

**LOS NECROPAISAJES COMO LUGARES DE MEMORIA, UNA APUESTA
PEDAGÓGICA PARA EDUCAR SOBRE LA MUERTE. ABORDAJE CON
ESTUDIANTES DE GRADO ONCE EN BOGOTÁ.**

**Universidad Pedagógica Nacional
Línea de formación política y construcción de la memoria social**

**Deisy Paola Echavarría Martínez
Tutor: Alexander Aldana**

2025 1

Introducción	4
1. POLÍTICAS DE OLVIDO Y GESTIÓN DE LA MUERTE EN LA ESCUELA, UN PROBLEMA SOCIAL PRESENTE	10
1.1 Un acercamiento a la Historia cultural y Antropología de la muerte	11
1.2 Panorama conceptual, Prácticas funerarias, Necropaisajes e infancia	18
1.2.1 Sobre la figura del <i>Nomem Nescio</i> y desaparecido	21
1.2.2 Sobre la investigación de los necropaisajes ligadas a las prácticas y rituales	25
1.2.3 Puerto Berrío y la adopción de las tumbas	29
1.2.4 Trujillo y las balsas de las Magdalenas	37
1.2.5 Cementerio de Pobres en Bogotá, olvido y selectividad	41
1.3 Políticas de Olvido. ¿Quién se ha ocupado de denunciar las disputas por la memoria de los cementerios?	43
1.3.1 Medidas cautelares de la JEP para la protección de lugares donde se presume la presencia de PNI	45
1.3.2 Una revisión general de prensa sobre los cementerios en Colombia, años 2016-2025	50
1.4 Conceptualización del campo de la memoria	56
1.4.1 Lugares de Memoria	61
1.5 Experiencias de la investigación y trabajo de campo	
1.5.1 <i>Jardines de Humaya, Sinaloa y Janitzio Michoacán México</i>	67
1.5.2 <i>Valledupar y Jardines del EcceHomo</i>	71
2. EDUCAR DESDE LA MUERTE, UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA PENSAR LOS NECROPAISAJES	75
2.1 El saber pedagógico como orientación de la práctica	75
2.2 Caracterización y cultura escolar de la institución educativa Colegio República de Colombia sede A	78
2.2.1 <i>Cultura Escolar</i>	79
2.2.2 <i>Cultura Material y espacio escolar</i>	81
2.3 Balance de propuestas educativas relacionadas con los necropaisajes y la memoria	92
2.3.1 <i>La propuesta pedagógica de Jeny Gónzales Muñoz (2017). : Lugar de memoria y museo al aire libre. Educación patrimonial en el ámbito escolar</i>	93
2.3.2 <i>Propuesta pedagógica cementerios para educar, Richard Huerta (2021)</i>	94
2.3.3 <i>Propuesta de formación en patrimonio cultural, alrededor del cementerio de pobres y el parque arqueológico de Usme, IDPC (Instituto Distrital de Patrimonio Cultural).</i>	96
2.4 Sobre la relación entre arte, muerte y pedagogía	97
2.5 Perspectiva pedagógica, pedagogías de la memoria	102

2.6 Planeación	106
3. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA: ¿CÓMO APROXIMAMOS LA MUERTE A LAS REFLEXIONES PEDAGÓGICAS?	112
3.1 Acerca de la sistematización de experiencias	112
3.2.1 <i>Sobre el desarrollo temático de la propuesta: Eje contenidos</i>	119
3.2.2 <i>Emocionalidades y rol maestra: Eje sensibilidades</i>	125
3.2.3 <i>El enfoque artístico de la propuesta: Eje experiencia escolar artística</i>	130
3.2.4 <i>Sobre el Eje dinámicas del aula</i>	137
3.3 Cuando el Río habla, novela gráfica	139
CONCLUSIONES Y RESULTADOS	141
BIBLIOGRAFÍA	146
Anexo 1 Diarios de campo	150
Anexo 2 Nóvela Gráfica	177
Anexo 3 Balance noticias	184

Introducción

Mi interés por investigar la muerte nace en la pandemia, cuando el COVID-19 además de generar una ruptura histórica, ubicó una nueva realidad alrededor de la situación funeraria, fuimos testigos del distanciamiento personal, de las restricciones para habitar los espacios públicos e incluso de la aparición de medidas de confinamiento. Sin embargo, la humanidad se enfrentó después de siglos, a la imposibilidad de enterrar a sus muertos, de despedirles por medio del rito funerario y de modificar la forma en la que se asumió el duelo¹.

Antes de la llegada de la pandemia, algunas costumbres funerarias mutaron o desaparecieron, dejando el espacio predilecto de la casa, para situar ahora la incursión de funerarias, salas de velación y demás espacios fuera del hogar, generando todo un ritual alrededor de la preparación de los cuerpos, la llegada de los dolientes y conocidos, la velación y la despedida, que implicaba la posibilidad de ver por última vez el cuerpo del difunto y finalmente se realizaba el proceso de entierro o cremación. Al respecto, el COVID situaría una nueva dinámica de despedida, sujeta al silencio, a la ausencia y a la imaginación, para entender esto, Acosta, Sierra, Hernández y Verhelst mencionaron en *Ritos funerarios y experiencias de duelo en el pasado y durante la pandemia por Covid-19*, lo siguiente:

¹ No poder decir adiós: el covid-19, la espera en una fosa y los duelos prolongados (Mariana Álvarez, , proyecto final de periodismo, Universidad de Montevideo).
Entierros sin funeral, velatorio ni abrazos: así se gestiona la muerte en tiempos de coronavirus (La sexta, 2020, Madrid).

Una vez que sobrevino la pandemia, los ritos funerarios cambiaron drásticamente, dadas las restricciones sanitarias de carácter obligatorio instauradas para hacer frente a la propagación del virus, tales cambios fueron: el límite de personas en el cementerio es de seis o siete personas máximo; solamente pueden entrar los familiares más cercanos, se reciben pocas visitas en el cementerio y se usa tapabocas de manera obligatoria; si los muertos se contagiaron de COVID-19, se debe esperar a que los entregue la institución encargada, y, generalmente, sellados en bolsas plásticas; se disminuyen las misas, se reduce el tiempo de oración, los ritos se llevan a cabo virtualmente, entre otros. Ya no es usual caminar con el muerto al cementerio y tampoco se vela en casa. Además, la cremación, que por mucho tiempo fue menospreciada por algunas creencias religiosas, se convirtió en una de las formas rituales más frecuentes. (2023, p.5).

Así, aunque el significado de la muerte haya cambiado a lo largo de la historia de Occidente, aquellos vacíos y negaciones funerarias producto de la pandemia, generarían en mí, el interés por revisar ¿qué lugar ocupa la muerte en el imaginario cotidiano?, sobre todo alrededor de los lugares donde los seres humanos la tramitamos y ubicamos. Estos espacios y su materialidad, manifestada en tumbas, flores, cenotafios, mausoleos, epitafios y demás, terminan configurando una lectura específica sobre la sociedad que les construye y les sigue habitando.

Por ello, en la actualidad este cambio de paradigma de cómo convivimos con la muerte, sumado al contexto de la violencia colombiana, ha ubicado una mentalidad particular alrededor de los lugares donde se desarrolla la muerte; como los cementerios, las fosas comunes, ríos y hornos crematorios, que terminan siendo testigos de la muerte y emergen como paisajes dotados de simbología, tensiones, narrativas, reivindicaciones e historia.

No obstante, en sociedades marcadas por el conflicto político, social y armado como la sociedad Colombiana, el análisis de los paisajes de la muerte, o necropaisajes toman un sentido diferente frente a la pérdida, el olvido, el rito y la violencia, dado que aquí la muerte no se constituye solamente como un hecho natural o biológico, sino que emerge en los

trabajos de la memoria² como un fenómeno social que configura distintas formas de habitar lugares como los ríos o los cementerios.

Este trabajo se desarrolló en el marco de la línea de Formación política y construcción de la memoria social, de la Licenciatura en Ciencias Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional y se interesa por analizar los necropaisajes en su calidad de lugares de memoria, para abordar la muerte en la escuela. Así la propuesta pedagógica, reflexiona la muerte y su relación con la cotidianidad, para poder realizar procesos de memoria asociados a los lugares.

Por esta razón, decidí elegir lugares enmarcados en la historia reciente del conflicto interno colombiano, que me permitan dentro de la escuela, situar estas reflexiones frente a la muerte, el poder y la memoria, así la propuesta aborda los casos de Puerto Berrío (Antioquia), el cementerio de pobres en Bogotá y Trujillo (Valle del Cauca). El trabajo parte de reconocer que la muerte no es un asunto privado, ni solo biológico, sino que termina configurándose en la historia como un hecho cultural, producto de esto, la sociedad contemporánea, ha ubicado ciertas actitudes de recelo, silencio, censura y tabú frente a temas sensibles como la sexualidad, la muerte y la salud mental, sobre todo cuando decidimos hablar de procesos de enseñanza con niños, niñas y adolescentes, por ello es imprescindible reconocer, que la forma en que las infancias se relacionan con estos temas, termina configurando actitudes y concepciones particulares frente a la pérdida, el duelo, el rito funerario e incluso, con los sitios donde se deposita la muerte.

Por ello, la apuesta pedagógica evidencia que los necropaisajes más allá de ser lugares de disputa, se traducen también como una posibilidad de herramienta educativa que permite enseñar la historia y hacer procesos de formación política. En otras palabras, mi intención es evidenciar que los necropaisajes pueden ser usados en la enseñanza de las Ciencias Sociales,

² Esta categoría, emerge de Elizabeth Jelin cuando plantea que, “hay una tensión entre preguntarse sobre lo que la memoria es, y proponer pensar en los procesos de construcción de memorias, en plural, y de disputas sociales acerca de las memorias, su legitimidad social y su pretensión “de verdad”. En principio, hay dos posibilidades de trabajar con esta categoría: como herramienta teórico-metodológica, a partir de conceptualizaciones desde distintas disciplinas y áreas de trabajo, y otra, como categoría social a la que se refieren (u omiten) los actores sociales, su uso (abuso, ausencia) social y político, y las conceptualizaciones y creencias del sentido común” (Jelin, E. 2002, p.17).

con adolescentes de bachillerato, como recurso pedagógico para abordar la muerte, la memoria, el duelo y los ritos.

Este documento está estructurado en tres capítulos y un apartado final de conclusiones, el primer capítulo denominado *Políticas de olvido y gestión de la muerte en la escuela, un problema social persistente*, desarrolla en la primera parte, un balance bibliográfico en el que se realiza un panorama conceptual alrededor de categorías como la muerte, el rito, la figura del desaparecido, las Personas No Identificadas, -en adelante PNI- y las prácticas artísticas en relación a lo mortuario, situando la muerte desde su cambio de percepciones en la historia de Occidente, para analizar la postura tabú y el espectáculo de la muerte del otro en la contemporaneidad, posteriormente se revisa el papel de la escuela dentro de estas reflexiones y la emergencia de abordar la muerte con las infancias, interrogando la ausencia de la muerte del discurso y currículo escolar, para incorporar su reflexión en los procesos educativos.

