J. (2003). *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Pensamiento Crítico.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Franco, N. N., Nieto, P. y Rincón, O. (2010). Introducción. En N. N. Franco, P. Nieto y O. Rincón (eds.), *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia* (p. 5). Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Friedemann, N. S. (1999). De la tradición oral a la etnoliteratura. En *Oralidad Anuario 10 para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe* (pp. 19-27). Unesco. Recuperado de [http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad\\_10\\_19-27-de-la-tradicion-oral.pdf](http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad_10_19-27-de-la-tradicion-oral.pdf)
- Galvis, L. (2008). *Comprensión de los derechos humanos*. 4.ª ed. Bogotá: Ediciones Auros.
- García-Allen, J. (2010). Tema 4: La importancia de la memoria. Recuperado de <http://www.um.es/sabio/docscmsweb/aulademayores/importanciadelamemoria.texto.pdf>
- García-Allen, J. (2012). *Tipos de memoria: ¿cómo almacena los recuerdos el cerebro humano?* Recuperado de <https://psicologiymente.net/psicologia/tipos-de-memoria>
- Gartner, Alicia. (2015). *Historia oral, memoria y patrimonio. Aportes para un abordaje pedagógico*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Ginzburg, C. (2016). *Cinco reflexiones sobre Marc Bloch*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- González, L. (2009). *El oficio de historiar*. Zamora: El colegio de Michoacán.



- González, M. I. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Páginas de Educación*, 8(1). Recuperada en [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682015000100005#x](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000100005#x)
- Goyes, J. C. (2002). *Pedagogía de la oralidad*. Bogotá: UNAD.
- Halbwachs, M. (1968). *La memoria colectiva*. París: Presses universitaires de Francia.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Hayner, P. (2008). *Verdades innombrables*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Heller, A. (2003). Memoria cultural, identidad y sociedad civil. *Indaga: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, (1), 5-18. Recuperado de <http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heller,%20Agnes/Heller,%20Agnes%20-%20Memoria%20cultural,%20identidad%20y%20sociedad%20civil.pdf>
- Heller, A. (2001). *Memoria cultural, identidad y sociedad civil*. Internationale Politik und Gesellschaft, 2, 139-143. Recuperado de <http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heller,%20Agnes/Heller,%20Agnes%20-%20Memoria%20cultural,%20identidad%20y%20sociedad%20civil.pdf>
- Herrera, M. C. y Merchan, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En R. García (ed.), *Las víctimas. Entre la memoria y el olvido* (pp. 37-156). Bogotá: Ipazud/Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Herrera, M., Pinilla, A. y Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*. Bogotá: Anthropos.
- Herrera, M., Pinilla, A., Infante, R. y Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, J. (2004). *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.
- Huysen, A. (2011). *Modernismo después de la posmodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) (2013). *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía. Memorias del Seminario Internacional*. Bogotá: IDEP.
- Iser, W. (2004). Ficcionalización: la dimensión antropológica de las ficciones literarias. *Cyber Humanitas*, (31). Recuperado de <http://web.uchile.cl/vignette/>

- cyberhumanitatis/CDA/texto\_sub\_simple2/0,1257,PRID%253D14079%2526SCID%253D14081%2526ISID%253D499,00.html
- Jaramillo, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia. Estudio sobre las comisiones de investigación (1958-2011)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2003). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Cuadernos del IDES*, (2), 4-25.
- Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, R. (2011). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314.
- Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, R. (2012). *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Joutard, P. (1999). *Esas voces que nos llegan del pasado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, XXV(3), 29-52.
- Kundera, M. (2000). *La ignorancia*. B. de Moura (trad.). Barcelona/México: Tusquets Editores.
- Lazarato, M. (2006). *Políticas del Acontecimiento*. Colección Nociones Comunes. Buenos Aires.
- Lederach, J. P. (2016). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de paz*. Bogotá: Publicaciones Semana.
- Lévi-Strauss, C. (1999). *Mito y significado*. H. Arruabarrena (trad.). Madrid: Alianza.
- Luc, J. (s.f.). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Bogotá: Cincel/Kapelusz.
- Manero Brito, R. y Soto Martínez, M. A. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e investigación Psicología*, 10(1), 171-189.
- Mélich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J. C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (5), 115-124.
- Mendoza, N. (2015). *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes. Experiencia de "Hijos e hijas por la identidad y la justicia contra el olvido y el*