Posteriormente, el marco teórico se ocupará por reflexionar acerca de los lugares de la memoria, dando protagonismo a la figura del desaparecido y de las PNI, tales discusiones se ocupan de la selectividad de la memoria y las políticas de olvido, las cuales determinan qué personas son dignas de recordar y quienes, como víctimas del conflicto, mantienen su condición de anonimato y pérdida de identidad post-mortem. Por ello también, se reflexiona sobre los procesos de abandono, restauración y disputas alrededor de los necropaisajes en los cuales se dan aquellas políticas de olvido y que terminan trasladándose a la materialidad del lugar, como por ejemplo en las tumbas no identificadas, o en la monumentalidad de algunos mausoleos.

De manera seguida, el primer capítulo configura el análisis de los casos de estudio- Puerto Berrío, Trujillo y el Cementerio de Pobres en Bogotá-, para comprender las formas en las que se habita y resignifican los paisajes de la muerte. Así, la creación artística escolar tomará un papel protagónico en la lectura de aquellos espacios, donde se constituyen como una respuesta comunitaria de resistencia, frente a procesos de desaparición, violencia y olvido. Dado esto, se aborda cada caso, de la mano con obras como *Réquiem NN* (Echavarría, 2013), *Magdalenas por el Cauca* (Posada, G, Ruiz, Y. 2013) y *Auras anónimas* (Gonzales, B. 2003),

para revisar cómo se materializan en cada caso, los espacios de denuncia y generación del rito funerario.

El segundo capítulo, corresponde a la propuesta pedagógica, desarrollada en la Institución Educativa Distrital Colegio República de Colombia sede A, en la localidad de Engativá en Bogotá. La propuesta parte reconociendo que en el aula y en general en la escuela, existe una cultura material perteneciente solo a ella y de la cuál derivan formas de representación identitaria, disposición de los cuerpos, control y discursos que atienden a formaciones patrióticas o a la formación de ciudadanos particulares. Después de esto, se realiza un balance de propuestas educativas que permiten relacionar la educación patrimonial, la memoria y la muerte, para luego hacer énfasis en las pedagogías de la memoria, las cuales articulan la historia, el arte y las emociones, permitiendo a las y los estudiantes pensar de una forma crítica su relación con la violencia, la pérdida y la muerte.

Las Pedagogías de la Memoria y la Pedagogía Patrimonial, se constituyen como perspectivas pedagógicas que articulan el conocimiento académico con las vivencias emocionales y territoriales de las y los estudiantes, así, se traduce como una práctica ética, crítica y sensible que fortalecen la comprensión del pasado. Como corriente teórico-práctica, estas perspectivas nos permiten abordar el dolor social, no desde su literalidad, sino desde la transformación de cómo comprendemos, divulgamos y construimos el pasado, generando procesos de conciencia crítica y de no repetición.

Finalmente, el último capítulo corresponde al proceso de sistematización de la experiencia pedagógica y fue realizada a partir de cuatro ejes temáticos: El primer eje en relación a los contenidos, da cuenta de los factores que afectaron el desarrollo de la propuesta y que permitieron analizar las tensiones entre elementos emergentes y planeados, al igual que las contingencias institucionales, y su relación con el tiempo, el segundo eje, se sistematiza entorno al abordaje de las emociones y sensibilidades, respondiendo de qué manera los contenidos y discusiones de las sesiones, interpelaron las subjetividades de las y los estudiantes y de la maestra, el tercer eje, da cuenta de la experiencia artística escolar como una estrategia emergente a lo largo de las sesiones y que permite abordar el tema de la muerte. Finalmente, el cuarto eje permite cuestionar las dinámicas del aula y sus consecuencias en

el desarrollo de la propuesta realizada en 10 encuentros, fuera de los dos espacios de observación y caracterización.

A través de las clases con las y los estudiantes, surgen como resultado diversos productos, que permiten analizar el papel del arte, para activar procesos de memoria que median con lo emergente en el aula y lo asignado institucionalmente. Adicionalmente, la sistematización, permite concluir los desafíos frente a la implementación de futuras apuestas relacionadas a los necropaisajes, concluyendo que su articulación al currículo escolar facilita a las infancias, el hablar del carácter reivindicativo de la muerte y su papel en la construcción de identidades colectivas y verdad. Así, los necropaisajes nos recuerdan que los muertos tienen mucho que narrar y son las circunstancias alrededor de estos paisajes las que nos permiten constituirse como lugares de memoria capaces de construir sentido y aportar a la enseñanza de sus historias.

Cuando hablo de mi experiencia con esta propuesta pedagógica, para mí es fundamental reconocer que todos mis procesos de investigación no solo se dieron en el Colegio República de Colombia, sino que además, este documento también es producto de una serie de reflexiones que pude realizar en mi movilidad académica a la Universidad Autónoma de Sinaloa y en mi visita a los cementerios de Valledupar y Cuba. Así, aunque antes había generado una curiosidad por abordar el tema de la muerte, no es hasta mi visita al cementerio Jardines de Humaya en Culiacán y mi experiencia con el día de muertos en el sur de México en el 2023, que empecé a ubicar el lugar que ocupa la muerte en la construcción de sentido espiritual, social, cultural y hasta político en las sociedades occidentales. Aunque este documento sea registro de una experiencia pedagógica, también lo considero el registro de mi interés y pasión por pensar desde los ojos de las ciencias sociales, en los muertos, las tumbas y los necropaisajes.

De esta manera, mi experiencia de haber pasado un semestre en México, en cercanías al Cementerio de los narcos, fue un momento de quiebre que ayudó a complejizar mis categorías de análisis, convivir entonces con una cultura que ubica una celebración completa para recordar la muerte, irrumpió en mi lectura del duelo; yo misma reconozco que empecé a concebir la muerte desde su posibilidad de enunciación. Así, en México gracias a las distintas

aproximaciones que había realizado desde los trabajos de la memoria, ingresé a la Red iberoamericana de valoración y gestión de cementerios patrimoniales, de la cuál soy participante activa.

Esta vivencia fue decisiva para orientar mis intereses investigativos y como resultado, he decidido participar de espacios como el Encuentro iberoamericano de la red este año en Cuba, en el cuál asistí con la ponencia *Necropaisajes como lugares de memoria, el cementerio como aula viva* (Echavarría, D. 2025) Por esta razón, mi experiencia en Cuba, me permitió fortalecer a través de estos diálogos interdisciplinarios, una perspectiva asociado al valor patrimonial inmaterial y material de los necropaisajes, así, estando en el cementerio de Santa Ifigenia en Santiago de Cuba, pude comprender que los cementerios no son tumbas al azar, o excelentes referentes arquitectónicos, sino que además, son testigos directos de las memorias de toda una sociedad, donde se guardan silencios, tensiones, exaltaciones e historias oficiales y subalternas.

Mi elección de optar por la metodología de este trabajo, de hecho surge de las expresiones artísticas que pude contemplar en Michoacán, la Habana y Santiago de Cuba que reflejaban el ¿cómo es habitar la ciudad con los muertos?. Sin embargo, cada vez que me acercaba más a los intereses por investigar la muerte, más parecía tomar distancia del escenario escolar, así que producto de ambas experiencias, entendí que trabajar con lugares de memoria implica también, reconocer la importancia de incorporar la pedagogía y la creación artística de la mano con niños, niñas y adolescentes.

El cruce de estas experiencias me llevó a comprender que los procesos investigativos, no se componen solamente de los contenidos académicos y teóricos, sino que también es gracias al intercambio de experiencias y el trabajo en campo que podemos entender las disputas, tensiones y hasta mi lugar como maestra, desde donde estoy escribiendo. En conclusión, fue fundamental para mí, el analizar la materialidad, las prácticas, los discursos y demás representaciones alrededor de la muerte, habitando las mismas necrópolis.

1. POLÍTICAS DE OLVIDO Y GESTIÓN DE LA MUERTE EN LA ESCUELA, UN PROBLEMA SOCIAL PRESENTE

En el siguiente capítulo, el texto abordará el problema social en torno a los silencios de la muerte en la escuela, realizando un abordaje teórico desde la historia cultural y la

antropología de la muerte. De manera seguida, el panorama conceptual permitirá volver sobre la figura del desaparecido y PNI, analizando las condiciones alrededor de su definición en el contexto colombiano. Una vez comprendida las políticas de olvido alrededor de la muerte se ahondará en tres casos asociados a los necropaisajes y que posteriormente serán usados para el abordaje de la planeación de la propuesta pedagógica. Siendo estos, los casos de Puerto Berrío, Trujillo y Bogotá, los cuales darán paso a una revisión general de prensa acerca de los cementerios, para conceptualizar la propuesta desde el campo de la memoria y concluir con las experiencias de campo realizadas en México y Valledupar.

1.1 Un acercamiento a la Historia cultural y Antropología de la muerte

El gran misterio de la vida y en específico de la vida del hombre en sociedad, radica en su final. Desde el momento en que se pierden las funciones biológicas de un individuo, otros seres a su alrededor se enfrentan a un cuadro de incertidumbre y devenir del cuál podemos afirmar poco, más allá del fin de las funciones vitales. Ahora es posible tratar de explicar las razones de una enfermedad y anticipar los decesos provocados por ella o por miles de agentes externos, sin embargo, aunque las sociedades realicen diferentes avances médicos y de gestión de riesgos, no tenemos aún claridad de lo que pasa más allá de lo fisiológico cuando morimos.

Louis-Vincent Thomas en *Antropología de la muerte*, menciona que, la única especie animal que rodea a la muerte de un ritual funerario complejo y cargado de simbolismo es el hombre y por lo tanto, es la única especie animal que ha podido creer y que a menudo cree todavía, en la supervivencia y renacimiento de los difuntos; lo que nos permite ubicar una preocupación e interrogativa por lo que sucede después de la muerte. Así, “la muerte biológica, como hecho natural, se ve concretamente desbordada por la muerte como hecho de cultura para el hombre” (Vincent, T .1993. p.21). De lo anterior Thomas Vincent nos permite entender que la muerte, emerge como hecho simbólico para codificar la vida social y cotidiana y por lo tanto en los ritos funerarios no sólo se despiden los cuerpos, sino que también categorizan y ordenan las creencias y las formas de relacionarse con las identidades de los muertos.

Lo interesante es que, aunque exista el desconocimiento y misterio sobre el no retorno, la humanidad se ha encargado de definir la muerte y asignarle, además, connotaciones

culturales, religiosas, políticas, medicinales entre otras. Es decir, somos conscientes de la muerte del otro, sin embargo, no hemos fallecido para tener un testimonio claro sobre aquella experiencia, así que es solo lo que percibimos de la experiencia de las muertes ajenas, lo que nos permite ser conscientes de la muerte propia y de sus posibles alcances, esta pérdida asociada a los eventos trágicos y dotados de carga emotiva, por la ausencia de algo vivo, es la que nos permite entender el sentido de la muerte.

De este modo, desde la historia cultural, la muerte tampoco puede ser percibida como un ejercicio individual, dado que mientras existimos en sociedad, somos producto de las agrupaciones y roles que cada uno recibe de su círculo. En este sentido, todo fenómeno social no es un postulado objetivo, sino que es entrelazado por sentidos subjetivos, característicos del cambio y de la influencia de las dinámicas culturales a su alrededor, así Chartier define por ejemplo que, la historia cultural se sustenta en la indagación de “las formas por las cuales en diferentes lugares y momentos, una realidad social es construida, pensada y dada a leer” (Chartier, 1992, p. 56).

Dado esto, la muerte como una experiencia capaz de configurar relaciones con los cuerpos, la espiritualidad, la comunidad y la emocionalidad, aparece como un evento público, del cual cada sociedad en un periodo de larga duración, tendrá su posición. Por más cantidad de información presente en las manifestaciones culturales de los pueblos e individuos que han pisado la tierra, la muerte como ninguna otra se ha encargado de gestionar la memoria, los legados y las cosmovisiones de los seres humanos.

En *La historia de la muerte en Occidente* Philippe Ariès concluye que, la muerte por el sólo hecho de la muerte, ha ocupado reflexiones interminables acerca de la existencia, el alma, el devenir histórico, e incluso la representación de un ente superior que otorgue salvación y sentido después del fallecimiento material (Ariès, 1975). Esta cercanía a las cuestiones más complejas de la humanidad, no solo permiten ahondar en la colectividad, sino que deja en evidencia las experiencias individuales frente a los actos ceremoniales. El surgimiento del individualismo por ejemplo, de la mano con el avance de la ciencia y el surgimiento de nuevos cuidados para posponer la muerte, han logrado incluso que la sensibilidad Occidental se asuma desde el rechazo al lugar social de la muerte, produciendo lo que Ariès denominaría como “la muerte del yo” y que está sujeta a la pérdida del control sobre nuestras vidas y ahora

también sobre la muerte, teniendo actitudes de privatización y silencio y optando por los hospitales como los centros predilectos para morir. “muere solo quien antes moría ante todos” (Ariès, 1975, p. 89).

Así, la historia cultural, nos permite hacer un proceso de evaluación de la muerte, no desde su continuidad, sino de las mutaciones que adquiere en las actitudes colectivas (Ariès, p. 7). Por eso, aunque existe un lugar del ocultamiento en las necrópolis contemporáneas, estos cambios asociados a “la soledad de los moribundos”³ no son solo modificaciones en los hábitos funerarios, sino que también son respuesta del cambio de mentalidad de la época.

En este orden de ideas nos enfrentamos a un imaginario predominante asociado a la *muerte tabú*, que surge del concepto denominado *pornografía de la muerte*, desarrollado en 1955 por Geoffrey Gorer, quien refería al carácter oculto de la muerte en las sociedades contemporáneas, dejando en evidencia que entre más avances científicos y modernos alcanzaba el mundo occidental, la muerte y la ritualidad empezaban a ocupar el escenario privado y de censura.

De esta manera, la convivencia actual con la muerte se manifiesta con el aumento de los suicidios, la presencia de fallecimientos no naturales, los contextos de violencia, un mundo post-pandemia y el acceso ilimitado a las redes sociales, que aparentemente nos acercan más que nunca a la muerte. No obstante, se mantiene la proscripción de la muerte, en tanto aquella es tratada de manera muy celosa en los hospitales y con ciertos niveles de censura sobre las circunstancias alrededor de los decesos, es decir; se constituye más que nunca como un acto privado que no debe ser tratado con otros.

Además, la definición de Geoffrey nos permite identificar que su carácter pornográfico, está asociado más que en cualquier otra época a su aspecto comercial y de espectáculo, así, la muerte se convierte en un negocio, permitiendo ubicar al mercado funerario y de seguros, como un ejemplo de la dicotomía entre el espectáculo de las muertes cotidianas, que son transmitidas en los medios de comunicación y las redes sociales versus la negación a

³ Norbert Elías, utiliza este concepto para hacer mención del carácter de ocultamiento de la muerte, como problema en las sociedades contemporáneas, decidiendo por el contrario exaltar valores como la productividad y el control social, e instalándose por lo tanto una ética del silencio y distanciamiento para empezar a ser remplazado por el cuidado frío y distante de los personales de salud, ya no en el hogar, sino en espacios como el hospital. (Elías, 1987, p. 15)

reflexionar sobre la muerte propia. La muerte del otro es noticia, es cotidiana e informada y discutida dentro del mercado; como ejemplo, tenemos ahora múltiples cenotafios que conmemoran las circunstancias violentas de algunos individuos y su legado tras su muerte, “se convierten en los catalizadores de las emociones de quienes perdieron a un ser cercano y en espacio para el morbo y el tabú cuando la muerte violenta ha sido lo suficientemente publicitada para generar el interés del público en general que sigue la transmisión de la noticia a través de los diferentes medios de comunicación”. (Parsons, A. 2019, P.3)

Con Parsons se actualiza así el planteamiento de Gorer (1955): las sociedades contemporáneas, aunque se encuentren saturadas del discurso de la muerte, poco reflexionan sobre su sentido, detonando un mercado que transforma la muerte en espectáculo y el consumo se convierte finalmente en una estrategia de negación del duelo que banaliza el dolor, contribuyendo a la indiferencia frente a la violencia.

En este orden de ideas, dado que “toda muerte está codificada culturalmente” (Vincent, T. 1991 p. 37)

Los estudios de antropología de la muerte, no sólo se vinculan con la dimensión ritual, sino también permiten reflexiones patrimoniales, e incluso vinculadas al campo de las conductas y las emociones.

En términos de espacios consagrados a la muerte y su relación con la vida, el cementerio aparece como espacio ejemplar de la instalación del lugar de los muertos, sin embargo, la categorial de cementerios también es diferencial en tanto aparece en la cartografía funebre figuras como la de los cementerios públicos, administrados por el Estado, los cementerios privados los cuales son restaurados con mayor frecuencia, los cementerios enterratorios, e incluso todos aquellos cementerios de colectividades que hablan de una forma particular de entender o vivir la muerte, como sería el caso del cementerio judío y el cementerio alemán en Bogotá. Es por esto que los paisajes fúnebres como los cementerios aparecen como el lugar por excelencia de conformación identitaria de los muertos y en ellos, podemos ver parte de la clasificación del ordenamiento de los vivos, que son respuesta también de las dinámicas de clase y poder (Bondar, C. 2022).

Así que encontramos en la figura de los mausoleos históricos y el cementerio patrimonial, los espacios destinados para las clases más privilegiadas, en contraste con los espacios de periferias que son ubicados en las tumbas tierra, o en las bóvedas verticales.

Dentro de esta cartografía funeraria aparece un componente particular que pareciera ser un capricho de los urbanistas pero que en realidad, habla del lugar que tienen los muertos en el inframundo, y hablo particularmente de los angelitos ... y es que los niños tienen que ser sepultados cerca de las madres, porque al ser almas puras y susceptibles pueden ser corrompidas por las almas de los adultos, de ahí su distanciamiento de las zonas comunes de los adultos, a excepción de aquellas que son enterradas sobre las tumbas de sus adultos familiares. (Bondar, C. 2022).

Sin embargo, los espacios de la muerte, no son solamente los cementerios, sino que además son aquellos paisajes de extensión de la muerte donde suceden los hechos trágicos, o se desarrollan procesos de duelo, así podemos ubicar la figura de los cenotafios como representación simbólica de la memoria de un difunto u otros lugares que narran las categoriales distintas de la muerte, los muertos y el morir.

Frente a la muerte adulta de la contemporaneidad, la antropología de la muerte nos permite evidenciar los cambios frente a los espacios dispuestos del enterramiento, así la separación progresiva de los espacios de gestión de la muerte frente a la figura religiosa, fue instaurando en el imaginario colectivo, una idea asociada a la higienización y distanciamiento de la necrópolis lo más posible de la vida cotidiana. Ante ello, se suma la aceptación reciente del crematorio y la negación del velorio en el periodo de la pandemia.

Sumado a esto, la muerte ha adquirido un valor mercantil, en la medida en que “el desprecio del hombre por el hombre se ha hecho más manifiesto” (Vincent, T. 1999) y por eso, respecto al contexto violento de las sociedades actuales, Thomas Vincent reconoce que la muerte adquiere un carácter político frente a la deshumanización moderna, entendiendo los cuerpos y los lugares como escenarios de conflicto. Así aunque exista un carácter fuertemente individual, el terror a través de la muerte facilita la destrucción de las memorias colectivas, con el desarraigo de las identidades a través de las desapariciones, los genocidios o los procesos de invisibilización.

Dado que somos animales propiamente simbólicos, nuestra experiencia no solo se limita a la descomposición y el cese de la vida, sino que además nos encargamos por describir y explicar la misma, discutiendo sus posibilidades, “la muerte humana aparece como un acontecimiento paradójico y ambiguo, en la medida en que es, a la vez, natural y cultural. Natural como el nacimiento, el sexo o el hambre y cultural en la medida en que es vivido e interpretado, con la intención de explicarlo y justificarlo” (Jankelevitch, 2007, p.20). Así, si volvemos sobre las tumbas más antiguas descubiertas, encontraremos, indicios de ceremonias y rituales funerarios que sugieren la creencia de estados más allá de la muerte, que nos permite identificar que, a diferencia de cualquier otro animal, el ser humano organiza, jerarquiza y condiciona sus comportamientos, hábitos y reglas para evitar en la medida de lo posible, una muerte trágica o castigada, concluyendo en la formación de creencias religiosas para la domesticación de la muerte.

De este modo, aunque el morir sea una constante cotidiana, enfrentarnos a la pérdida, implica el desarrollo de actitudes traumáticas y de rechazo, que al mismo tiempo terminan configurando una ruptura con la realidad y con la colectividad. Los procesos de autovaloración y la forma en que nos vinculamos con los demás, suscitan culturalmente en nosotros, una visión protagónica de nuestra vida, pero aquello no significa que esperemos la muerte con agrado.

Para el interés de este trabajo, el caso colombiano, nos sirve de ejemplo, para situar la muerte tabú; la nación lleva más de 60 años presentando cifras de muertes violentas desbordadas, que se manifiestan en un trato cotidiano de la muerte a través de la televisión o distintos medios de comunicación. Si bien esto causa indignación, el sentimiento desaparece repentinamente, manifestándose en la naturalidad y poca extrañeza de las muertes, así se comunica y se muestran estas muertes a partir del dolor de sus familiares o de la tristeza asociada a sus circunstancias, sin embargo, por otra parte, las implicaciones traumáticas en la cotidianidad por las situaciones violentas, instauran una pérdida de la capacidad de preocuparse por la muerte del otro, e incluso en algunos extremos, generando situaciones de apatía.

Aunque evidenciamos el carácter comercial y de tabú que adquiere la muerte, pareciese que la preocupación por abordarla estuviera particularmente más aislada de las infancias. Así

como escenario de análisis para este trabajo, la escuela emerge con un papel protagónico en la creación de los imaginarios y conductas frente a la muerte. ¿En qué momento empieza a ser la muerte un tema de discusión para adultos que genera sentimientos asociados al temor y la censura? ¿Desde qué momento empezamos a concebirla como un proceso privado? ¿nuestros recuerdos en la escuela frente a la muerte quedaron limitadas al curso natural de la naturaleza o hablamos también de muertes violentas? ¿Cómo recordamos, por ejemplo, la primera vez que nos hablaron de la muerte?, ¿fue en el momento en el que perdimos a alguien? O ¿tenemos recuerdo de la muerte, al estudiar algún héroe en la historia oficial, que protagonizó un acontecimiento importante?