- silencio” en Argentina y de “Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad” en Colombia.* México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1991). *Marco general de ciencias sociales.* Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). *Lineamientos de ciencias sociales.* Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). *Estándares básicos de Competencias en Ciencias Sociales.* Bogotá: MEN.
- Ministra de Educación Nacional (5 de junio de 1996). Resolución 2343 de 1996 por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.
- Monroy Cabra, M. G. (2004). *Introducción al derecho.* Bogotá: Editorial Temis.
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) (2008). *Verdad histórica vs. verdad judicial.* Recuperado de [http://www.movimientodevictimas.org/~nuncamas/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27:verdad-historica-vs-verdad-judicial&catid=2&Itemid=608](http://www.movimientodevictimas.org/~nuncamas/index.php?option=com_content&view=article&id=27:verdad-historica-vs-verdad-judicial&catid=2&Itemid=608)
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice), Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (CSPP) y Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (Cajar) (2009). *Sin justicia y sin paz. Verdad fragmentada, reparación ausente. Balance de la aplicación de la “Ley de Justicia y Paz”.* Bogotá: Movice/Cajar/CSPP/Unión Europea.
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) (2016). Por una Comisión de Alto Nivel de Garantías de No Repetición para alcanzar una paz estable, sostenible y duradera. Recuperado de <http://www.movimientodevictimas.org/?q=content/por-una-comisi%C3%B3n-de-alto-nivel-de-garant%C3%ADas-de-no-repetici%C3%B3n-para-alcanzar-una-paz-estable>
- Mudrovic, M. I. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la Historia.* Madrid: Akal.
- Necoechea, G. y Torres, A. (comp.) (2011). *Caminos de historia y memoria en América Latina.* Buenos Aires: Imago Mundi.
- Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire, I La République.* Paris: Gallimard
- Nora, P. (1998). La aventura de Les Lieux de mémoire. En J. Cuesta (ed.), *Memoria e historia* (pp. 17-34). Madrid: Marcial Pons.
- Nora, P. (2009). *Los lugares de la memoria.* Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez Arancibia, R. C. (2007). *Identidades étnicas, identidades sociales: la etnicidad de cara al siglo XXI*. Ponencia presentada en el xxvi Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.
- Oficina del Alto Comisionado Para la Paz (2017). p&r: Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/proceso-de-paz-con-las-farc-ep/Paginas/PR-Sistema-integral-de-Verdad-Justicia-Reparacion-y-no-Repeticion.aspx>
- Ortega, P. (2016). La cátedra de la paz: una propuesta de formación. En C. Ortega y V. Piedad (eds.), *Bitácora para la Cátedra de la paz formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 221-242). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. y Castro, C. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Nodos y Nudos*, 3(28), 81-91.
- Osorio, J. y Rubio, G. (2006). *El deseo de memoria. Escritura e Historia*. Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política.
- Pachón, D. y Palacios, J. (2007). *Memoria social de América Latina y movimientos indígenas. Una propuesta para la formación política y la producción de pensamiento crítico en el aula* (tesis inédita de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Pagés, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 43-53.
- Palacios, M. (2012). *Violencia pública en Colombia 1958-2010*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (1992). *Laberinto de la soledad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pécaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Bogotá: Planeta.
- Pécaut, D. (2013). *La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria*. Medellín: La Carreta Editores.
- Platón. (1997). *El Banquete*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- Portelli, A. (2014). Historia oral, diálogo y géneros narrativos. Anuario Digital, Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5822/149-209-1-PB.pdf?sequence=3>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2015). *Retos e iniciativas de la educación para la paz y los derechos humanos. Memorias del segundo encuentro sobre educación para la paz y los derechos humanos en los territorios*. Bogotá: Litho.
- Propp, V. (1977). *Morfología del cuento*. 3ª ed. L. Ortiz (trad.). Madrid: Fundamentos.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre historia*. Madrid: Frónesis.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Ruiz, J. (2004). *Para el estudio y disfrute de las narraciones*. Módulo de narratología. Bogotá: Centro Universidad Abierta.
- Rojas, I. D. (2003). *Reggae y reggaeton: expresiones musicales que posibilitan la enseñanza de la historia del tiempo presente* (tesis inédita de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15(1), 1-13. Recuperado en <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0707120163A>
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 375-396. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200023>
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (7), 109-135.
- Rueda, R. (2012). Sociedades de la información y el conocimiento. *Revista Nómadas*, (36). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105124264004.pdf>
- Rüsen, J. (2001). *What is historical consciousness? - A theoretical approach to empirical evidence*. Paper presentado al Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver.
- Rüsen, J. (2010). Didáctica da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão. En M. Schmidt (org. y comp.), *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 23-40.
- Salinas, H. (2010). *Políticas de disidencia sexual en América Latina. Sujetos sociales, gobierno y mercado en México, Bogotá y Buenos Aires*. México D. F.: Colección Sexualidad y Sociedad.
- Sánchez, G. (2014). *Guerra, memoria e historia*. Medellín: La Carreta Editores.

- Santos, M. (1993). Los espacios de la globalización. *Anales de geografía de la Universidad Complutense*, (13), 69-77. Ed. Comp. Madrid. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/viewFile/AGUC9393110069A/31671>
- Sartre, J. P. (1940). *Lo imaginario*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Sartre, J. P. (1976). *Lo imaginario. Psicología Fenomenológica De La Imaginación*. M. Lamana (trad.). Buenos Aires: Editorial Losada,
- Sauvage, P. (1998). Una historia del tiempo presente. *Revista Historia Crítica*, (17), 59-70.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. S. Amelang y M. Nash (eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Siede, I. (1997). *Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos*. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Recuperado de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/formetic/doc4.pdf>
- Sitton, T., Mehaffy, G. y Davis, O. (1999). *La historia oral. Una guía para profesores y otras personas*. 3ª ed. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, I. (coord.) (2013). *Trayectorias de vida de veinticinco víctimas del desplazamiento forzado asentadas en el barrio Café Madrid de Bucaramanga*. Bucaramanga: UIS-Colciencias-Corporación Compromiso.
- Stuart, H. y Du Gay, P. (comp.) (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En H. Stuart y P. Du Gay (eds.), *Cuestiones de identidad cultural*. 2ª ed. (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Szurmurk, M. y Rodríguez, I. (2008). *Memoria y ciudadanía*. Santiago: Editorial Cuartopropio.
- Thompson, P. (2003). Historia oral y contemporaneidad. *Anuario* (20).
- Topolsky, J. (1992). *Metodología de la historia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Todorov, T. (2007). *La Conquista de América. El problema del otro*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Todorov, T. (2015). *Los abusos de la memoria*. París: Paidós.
- Torres, A. (1993). *Iniciación a la investigación histórica. Universidad Santo Tomás Centro de Enseñanza Desescolarizada*. Bogotá: SED.
- Torres, A. (1995). La enseñanza de la historia en Colombia. *Revista Conjeturas*, (1), 37-70.
- Torres, A. (2016). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Buho.

- Torres, A., Cendales, L. y Peresson, M. (s.f.) *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Torres, D., Rubiano, J. y Carrillo, G. (2014). *Pedagogía de la memoria en la escuela*. Bogotá. Recuperado de <https://pedagogiadela memoria en la escuela.com/>
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso historia, memoria política*. Barcelona: Marcial Pons.
- Traverso, E. (2011). Historiografía y memoria. Interpretar el siglo xx. Parte 1. *Aletheia*, 1(2). Recuperado de <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/historiografia-y-memoria-interpretar-el-siglo-xx>
- Uprimmy, R., Saffon Sanín, M. P., Botero Marino, C. y Restrepo Saldarriaga, E. (2006). *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia*. Bogotá: Ediciones Antropos. Recuperado de <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/Foros%20Justicia%20Transicional/LIBRO%20J.TRANS..pdf>
- Vallejo sigue provocando (31 de agosto del 2000). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1302442>
- Vasco, U. y Luis, G. (2012). *Lucha indígena en el cauca y mapas parlantes. Los solidarios con las luchas indígenas*. Cartilla basada en la Ponencia en el Foro Internacional Mapeo Participativo, Universidad de Rosario.
- Vásquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginarios*. Barcelona: Paidós.
- Vega, R. (1999). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Anthropos.
- Vega, R. y Castaño, R. (1999). *¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*, 62, 245-264. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1638/1590>
- Vich, V. (2004). La historia oral. En *Oralidad y poder* (pp. 87-98). Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Walsh, C. (2005). (Re)pensamiento crítico y (de) colonialidad. En C. Walsh y C. Walsh (eds.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-37). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

- Zavaleta, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Chile: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000720/072068SB.pdf>
- Zemelman, H. (2004). *Historia y autonomía*. Conferencia magistral en el VII Encuentro Nacional y Regional de Investigación Educativa. Hidalgo, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tIrKmpZC5j4>
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 9(27), 355-366.
- Zuluaga Garcés, O. L. (2006). Memoria colectiva: memoria activa del saber pedagógico. *Revista Educación y Ciudad*, (10), 63-85.





## Los autores

### Deyanira del Pilar Daza Pérez

Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de Universidad Distrital Francisco José de Caldas y especialista en Sistemas de Información y Gestión Documental de la Universidad de la Salle. Ha sido docente investigadora de la SED, participante de la Expedición Pedagógica Nacional y docente de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad de Pamplona. Es investigadora del Colectivo de Historia Oral con trayectoria en proyectos de aula. Fue finalista en la versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa IDEP 2012. Ha sido ponente en diversos encuentros de historia oral (Colombia, Panamá, Argentina, Venezuela y Nicaragua). Como autora y coautora de artículos y ponencias ha publicado en *Cambios y Permanencias* (UIS), *Voces Recobradas* (Argentina), *Societas* (Universidad de Panamá), *Revista de Tecnología* (Universidad El Bosque), *Nodos y nudos* (UPN), en la Red Latinoamericana de Historia Oral y en la Expedición Pedagógica Nacional. Ha impartido talleres, diplomados y cursos de historia oral a nivel nacional e internacional.