Estos primeros acercamientos originados en la socialización primaria no son una coincidencia. Tras la revisión documental de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) no aparece ninguna alusión a conceptos como la muerte, el duelo, lo funerario o los lugares de memoria, de igual forma, en la revisión de los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales, desde el Ministerio de Educación Nacional, tampoco existe alguna mención a los conceptos anteriores. Sin embargo, sí existen cartillas para abordar los procesos de duelo, como la cartilla *Herramientas para acompañar el proceso de duelo En el entorno educativo del Ministerio de Educación* (2021). Esto nos permite identificar que la muerte y las reflexiones derivadas de ella, no están en los intereses principales del modelo educativo colombiano, sino que la mayoría de las propuestas pedagógicas alrededor de estas categoriales, han venido siendo recientemente conversaciones generadas por maestras y maestros que apuntan a los trabajos de la memoria.

En efecto, la presencia constante de la muerte se contrasta con su exclusión en las discusiones de la escuela, si bien la muerte violenta ha generado patrones en los comportamientos y en la memoria colectiva de la nación, la escuela se ha encargado de omitirla o censurarla.

Para el caso de Colombia, las personas que habitan los necropaisajes, al igual que las y los investigadores, no niegan las circunstancias de los asesinatos, desapariciones y borramientos, alrededor de los difuntos que habitan los cementerios y otros espacios de la muerte, sin embargo, el situar el lugar de enunciación de la muerte, implica además reflexionar sobre sus objetos, lugares, las circunstancias, formas rituales de tramitar el duelo y la reconstrucción de los hechos, como parte esencial del relato. El desafío recae ahora en leer las voces de

aquellas huellas presentes en los necropaisajes, que permiten narrar lo que los testimonios no alcanzan a mencionar. La escuela es el escenario de partida que mejor responde a las reflexiones para hablar de la muerte con las infancias, siendo la categoría de Necropaisajes, la apuesta pedagógica para abordar las conversaciones sobre la muerte y la memoria histórica.

Así, la preocupación por entender el lugar de la muerte en las discusiones y cotidianidad de las aulas también facilita una apuesta política, en la medida en que pensamos la naturaleza polémica de los sitios conmemorativos, identificando en los necropaisajes, una oportunidad para abordar las Ciencias Sociales y la situación histórica de los territorios. Dado esto, si damos las herramientas necesarias en la escuela, para hablar de la muerte como un lugar de enunciación que permite construir sentidos, imaginarios, prácticas y formas de vivir, también facilitaremos entender aquellos lugares en los que se han dado históricamente procesos de muerte colectiva, como espacios para la construcción de la memoria histórica.

Es decir, el abordaje pedagógico de los necropaisajes es la apuesta metodológica para este trabajo, permitiendo el reconocimiento de los lugares donde se alberga la muerte; entendiéndose como escenarios donde es posible dialogar con el duelo, el patrimonio, las identidades de las y los fallecidos y la materialidad de los ritos funerarios, que al mismo tiempo son posibles gracias a la presencia de mausoleos, tumbas, cenotafios o cualquier otro objeto y conmemoración, que conecta el difunto con su vínculo social.

1.2 Panorama conceptual, Prácticas funerarias, Necropaisajes e infancia

Para la revisión bibliográfica de las categorías, se realizó un estado del arte, sobre 30 textos utilizando las categorías de búsqueda de *muerte*, *cementerios*, *políticas de olvido*, *trabajos de la memoria*, *necropaisajes*, *propuestas artísticas sobre la muerte* y *propuestas pedagógicas asociadas a la muerte* en los buscadores académicos de Dialnet, Google Scholar, Scielo y los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional.

Un primer grupo dentro del estado del arte está asociado a las reflexiones alrededor de las políticas de olvido y los usos de la memoria, así podemos obtener artículos de investigación como *Políticas de Olvido*, *Resistencias de la Memoria* y *Ética de los Investigadores*. (Lira, E. 2004), *Memoria oficial y otras memorias: la disputa por los sentidos del pasado* (Briceño,

O. 2014) y algunas otras publicaciones como *Lo inolvidable del olvido: los usos políticos de la memoria en Colombia*. (Garzón, A. 2014), *Los usos políticos de la memoria* (Calveiro, p. 2006) y *De qué hablamos cuando hablamos de memorias?* (Jelin, E. 2001). Este grupo me permite problematizar la cuestión sobre el uso de las políticas de la memoria, entendida como una acción deliberada establecida por los gobiernos u otros actores políticos y sociales, con el objetivo de conservar, transmitir o valorizar el recuerdo de determinados aspectos del pasado considerados particularmente significativos o importantes. (Groppo, 2002, p.192), Así, es a través del análisis de estos documentos que encuentro en los trabajos de la memoria, la posibilidad de poner en discusión, el abordaje de algunos discursos oficiales en la escuela, de esta manera el punto de partida para empezar a trabajar la muerte y los necropaisajes, deriva de la forma en que opera la memoria para conectar los silencios, la censura y las memorias oficiales.

De esta manera, para hablar sobre las políticas de olvido y los trabajos de la memoria en la escuela, es fundamental analizar la muerte violenta desde la omisión de los currículos escolares y las narrativas oficiales que normalizan y glorifican la muerte de los grandes héroes de la historia, causando procesos de despolitización del duelo y silencios frente a la cotidianidad de la muerte de la gente común.

Un segundo grupo, corresponde a las publicaciones de *Los no lugares. Espacio del anonimato* (Augé, M. 1992), *Lugares de memoria y agenciamientos generacionales: Lugar, espacio y experiencia*. (Sepúlveda, M, Piper, I, Perez L. 2015), *Lugares de memoria y disputa. El significado de las fosas comunes* (Palacios, D. 2022). Así, tras la distinción entre los lugares de la memoria y los no lugares, es posible entender que la producción social del paisaje, está sujeta a la invisibilización y rescate de afectos y disputas en el espacio, por eso la escuela es concebida más allá de su arquitectura funcional, capaz de configurar una cultura material específica, donde los lugares de memoria aparecen como espacios cargados de relación identitaria, con reconocimiento de la experiencia colectiva. Al respecto Pierre Nora⁴, mencionaba que los lugares de memoria son aquellos donde se cristaliza y refugia la memoria, que a través de la colectividad generan rupturas frente a los procesos de olvido,

⁴ Pierre Nora, “Entre mémoire et histoire”, en Pierre Nora (ed.), *Les lieux de mémoire*, t. , La République, 2a ed. París, Gallimard, 200, pp. 23-43.

En este orden de ideas, aquellos espacios están ligados directamente con los rituales y las prácticas que posibilitan el recuerdo, por eso la continuación del análisis del estado del arte, permite identificar un tercer grupo asociado a los vínculos y relaciones sociales que son posibles, a partir de los rituales fúnebres, ceremonias y algunas otras manifestaciones culturales como es el caso de Puerto Berrío, Trujillo y el Cementerio de Pobres en Bogotá. Al respecto encontramos textos como *Desaparecidos, peregrinos y cementerios: espacios y prácticas de la memoria en Colombia* (Numpaque, J. 2019), *No olvidemos a los muertos, Animero y violencia en Puerto Berrío, Antioquia (Colombia)*. (Helwar, S, Sepúlveda, C, 2019), *Trujillo una tragedia que no cesa* (CNMH, 2011), “*Cuerpos sin duelo*” y *deuda simbólica: El lugar del arte en contextos de violencia* (Rubiano, E. 2017) y *De cara a la muerte. Cómo afrontar las penas, el dolor y la muerte para vivir plenamente*. (Fonnegra, I. 1999). Cuando nos referimos a las prácticas rituales, entendemos que aquellas son controladas por agentes particulares e individuos que rechazan, luchan o restauran los cementerios a la luz de intereses particulares por controlar lo sucedido en el pasado. (Numpaque, J. 2019). En esta categoría autores como Fonnegra (1999), evidencian que el significado de la muerte para comprender los procesos fúnebres, han derivado también de la presencia de diferentes prácticas y rituales que limitan la ubicación de los cementerios y las lápidas, a meros acontecimientos culturales y las lecturas sobre los duelos y los silencios.

Con esta actitud negamos su duelo, ignoramos su dolor y le transmitimos mensajes no verbales como “los afectos son reemplazables” (...), en lugar de ayudarlo a comprender que las separaciones duelen y que el duelo es inevitable y triste pero saludable para poder seguir adelante en la vida emocional. (Fonnegra, 1999, p. 246)

Aunque esta revisión permite una cercanía desde la historia cultural sobre las disposiciones de los cuerpos, objetos y acciones ejercidas sobre los muertos, este grupo preocupado por abordar las experiencias rituales y aproximaciones a los espacios donde reposa la muerte, reconoce que los cementerios en Colombia, han carecido de investigación sobre los alcances de su injerencia en la reactivación de memoria en el escenario colombiano.

De acuerdo con la clasificación anterior, se puede identificar un tercer grupo preocupado por reflexionar sobre los procesos de pedagogía de la muerte y el abordaje con niños y niñas alrededor de las penas, el dolor y lo mortuario, entre ellos se encuentran los siguientes textos

¿Está la abuelita en el cielo? Cómo tratar la ausencia y la tristeza con los niños (Baum, H. 2010), La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria (De la Herrán, A. y Cortina, M. 2006), Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Un manual para adultos. (Kroen, W. 2002) y Los niños y la muerte (Kübler-Ross, E. 1993). Así, todos estos autores encuentran una posición en común, frente a las concepciones de la muerte en la infancia, así; las y los niños menores de 5 años, son capaces de presenciar la muerte cuando ven que un insecto muere, o cuando juegan a estar muertos, sin embargo, en la complejidad de sus percepciones aún no son capaces de identificar la muerte como algo reversible y definitivo (Baum, 2010, p.14).

Por lo tanto, según De la Herrán (2010), “el niño empieza su vida sin miedo a la muerte y normalmente termina temiéndola” (p. 127), por esta razón, los niños y las niñas terminan adquiriendo sus miedos y recelos a ciertos temas censurados por la sociedad en la medida en que adquieren en socialización con su entorno, reforzados de manera cultural por el lenguaje, las normas ciudadanas y los imaginarios colectivos. Sin embargo, la presencia de estos miedos no implica que las niñas y los niños no puedan llegar a comprender la muerte, sino que, al contrario, aquella sigue despertando curiosidad, de ahí la relevancia de trasladar tales reflexiones al aula (Kroen. 2002).

1.2.1 Sobre la figura del *Nomem Nescio* y desaparecido

“Le diré que frente al desaparecido como tal, es una incógnita,
mientras sea desaparecido no puede tener
tratamiento especial, porque no tiene entidad.
No está muerto ni vivo (...) Está desaparecido”

Jorge Rafael Videla.

La coyuntura política de Colombia en los últimos años ha posibilitado una relación cultural, respecto a las muertes sin identificar, distinta a la de cualquier otro contexto latinoamericano. Para comprender esta particularidad, es necesario volver sobre el concepto de *desaparecido*, el cual emerge -en palabras de Moreno- “con una única certeza y es que son personas que no están ni vivas ni muertas y que se encuentran caracterizadas por “una ausencia, vacío e irrepresentabilidad” (Moreno, J. Citando a Gatti 2015, p. 26). El autor concluye, además, que

existe una profunda relación entre los desaparecidos y los cuerpos sin identificar que reposan en los cementerios, dotados de un carácter de anonimato.

En el ámbito médico legal se utiliza “cuerpo no identificado” bajo la sigla *CNI*, en el contexto de los derechos humano se opta por “persona no identificada” (*PNI*) y en el uso cotidiano estos cuerpos se denominan como N. N., sigla que proviene de la expresión latina *nomen nescio* (desconozco el nombre) y que en español se ha utilizado como “ningún nombre”. Esta última ha servido para etiquetar los cuerpos de los fallecidos de los cuales se desconocen su identidad y cuyos sitios de inhumación (bóveda, tumbas, osarios o fosas comunes) suelen marcarse con dichas iniciales (Moreno, J. 2019).

Moreno (2019) plantea que, a partir de la enunciación de la figura del desaparecido y las PNI, los cementerios constituyen un ámbito espacial, o un lugar donde se generan prácticas sociales a partir de conmemoraciones, rituales fúnebres y demás reappropriaciones a cargo de algunos sectores populares. Dichas prácticas evidencian formas distintas de relacionarse con la muerte y de habitarla incluso en ausencia del cuerpo. Su dimensión simbólica permite introducir la preocupación central de este trabajo: el papel de los necropaisajes como dispositivos de memoria, Así el censo realizado por el Equipo de Antropología Forense de la Universidad Nacional de Colombia (2018) muestra que la mayoría de los cuerpos no identificados están directamente asociados con hechos violentos, con el conflicto armado o con lo que culturalmente se considera una “mala muerte”, categoría también compartida desde la perspectiva de los dolientes.

Por tanto, aunque estos estudios insisten en la importancia del ritual, resulta esencial comprender la emergencia del cementerio como lugar y como dispositivo de memoria donde convergen múltiples prácticas. En él se posibilita la reflexión sobre las condiciones de muerte de los desaparecidos y no identificados, abriendo un espacio para una lectura particular del conflicto colombiano.

En esa misma línea César Muñoz en *Surgimiento y desarrollo de los procesos de búsqueda e identificación de personas desaparecidas en Colombia. Liminalidad, administración del cuerpo y etnografías del laboratorio y la morgue* (2015), intenta comprender los espacios de identificación de personas desaparecidas, a partir de un amplio trabajo de campo, realizando

una serie de entrevistas “que giraron en torno a la relación entre los científicos forenses, los cuerpos de las personas desaparecidas y las formas como se construyen las categorías de: dolor, sufrimiento, tortura, violencia sexual, género y entre otras, en los procedimientos técnicos e informes de necropsia” (Muñoz, C. 2015, p. 21).

Ello puede generar un proceso de “segunda muerte⁵”, que impide la reconstrucción de los hechos y el reconocimiento de las identidades de los fallecidos. Muñoz entra en diálogo con la antropóloga María Victoria Uribe quién en su libro *Matar, rematar y contra matar* (Uribe, M. 1990) identifica en los hechos de violencia en el Tolima entre 1948 y 1946, tres fases rituales que permiten comprender lo que sucedía con los cuerpos de las personas asesinadas. En un primer momento, la investigadora reconoce la fase preliminar compuesta por las amenazas y los avisos previos al hecho violento, la fase liminar donde se realiza la tortura y la ejecución de las víctimas de acuerdo con las diferentes formas de matar y torturar y la fase postliminar que hace referencia a la puesta en escena del cuerpo violentado. Estas fases, son importantes porque a pesar del nivel de violencia ejercido en los cuerpos, la autora es clara en afirmar que la mayoría de los cortes se realizan posterior a la muerte. Estos al mismo tiempo por medio de las formas de matar y los procedimientos técnicos posibilitan establecer las causas, mecanismos y maneras de muerte que desarrolla el médico forense. (Muñoz, c. 2015, pág. 48).

De esta manera, la muerte no sólo emerge como un acontecimiento biológico, sino también como un acto mediado por la violencia y las manifestaciones del poder. En los escenarios del conflicto armado, la muerte se instrumentaliza como mecanismo de control y manipulación del terror. A través del borramiento simbólico y físico —la “segunda

⁵ Esta categoría hace referencia al proceso por el cual una persona no solo atraviesa por el fallecimiento biológico, sino que además atraviesa una muerte simbólica, en el momento en que su memoria, identidad, nombre y vínculos con su comunidad, son silenciados o borrados, por medio de la tortura, la desaparición o algún cambio significativo en lo que representa después de morir. El concepto es acuñado por Laplantine, Francois (1999), en su libro *Antropología de la enfermedad*, al mencionar que un sujeto atraviesa por el proceso de segunda muerte cuando la sociedad, abandona y olvida al muerto de su universo simbólico. En adición, autoras como Judith Butler en *vida precaria* y María Victoria Uribe en *Matar rematar y contra matar*, recuperan el concepto para asociar las muertes no llorables que atraviesan distintos de borramiento, sobretudo en contextos de violencia política

muerte”— se busca anular las identidades de las víctimas, sus relatos y las memorias familiares.

Desde la antropología de la violencia, estas estrategias de saqueo, desaparición y transformación de las personas fallecidas se convierten en dinámicas de control social. Dado esto, los muertos y los espacios en los que la muerte se desarrolla -necropaisajes- también tienen poder de agencia y de narración. “En el país por lo menos 80.000 personas han sido víctimas de desaparición forzada. Esta forma de violencia es capaz de producir terror, causar sufrimiento prolongado, alterar la vida de familias por generaciones y paralizar a comunidades y sociedades enteras”. (Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico, 2018).

En contextos de sociedades asediadas por el terror, la desaparición tiene lugar para pensar los procesos de aniquilación y control social, por eso, uno de los primeros registros del concepto desaparecido, se remonta a las prácticas de borramiento en los campos de concentración a partir de 1941, que desaparecen bajo el decreto conocido como *Nacht and Nebel* y determinaba que aquellos últimos debían desaparecer entre la noche y la niebla como parte de la solución final. Sin embargo, según La Amnistía Internacional, el término empieza a ser acuñado en Latinoamérica hasta las violaciones de los derechos humanos y desaparición de la oposición en el conflicto interno de Guatemala en 1966 (Padilla, E, 1995, p.63). Práctica que sería posteriormente replicada a lo largo de la región latinoamericana, como estrategia de “limpieza y eliminación” en silencio de las oposiciones, los proyectos revolucionarios, simpatizantes del comunismo y demás organizaciones sindicales y contestatarias.

Así mismo, frente a la muerte Hannah Arendt, en *Los orígenes del totalitarismo* (1998) nos aclara que la muerte, no es el peor mal que podría infringirse a la humanidad, sino que al contrario, este, como mal limitado se enfrenta a otro tipo de males que resultan de la irrealidad y la no claridad del destino de las personas (p. 538). “El verdadero mal, el mal radical que los campos revelan, surge justamente a partir de ese terreno intermedio anterior y posterior a la muerte, que se vuelve terreno de experimentación.” (López, M, 2015), en otras palabras es como si se impidiera tanto el proceso de vivir, como el de morir, el desaparecido abre nuevas posibilidades ante el terror que no concierne solamente a su

experiencia de incertidumbre, sino al dolor prolongado de sus dolientes que le convierten en un muerto-vivo. Este daño, implica también la perpetuidad de la búsqueda más allá de la muerte, derivando en las destrucciones de la individualidad de las víctimas, al destruir su existencia en la cotidianidad, pero también al impedirle morir como último gesto de la individualidad (p. 538).

La muerte presunta, o la negación al nombre, corresponden a un sujeto desarraigado de su identidad que junto a otros se encuentran reducidos a una masa de no nombrados, carentes de emociones, narrativas y pasado. “Pero la desaparición de personas tiene, a nuestro juicio, una esfera de daño aún más radical: hacer desaparecer a alguien es también el intento de borrar no solo la muerte de la víctima, sino su existencia” (López, M, 2015).

1.2.2 Sobre la investigación de los necropaisajes ligadas a las prácticas y rituales

En este orden de ideas, los Necropaisajes, como su nombre lo infiere, son aquellos espacios marcados por la muerte y se encuentran permeados por el diálogo de los testimonios de quienes siguen vivos y que se depositan en la colectividad, que al mismo tiempo derivan en una serie de tensiones políticas alrededor de las muertes contenidas en ellos. Por ello, emergen como lugares en disputa, en tanto permiten el encuentro de versiones oficiales y no oficiales, para convertirlos posteriormente en un contenedor dinámico de los muertos que yacen allí por un lado y los vivos que les recuerdan a través de procesos de resignificación.

Aunque podamos identificar las huellas tangibles que ha dejado la muerte en diversos territorios, un paisaje cualquiera se convierte en necropaisaje, una vez se carga de significados relacionados con la memoria, el duelo e incluso la violencia, que se condensan a través de diferentes procesos de resistencia relacionados a la muerte no natural, convirtiéndolos finalmente, en lugares de memoria propios de la resignificación de la muerte. Así, un necropaisaje, puede ser un cementerio patrimonial, una fosa común o un cuerpo hídrico; como el río Cauca, uno de los más importantes ríos en Colombia, que ha sido testigo en sus aguas, del conflicto y del duelo de sus habitantes, a través de diversos ritos y ceremonias.

El concepto de necropaisaje, deriva de las reflexiones asociadas a la necropolítica que se preocupan por reflexionar el lugar que ocupa la muerte para generar sentido, tensiones,

significado y ritualidad en los espacios. Así, la necropolítica, concepto acuñado por Archille Mbembe, se describe como una instrumentalización de la muerte, en la lógica del dominio de quién debe o no morir, la necropolítica entonces es “La expresión última de la soberanía reside, en gran medida, en el poder y la capacidad para dictar quién puede vivir y quién debe morir” (Mbembe 2011, p.17). Por esta razón, las reflexiones asociadas al control mercantil no solo se trasladan a la cotidianidad de los vivos, sino que también, Mbembe reconoce que el control sobre la muerte determina cómo deben ser distribuidos los cuerpos en los campos santos de acuerdo con su ubicación en la sociedad y los regímenes de recuerdo alrededor de los difuntos, exaltando una ética del recuerdo para aquellos que merezcan ser llorados y recordados, frente a la historia oficial. De acuerdo con esto, las sociedades están sujetas a la administración de su muerte como forma de gobernar.

La necropolítica da cuenta entonces, de la institucionalización del terror y la violencia como mecanismo de control de las actitudes y movimientos sociales, frente a esto Mbembe (2011), hace referencia a los espacios de ocupaciones militares, fronteras militarizadas, zonas de guerra civiles y territorios donde habita la violencia para denominarlos como necrozonas; siendo aquellos espacios donde la vida queda suspendida y las personas quedan expuestas a la muerte, es decir, no son asesinadas pero tampoco son protegidas de morir, al contrario, parecen ser presentadas ante espacios de peligro como objetivos. “Son zonas donde la violencia del Estado se desata sin restricciones legales, donde los cuerpos humanos quedan atrapados en un estado de lesión, cautiverio y muerte.” (Mbembe, A, 2011, p.40).