### Diego Castro Daza

Profesional en Ciencia Política y Gobierno de la Universidad del Rosario y especialista en Derecho Internacional de los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la misma institución. Ha desempeñado su vida laboral en el sector público. Como integrante del Colectivo de Historia Oral ha participado en diversos eventos de carácter académico y de investigación, entre ellos el proyecto “Historia del barrio Nuevo Chile”. Actualmente cursa estudios de maestría en la Universidad Complutense de Madrid en Gobierno y Administración Pública.

## Ingrid Lorena Torres Gámez

Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Organización de Estudios Iberoamericanos y magíster en Historia de la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil). A la fecha realiza la especialización en Epistemologías del Sur del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Se ha desempeñado como docente en la formación de profesores y en la asesoría y el acompañamiento pedagógico. Ha formado parte del equipo de atención educativa a estudiantes víctimas del conflicto armado interno en la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED; ha estado vinculada en diversos proyectos de la Asociación Colombiana de Universidades y del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Ha sido docente en la Universidad Minuto de Dios y la Universidad San Buenaventura, al tiempo que ha participado como asistente y ponente en eventos académicos nacionales e internacionales (Brasil, Argentina y Venezuela). Ha publicado en *Bitácora para la Cátedra de paz*; tiene artículos en *la Revista Colombiana de Educación* (UPN) y *Ciudad Paz Ando* (UDFJC); igualmente tiene publicaciones en Brasil y México.

## Jenny Paola Ortiz Fonseca

Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es maestranda en Sociología de la Universidad Nacional del Colombia e investigadora del CINEP/PPP. Desde hace más de 10 años ha acompañado a pueblos indígenas y afrodescendientes en diversas regiones del país en temas relacionados con el derecho a la educación, la defensa de los derechos de los grupos étnicos, la reconstrucción de la memoria histórica y la Historia Oral, los conflictos étnico-territoriales y los procesos de formación docente e investigación participativa. Es autora del libro *De encuentros y desencuentros. Reflexiones sobre la educación intercultural desde una experiencia en el Caribe Colombiano*, además de capítulos en diversos textos; asimismo ha sido coordinadora editorial. En el CINEP/PPP ha trabajado como coordinadora de campo del Proyecto Educación Indígena e Intercultural en Bogotá, ha sido asesora del proyecto Red de Facilitadores y Facilitadoras en ciudadanía y convivencia, consultora en el Proyecto Educación Intercultural por la defensa de los derechos de los grupos étnicos y coordinadora de la Línea de Educación Intercultural.



Este libro fue compuesto en caracteres  
Garamond Premier Pro 11,5 puntos,  
impreso en octubre de 2018,  
en Bogotá D. C., Colombia.

Este libro centra su atención en la presentación de “tensiones” manifiestas en las conferencias, los paneles, los conversatorios, las exposiciones, las relatorías y los videos desarrollados en el *III Encuentro Nacional de Historia Oral y Memoria: Usos, Construcciones y Aportes para la Paz y el II Encuentro Distrital de Experiencias de Historia Oral: Archivos, Historias de Vida, Memorias e Identidades*.

Las tensiones corresponden a la comprensión de perspectivas enfrentadas sobre un concepto, a puntos de vista contrarios sobre una explicación, a alternativas contrapuestas para la comprensión de un suceso, a planteamientos que se acercan más a un extremo o a otro, y ambos fluctúan hasta que se encuentran en algún punto. Las tensiones son una oportunidad para vislumbrar el modo como están entendidos los conceptos, las nociones que se hacen visibles, oscuras o confusas.

La voz de los ponentes está siempre presente porque es un compromiso que se traduce en respeto para con quienes hicieron posible esta reflexión; además, fueron ellos quienes a la luz de comprensiones teóricas y metodológicas situaron una vez más el debate sobre los asuntos de la convocatoria.

La perspectiva de *encuentro* indica la posibilidad para compartir, deliberar, reconocer y abrir puertas para una dinámica permanente en estos temas cruciales de la sociedad, en este caso, participar del debate respecto al papel de la memoria, la historia que se investiga y la historia que se enseña en momentos en los cuales el país se abre a la exigencia del cumplimiento del “Acuerdo para la finalización del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera” firmado entre el Estado y la insurgencia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). Recogemos el carácter de encuentro de diferentes voces entrelazadas en la oportunidad de construir sentido histórico y político en la adscripción de la idea de que la historia se construye permanentemente.