Este concepto que ubica el cuerpo como un objeto administrable, nos permite pensar ahora en aquellos espacios donde sí se deposita la muerte y que además la testifica y ritualiza, es decir; las necrozonas, solo se convierten en necropaisajes, una vez dialogan con la muerte, la conmemoran o la narran, así en el mundo actual, matar no implica solamente destruir, sino que implica la creación de mundos de desasosiego e incertidumbre, donde incluso en algunos casos se les confiere el estatus de vivos-muertos algunas poblaciones, como es en el caso de los desaparecidos. No obstante, estas marcas materiales en el espacio, no son solamente producto de la violencia, sino que también gracias a la habitabilidad que tenemos con la muerte, podemos situar diferentes necropaisajes en nuestra cotidianidad, como la presencia

de distintos cenotafios en las escuelas o la aparición de la idea de la ruina y la muerte de los objetos en otros.

Tales argumentos, permiten ubicar al necropaisaje como un documento testimonial, que permite dialogar con las muertes habitadas en él y con los procesos de resignificación y memoria realizados allí por los vivos. Por ello Numpaque Julián en *Desaparecidos, pregrinos y cementerios: espacios y prácticas de la memoria en Colombia* (2019) menciona lo siguiente:

Estos lugares forman parte de lo que se conoce en la literatura académica como *deathscapes* (necro paisajes) y que incluyen otros escenarios como funerarias y territorios conmemorativos, los cuales nos permiten abordar la manera como habitamos y usamos estos espacios a través de prácticas fúnebres, conmemoraciones y peregrinaciones... Este vínculo entre los vivos y los muertos se logra gracias a las características de liminalidad que tienen los cementerios y que se manifiesta en las particularidades sagradas de estos espacios. Al ser lugares en donde reposan los restos de los antepasados, se crea un significado especial en la memoria que trasciende a la manera como nos comportamos en estos escenarios. De allí que sea común adoptar ciertas prácticas como el silencio, caminar despacio, rezar, golpear suavemente las bóvedas, realizar ofrendas o dialogar en un tono de voz bajo (p.1)

En este orden de ideas, aquellos no se limitan a la lectura de lo material, sino que incorporan por lo tanto dimensiones afectivas, simbólicas e incluso políticas, que están atadas a las interpretaciones de sus comunidades y a las políticas de olvido de diversos agentes como el Estado, o los victimarios. Así, la valoración patrimonial de aquellos lugares permite entenderlos como dispositivos de memoria en tanto propician la activación de construcciones de la verdad, de identidad y consolidación de prácticas y creencias cotidianas, dando paso a la posibilidad de historizar dicho territorio y las mismas dinámicas de las comunidades a partir de los necropaisajes.

Por esta razón, emergen percepciones rituales tanto de las víctimas como de los habitantes que conviven en escenarios marcados por la muerte, otorgando nuevas formas de enunciación al monumento, al rito, a los discursos y a las políticas de olvido derivadas de las circunstancias de la muerte. Esto cobra especial relevancia en territorios donde la violencia

ha ocupado un lugar central en la configuración de dinámicas particulares de habitabilidad y de relación con el espacio, especialmente con lugares como los ríos, los cementerios, las iglesias, los hornos e incluso las fosas comunes.

En este orden de ideas, la memoria, particularmente en territorios atravesados por el conflicto, se ha manifestado en los relatos de las víctimas sobrevivientes o en los recuerdos transmitidos a través de la palabra, los objetos y las prácticas rituales. Esto permite situar, dentro de la construcción narrativa, el imaginario de la permanencia viva de las memorias. Así, cuando se habla de la muerte, los habitantes no niegan el hecho mortuorio; por el contrario, reconocen que las circunstancias del fallecimiento constituyen una parte dolorosa e innegable del relato. Sin embargo, la muerte parece ocupar un lugar sensible y silencioso, del cual pocos se atreven a hablar o a reivindicar como un elemento central en la reconstrucción de los acontecimientos, cuando revisamos por ejemplo el banco de entrevistas del Centro Nacional de Memoria Histórica, las narraciones y testimonios están dirigidos a ubicar el lugar de la memoria, o a reconocer las circunstancias que vivieron, sin embargo volver sobre los hechos para hablar directamente de la muerte no suele ser una constante. En otras palabras, la muerte se menciona, las víctimas y habitantes hablan de que sus dolientes y narran los hechos por medio de frases como “me asesinaron a”, “mataron a” entre otras expresiones, pero la crudeza de los acontecimientos impide volver sobre el análisis de tales muertes, relegando tales discusiones a las entidades de búsqueda y reconocimiento, como sería el caso de la JEP.

“Los grupos de disidencias asesinaron a mi esposo. Por eso hoy estoy aquí como víctima, pero más que eso, estoy como la voz de esas familias de los más de 300 excombatientes asesinados después de la firma de los Acuerdos de Paz” Menciona Luz Marina Giraldo, excombatiente de las Farc“, Así, aunque podamos sentirnos libres de narrar lo acontecido, miles de personas como Luz Marina, seguramente no se sentirán cómodos de ahondar sobre la muerte de sus familiares. No obstante, aunque permanezca la sensibilidad y crudeza ante la pérdida, algunos otros testimonios dan cuenta del valor político de la muerte, como sería el caso del Campesino Hernández, torturado por los paramilitares y sobreviviente de dos matanzas (2021): “Desafortunadamente, en la guerra, el campesino es el que pone los

muertos. Dios me tiene vivo para contar esta historia y para que las familias sepan cómo murieron sus familiares”.

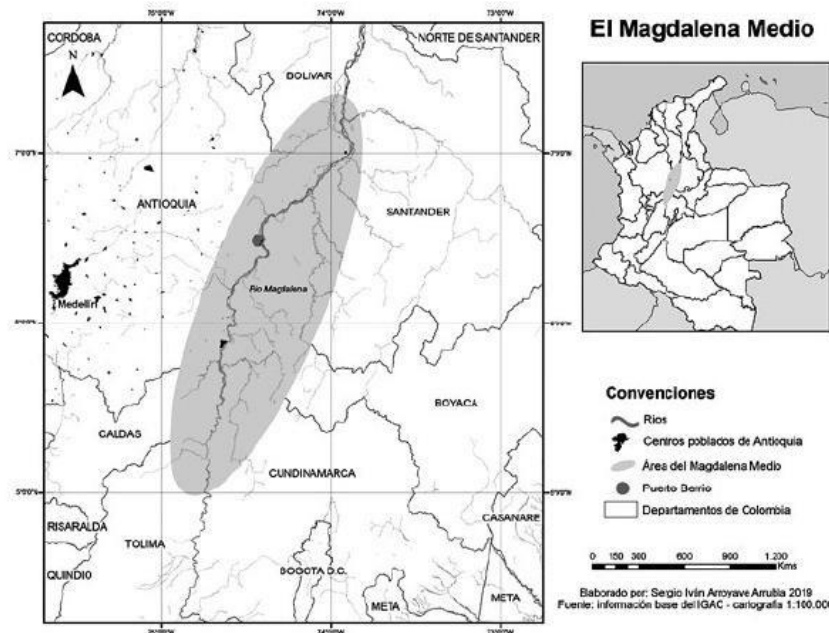
En este sentido, cuando el interés investigativo se preocupa por comprender cómo la muerte, se entrelaza con el sentido ritual y el duelo, aquellas preguntas e investigaciones, terminan situándose en lugares específicos, con materialidad, tensiones y silencios particulares. De ahí que los lugares tomen un papel esencial para realizar procesos de memoria.

Así, no es coincidencia que poblaciones como Trujillo (ubicado en el noroccidente del Valle del Cauca, en la confluencia de múltiples ríos que desembocan en el río Cauca) y Puerto Berrío (situado en el suroriente de Antioquia, a orillas del río Magdalena), sean ambos, territorios azotados por el conflicto armado y que se distinguen por la presencia de lugares donde la muerte ha configurado dinámicas particulares y costumbres asociadas al no olvido de sus muertos. A ello se suma, que tales espacios, no solo funcionan como testigos de los dolientes, sino que además entran en tensión, con algunas estrategias de ocultamiento ejercidas por los agentes victimarios, lo que convierte a estos paisajes en escenarios donde la figura del desaparecido y no identificado resisten al olvido a través de la materialidad.

1.2.3 Puerto Berrío y la adopción de las tumbas

Puerto Berrío, como se mencionó antes, hace parte de la región del Magdalena Medio, en el suroriente del departamento de Antioquia, se ubica en la convergencia de una de las regiones más diversas y geoestratégicas del país, atravesando por diversas transformaciones sociopolíticas, ambientales y económicas que han dado como resultado diversas formas de violencia a lo largo del territorio, así como un constante flujo migratorio de la población (Gobernación de Antioquia, 1978).

Figura 1
Localización del Magdalena Medio y Puerto Berrío.



Nota. Adaptado de *Localización del Magdalena Medio y Puerto Berrío*, de Arroyave Arrubla, 2019, por Instituto Geográfico Agustín Codazzi, <https://www.igac.gov.co>

Imagen 1 obtenida de Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Pedagógica de El Salvador. (2022)

El río Magdalena, se conecta con diferentes territorios, siendo protagonista el flujo constante de recursos materiales y humanos entre las regiones, así, Gutiérrez (2004) escribiría lo siguiente:

Por su condición de territorio fronterizo, el Magdalena Medio es el escenario de continuas disputas entre grupos ilegales. En los años 60 y 70 surgieron frentes guerrilleros: FARC-EP, EPL y el ELN; en los 80 cobró fuerza el paramilitarismo en esta región y en el Urabá; en esta misma década se intensificó la presencia del Estado bajo la figura de la Décima Cuarta Brigada. En su conjunto, las acciones militares y el control territorial de estos grupos influyen las dinámicas sociales y los imaginarios (p. 427).

En este orden de ideas, Puerto Berrío emerge como escenario marcado por el conflicto, siendo sobre todo protagonista de los procesos de desaparición forzada y dinámicas de terror

asociadas a la segunda muerte de los cuerpos, esta categoría surge gracias a la investigación realizada por la antropóloga María Victoria Uribe, en su libro *Matar, rematar y contra matar* (1990), donde logra identificar que aunque una víctima haya sido asesinada, o haya fallecido en circunstancias de violencia, el desarrollo de su muerte y el posterior trato de su cuerpo e identidad, responden a unas intenciones claras de borramiento de la persona, que se asocian a comportamientos propios de los victimarios donde buscan generar terror y control, por medio de la forma de ejercer y tramitar la muerte. Así la mayoría de los territorios donde encontramos PNI son la manifestación más fuerte de la necropolítica, dado que se presenta una gestión sobre el buen morir y la elección alrededor de los ejercicios de segunda muerte, que buscan olvidar e incluso eliminar las identidades de aquellas personas encontradas con altos signos de violencia y humillación.

Por tal motivo, el Cementerio Parroquial de Puerto Berrío, conocido por el nombre de “La Dolorosa” inaugurado en el año de 1930, ha cumplido un papel protagónico en el ejercicio ritual de la muerte. Dada la ubicación estratégica de Puerto Berrío, centenares de cuerpos que bajaban por el Magdalena, y que podrían corresponder a víctimas de desaparición forzada, fueron hallados por los pescadores y llevados al cementerio, donde serían enterrados bajo la denominación de NN que, por cuestión de dignidad y búsqueda de identidad, les nombraremos PNI.

La diferencia de este cementerio con otros necropaisajes del país, radica en que las personas que se encuentran en el sector de los “No Nombrados” (PNI), son el centro de una práctica de adopción y trámite del duelo de la comunidad local, es decir, habitantes de Puerto Berrío, se acercan al cementerio para recuperar, sepultar y adoptar de manera simbólica a las víctimas.

De esta manera, encontramos dos procesos distintos de adopción alrededor de las tumbas N.N, el primero al que nombraré como *Adopción por devoción*, el cual se da cuando habitantes de la comunidad de Puerto Berrío deciden intervenir las tumbas, asignarle un nombre e incluso comprometerse con darles una lápida, a cambio de favores como -el ganar la lotería, comprar la casa, curarse de una enfermedad, o hasta incluso encontrar respuestas de sus dolientes y desaparecidos, si son víctimas del conflicto- estos favores, como su nombre lo dice, hace referencia a la devoción, particularmente a las ánimas, también conocidas como

ánimas del purgatorio. Esta es una de las manifestaciones religiosas más populares del país y se consolida en el siglo XVI tras el Concilio de Trento, con la doctrina católica del Purgatorio, entendiendo aquél como un lugar intermedio entre el cielo y el infierno, donde algunas almas permanecen allí en espera de purificar sus pecados, así, las personas fieles tienen la capacidad de interceder por las ánimas, por medio de oraciones y ofrendas para alcanzar la salvación.

Posteriormente, tras el sincretismo religioso, consecuencia del cruce de creencias españolas con las creencias afrodescendientes e indígenas, se conserva en la región iberoamericana, la idea de que las almas o ánimas adquieren la capacidad de protección y mediación entre su mundo y el de los vivos, por medio de los rezos de sus dolientes. Si bien, estas prácticas han venido siendo abandonadas y reemplazadas con la llegada del pensamiento moderno no religioso, algunas poblaciones en Colombia en particular personas mayores de 50 años siguen manteniéndose, como es el caso del territorio de Puerto Berrío.

Allí, las ánimas sin nombre o los cuerpos asociados a los desaparecidos, son embestidas con capacidad de agencia, protección y castigo, mientras son adoptadas por los habitantes para integrarlos a su vida cotidiana a partir de los rezos, las ofrendas y los nombres nuevos que les asignan.

Existe un segundo proceso de adopción, el cuál denomino *Adopción por recuperación* que consiste en aquellos habitantes que han perdido algún familiar tras el conflicto y que permanecen en calidad de desaparecidos, estos procesos de adopción son distintos, en la medida en que permanece un sentimiento de vacío y de necesidad de tramitar el cierre y/o la resignación de la muerte de sus desaparecidos, así, es a través de las personas no identificadas, encontradas allí, que los pobladores acuden a ritos funerarios de adopción y uso del nombre de sus víctimas para encontrar paz.

Aunque algunos denominan estos dos procesos de adopción como formas de asignación de identidad y dignidad, dicha práctica ha sido interpretada desde diversas perspectivas. A pesar de las medidas cautelares emitidas por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP)⁶ y la Unidad

⁶ JEP, Medidas Cautelares para proteger a las víctimas de desaparición forzada. (2022) en esta página se define la ruta de acción y los planes de intervención, para proteger lugares y cementerios donde se presume la

de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD)⁷, que establecen que ninguna tumba puede ser nombrada de manera simbólica, las y los habitantes persisten en mantener, argumentando que constituye un acto de resistencia frente al olvido y un mecanismo de construcción de memoria histórica, o sencillamente hace parte del proceso cultural de devoción.

Estas adopciones de las tumbas han generado ciertas versiones frente al hecho cultural, María Victoria Uribe (2004) menciona lo siguiente:

En medio de ese ambiente de guerra profundamente deshumanizante, los rituales que se realizan con las ánimas sufrientes de los N.N. en algunos cementerios colombianos ponen en evidencia que la reparación colectiva pasa por reincorporar al tejido social a los muertos anónimos que han sido condenados al olvido. El animero, la devoción popular y la obligación moral de aliviarle el sufrimiento a las ánimas son los elementos a partir de los cuales los habitantes de Puerto Berrío contravienen el mandato de desaparición y olvido decretado por los perpetradores de la violencia, construyendo nuevos significados que transforman el horror de la guerra (Uribe, 2008, p.184)

Así, la antropóloga interpreta esta práctica como un gesto de resistencia cultural frente a la segunda muerte y el borramiento: en el que los pobladores se niegan a que los cuerpos que allí reposan sean desconocidos, creando procesos rituales de reconocimiento.

No obstante, frente a esto, emergen algunas otras concepciones, que, dentro de los lineamientos de las medidas cautelares de la JEP especifican que aquellas apropiaciones de las PNI imposibilitan la identificación de las mismas, presentando posibles obstáculos para

existencia de cuerpos de personas desaparecidas durante el conflicto armado:
<https://www.jep.gov.co/MedidasCautelares/index.html>

⁷ Es así como por medio del Auto AT-001 de 14 de septiembre de 2018, la sección e ausencia de reconocimiento de verdad, de responsabilidad y de determinación de los hechos y conductas de la JEP reconoce que:

la Sección de Ausencia de Reconocimiento de Verdad (SARV) avocó conocimiento de la solicitud de medidas cautelares promovidas por el MOVICE, en la que se pretende el cuidado, la protección y la preservación de dieciséis (16) lugares del territorio nacional ubicados en los departamentos de Antioquia, Caldas, Cesar, Santander y Sucre, en donde podrían encontrarse cuerpos de posibles víctimas del delito de desaparición forzada, trámite identificado con el radicado MC-002 de 2018. En el mismo Auto se invitó a este procedimiento a la Unidad para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y por razón del conflicto armado (en adelante UBPD), con el fin de activar, coordinar y fortalecer el SIVJRN, lograr el concurso de los mecanismos creados a partir de sus competencias y, de manera específica, lograr su acompañamiento y apoyo técnico (2019, p.1).

su reconocimiento legal. Así, el documento de *sección de primera instancia para casos de ausencia de reconocimiento de verdad y responsabilidad sobre el Magdalena medio*, aclara que:

Evaluable el recaudo probatorio, a través de Auto SAR-AI-023 de 15 de octubre de 2020 se decretaron medidas cautelares para el cementerio La Dolorosa de Puerto Berrío en relación con trescientos cincuenta y seis (356) bóvedas identificadas en dicha decisión, cinco (5) osarios comunes y dos (2) celdas de custodia denominadas R y H, consistentes en: a) Prohibir exhumar e inhumar por cualquier causa, en los lugares que fueron identificados en la decisión y detallados en el anexo denominado “Relación detallada de las bóvedas objeto de protección en el cementerio La Dolorosa de Puerto Berrío”. b) Prohibir que los CNI ubicados en las denominadas “celdas de custodia” fueron trasladados o alterados. c) Clausurar los cinco osarios. d) Inspeccionar por parte de la UIA las “Celdas de Custodia” y entregar los CNI al Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF) para realizar las labores de identificación y posterior entrega de los mismos, todo en coordinación con la Unidad Búsqueda de Personas Dadas por Desaparecidas (UBPD). Y e) Se impuso a la alcaldía de Puerto Berrío las obligaciones de protección de los lugares cautelados, y junto con la personería municipal la realización de campañas de sensibilización para erradicar la práctica de “adopción de cadáveres”. (JEP, 2023, p.2)

Al respecto, habría que preguntarnos, ¿cómo dialogar entre lo ritual, la identidad post-mortem, el derecho al duelo y el debido proceso para llegar a la verdad? A modo de ilustración, el artista Juan Manuel Echavarría, realizó un trabajo investigativo que derivó en la obra *Réquiem NN*⁸, una pieza audiovisual producto de la visita del artista al cementerio municipal desde el 2006 hasta el 2012, en el que se narran las historias detrás de las tumbas adoptadas en el cementerio de Puerto Berrío. Permitiendo así, identificar diversas disputas alrededor de las políticas de olvido que circulan en torno a las PNI. Así, la protección de las

⁸ Primera presentación de la exposición fotográfica en el Museo de Antioquia, Medellín, Colombia, 2008, Con la colaboración de Fernando Grisalez. En el 2013, se realiza la publicación del documental *Requiem NN* con la dirección de Juan Manuel Echavarría y el reparto de: Blanca Nuri Bustamante, Jair Humberto Urrego, Hugo Ramón Morales, Hernán Montoya, María Dilia Mena, Marta Correa, Luis Carlos Gaviria, Jesús Enrique Valencia, Carlos Vega y Juan Carlos Rivera en Colombia.

labores de exhumación y reconocimiento, que prohíben el borrar la denominación NN y cambiarla por otro nombre, se sitúan en una de las tensiones más complejas frente al derecho al rito de las poblaciones.



Imagen 2, obtenida de Réquiem NN, Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales (2013).

Al respecto Juan Echavarría refiere que:

Son tumbas de NN (del latín *nomen nescio*—“desconozco el nombre”). Cuerpos arrojados en su mayoría al río Magdalena, en Colombia. Estos cuerpos, o pedazos de cuerpo, fueron rescatados por los pobladores de Puerto Berrío, Antioquia, y enterrados en el cementerio de su pueblo a orillas del río. A los NN, a sus ánimas, la gente las escoge para pedirles favores: “Ayúdame con la educación de mi hija.. ayúdame a encontrar trabajo... ayúdame con mi salud”. Son algunos de los muchos favores que las personas les piden a estos cadáveres de nombres desconocidos.

A cambio de los favores recibidos, las personas se comprometen a pintar la tumba, a ponerle flores y cuidarla, incluso a darle un nuevo nombre a ese cuerpo rescatado. En ciertos casos, conocí a personas que bautizan al NN con su propio apellido.

Veo este rito como un rito colectivo de resistencia: la gente de Puerto Berrío no permite, a lo mejor inconscientemente, que los victimarios desaparezcan en el río a sus víctimas. Mediante este rito siento que les dicen a los victimarios: “Aquí nosotros rescatamos a estos seres humanos, los enterramos, nos hacen milagros, les damos nombres y, además, los adoptamos como si fueran nuestros”. (2025)

Cuando el artista hace énfasis en los procesos de resistencia, permite reflexionar que existe una identidad de las víctimas, la cuál es rescatada por la humanización de aquellos muertos, como acto incluso de reparación, de esta manera, el dolor de los desconocidos asociados a la ausencia de su nombre y su duelo, se convierte ahora en propio. Así, en uno de los textos curatoriales de la obra, Echavarría comenta que “la violencia hace desaparecer a sus víctimas. Mediante este rito es como si ellos les dijieran a los victimarios: Aquí nosotros rescatamos a los NN, los enterramos, creemos en sus almas, y nos hacen milagros; además los adoptamos y los volvemos nuestros”. (texto curatorial, citado por Rubiano, E, ,p.36)

De lo anterior, también podemos concluir que el adoptante más que un devoto es un solicitante, una persona que adopta una serie de intercambios, que parecen llenar los vacíos de sus vidas económicas, políticas o íntimas.

Por otra parte, algo que me parece interesante recuperar en este apartado es que la identidad de las PNI no necesariamente está determinada por la presencia de los cuerpos completos, sino que , algunos cuerpos incluso corresponden también a partes independientes de cuerpos, pero que en la práctica de adopción reciben un trato religioso y simbólico como un cuerpo completo. Este aspecto, nos permite reflexionar, que aunque el cuerpo físico constituye una parte esencial de la persona, la identidad no termina allí y por lo tanto, trae consigo la misma responsabilidad de identificación y de conservación de su identidad postmortem. Finalmente, el potencial en los trabajos de la memoria de este necropaisaje se manifiesta en la atención que se da a las PNI, el rescatar a los cuerpos; manteniendo el hecho presente para que haya verdad aun así se presenten disputas sobre su posterior “adopción”, desde luego la conmoción de los afectos no es un detalle menor, pero la muerte permite situar en este caso la composición cultural de la población, los procesos de resistencia y las tensiones frente a la institucionalidad y la búsqueda de la verdad, todo en el espacio de las tumbas no nombradas. que se manifiesta en el relato de Rosalba Muñoz, entrevistada por Elkin Rubiano:

Eso se volvió difícil: antes llegaban muchos ‘muertos del río’, entonces era fácil escoger. Ahora uno habla con el sepulturero y le dice que le avise cuando haya un ‘sin nombre’ nuevo, y uno le da cualquier cosita por el favor. Uno nuevo tiene mucha efectividad, ¿cierto?... En cuanto lo escoges, marcas sobre la bóveda que está escogido; así ya saben que está ocupado con uno. Cuando termina el favor, se cumple con lo

prometido, sea la lápida o el cuidado de su tumba; solo en ese momento otra persona lo puede volver a escoger (Muñoz, 2014).

1.2.4 Trujillo y las balsas de las Magdalenas

Entre 1988 y 1994, los municipios de Trujillo, Bolívar y Ríofrío, en el departamento del Valle del Cauca, fueron escenario de una de las violencias más sistemáticas y crueles del conflicto armado colombiano. Según el CNMH, se registraron 342 víctimas de homicidio, tortura y desaparición forzada, muchas de ellas arrojadas al río Cauca, convirtiéndole en depositario de cuerpos y crímenes. No se trató de la acción de un solo actor armado: confluyeron allí estructuras paramilitares, miembros del Ejército, narcotraficantes y sectores políticos regionales, que hicieron de Trujillo un verdadero laboratorio del terror (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2008).

La violencia en Trujillo respondió a una alianza regional y temporal entre las estructuras criminales de los narcotraficantes Diego Montoya y Henry Loaiza, en connivencia con fuerzas de seguridad del Estado, como la Policía y el Ejército. Bajo el discurso contrainsurgente de “acabar con la guerrilla”, se ejecutaron crímenes con múltiples móviles: eliminación de testigos, despojo de tierras, persecución política de líderes sociales y sindicales, y campañas de “limpieza social”. La retórica anticomunista sirvió, como cobertura ideológica para un proyecto de control territorial y de exterminio de toda disidencia, e incluso también de cualquier figura que representara una amenaza para el poder regente del territorio.

El primer ciclo de violencia se desató hacia 1988, cuando comenzaron a aparecer cuerpos torturados y desmembrados flotando sobre el río Cauca. Las víctimas eran campesinos, líderes comunitarios y jóvenes, señalados por las fuerzas estatales de colaborar con la insurgencia. Eran arrancados de sus hogares por hombres armados —civiles o uniformados -- sometidos a torturas extremas y posteriormente arrojados al río. Los cuerpos, marcados por mutilaciones, descuartizamientos, violaciones y otras formas de crueldad, constituían mensajes con campañas de terror claras: su objetivo no era solo eliminar físicamente, sino también imponer el silencio mediante el horror y el borramiento.

El asesinato del padre Tiberio Fernández Mafla en 1990, párroco y líder social reconocido por su defensa de los derechos campesinos, marcó un punto de inflexión. Su cuerpo mutilado

simbolizó la ruptura del lazo entre comunidad y esperanza. Las cooperativas y organizaciones que él impulsaba fueron desmanteladas y el miedo se convirtió en una cotidianidad. La violencia, entre 1990 y 1994, adquirió un carácter planificado y sistemático, alcanzando en 1990 su punto más alto. Con el tiempo, el río Cauca dejó de ser solo una vía fluvial: se transformó en una tumba colectiva, en un espacio necropolítico donde la muerte se volvió parte del paisaje y de la cotidianidad. Por ello, las cifras del CNDH dan cuenta de los siguiente:

Las principales modalidades de violencia que caracterizan la Masacre de Trujillo son los homicidios selectivos y las desapariciones forzadas. Los primeros concentran el 67,7% de las víctimas, y los segundos un 13%. Es importante destacar la continuidad entre las dos modalidades de violencia, puesto que la mayoría de los desaparecidos son asesinados. Sin embargo, como los cuerpos de las víctimas no son recuperados, la tipificación del delito es diferente. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2008, p. 43)

Tabla 2. Número de Víctimas de la Masacre de Trujillo por Tipo de Hecho según Año¹⁴ 1986-1994

Tipo de hecho	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	Total
Atentado					3					3
Desaparicion forzada		1	1	3	9	5	5	2	6	32
Detencion										
arbitraria				1	2					3
Homicidio										
selectivo	2	2	8	30	55	29	17	11	12	166
Lesionado					6					6
Masacre					19	5		4		28
Pena Moral					4	1	1	1	7	
Total	2	3	9	34	98	40	23	17	19	245

Imagen 3. Centro Nacional de Memoria Histórica (2008)

Durante años, estos crímenes permanecen impunes o negados por las autoridades y por las élites locales. Sin embargo, hacia mediados de los años noventa, las familias de las víctimas, vecinos y asociaciones campesinas, con el apoyo de la Iglesia, iniciaron un

proceso de organización comunitaria, denuncia y búsqueda de verdad. Este movimiento dio lugar a diversas formas de memoria colectiva que vincula lo espiritual, lo político y lo estético. En 2015, bajo el liderazgo de los artistas Gabriel Posada y Yorlady Ruiz, surgió el proyecto “Magdalenas por el Cauca”, una acción artística y comunitaria que rinde homenaje a las personas desaparecidas y a sus madres, mientras denuncia el horror vivido por los pueblos ribereños del río Cauca (Museo de Memoria de Colombia, s.f.).

La obra consiste en una serie de balsas flotantes que portan imágenes de las madres (las Magdalenas) junto con retratos o nombres de sus hijos desaparecidos. Los materiales, recuperados del mismo río, hacen referencia al ciclo de duelo, recuerdo y reparación. Este gesto performativo convierte el río en un necropaisaje donde converge la memoria viva, el duelo y la resistencia al olvido. Así, la artista Yorlady menciona frente a la obra lo siguiente:

Magdalenas por el Cauca es un colectivo de artistas que hemos trabajado durante 16 años sobre la desaparición forzada en la región de Caldas, Quindío, Risaralda y el valle del cauca, hicimos en el surgimiento de la obra en el 2008 unas balsas que tenían la pintura de una madre que es el reflejo de las magdalenas que han buscado a sus hijos en los ríos, calles y ciudades...La propuesta de la llorona, recoge un poco el sentido mítico de esas historias con las que nos creamos, pero develando el valor de lo femenino, de esa fuerza de las mujeres a la orilla del río buscando a sus familiares, también es un reconocimiento del llanto. (Ruiz, Y. 2011).



Imágenes tomadas de la obra Magdalenas por el Cauca, Museo de memoria de Colombia (sin año).

“Siempre hemos llamado esta etapa del 2008 la metáfora, que nos hizo abordar la masacre de Trujillo. Logramos llegar a las víctimas de Trujillo y con ellos realizamos la elaboración de la obra el 2 de noviembre del 2008. Ya en el 2013, hicimos una obra denominada 327 huellas del olvido, con la comunidad de Trujillo y Marcella” (Posada, 2025). La elaboración de esta obra y el trabajo con las magdalenas de la comunidad de Trujillo, representó una reivindicación de las memorias de la madres víctimas, pero también permite dialogar con el río, a partir del lugar de enunciación y la recuperación de la vida en él, de ahí por ejemplo que los recorridos se hayan realizado río arriba, cumpliendo la función de contrarrestar los cuerpos que bajaban. Así, es una suerte de hacer frente, devolviendo las imágenes y las magdalenas a sus orígenes.

“uno de los testimonios que más me impactó fue el de una mujer que estuvo tres días flotando en Beltrán y todo el pueblo sabía... pero qué hace uno si ahí no hay autoridad?...La muerte sigue bajando por el río y esa cotidianidad hace que no nos toquemos en el alma, lo que baja por el río muchas veces se confund e con animales, pero

la magnitud de estas pinturas, permite mostrar eso... la muerte, el sufrimiento, el sufrimiento de todos los que amamos la vida. (Posada, 2007).

1.2.5 Cementerio de Pobres en Bogotá, olvido y selectividad

El Cementerio Central de Bogotá, inaugurado en 1836 como el camposanto principal de la ciudad, se encuentra actualmente en los terrenos del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación sobre la calle 26 con carrera 19b en la localidad de Santa Fé. Desde su fundación se ha consolidado como el reflejo en el mundo de los muertos de las estructuras de poder y las jerarquías de la Colombia del siglo XIX y que configuraron la historia urbana de la capital bogotana.



Foto: ICAG, marzo 21 de 1952. Fuente, Instituto Distrital de Patrimonio Cultural.

Su disposición arquitectónica está compuesta por la elipse central y el trapecio, donde se encuentran enterrados, presidentes, diferentes familias pertenecientes a las élites políticas y culturales del país y militares, generalmente hombres blancos, letrados, heterosexuales y sus familias. Sin embargo, al costado más occidental en 1865, se establece la zona conocida como el Cementerio de Pobres, donde venían a parar las grandes mayorías de las clases bajas medias, e incluso se tenía una adición de los penitentes, conocidos como el sector destinado a los suicidas, víctimas anónimas y en habitabilidad de calle.

Eloisa Guerrero, investigadora del Instituto Distrital del Patrimonio Cultural en entrevista de Cultura Bogotá, nos comenta que aún se conservan las tumbas de las élites y esta parte del Cementerio Central, es conocida por sus recorridos famosos y lecturas sobre la Bogotá del siglo XIX. Sin embargo, la segregación socio-espacial se traslada a los muertos en la medida en que poco o nada se reconoce y se habla sobre la mayoría de las personas enterradas allí

que hacen parte del Cementerio de pobres, identificados gracias a la presencia de diferentes diarios necrológicos como obreros, campesinos, jornaleros, trabajadoras domésticas, chicheras, modistas, sastres, e incluso niños quienes fueron los que realmente construyeron la ciudad (2022).

Así, aunque gran parte del Cementerio de Pobres funcionó hasta el año 2000 como el albergue de las muertes de la mayoría de la población, una parte del cementerio fue inaugurado en el año 1996 como Parque del Renacimiento.

Así, entre el año 2007 y 2009 mientras gran parte de los columbarios del Antiguo Cementerio de Pobres pasaba desapercibido y se instauraba en los planes de remodelación urbana de la ciudad, Beatriz Gónzales, realiza una intervención artística al cementerio, denominada Auras Anónimas; que se resume en más de 8.000 siluetas pintadas sobre las antiguas tumbas donde reposan los restos de los difuntos. Estas secuencias, fueron inspiradas en diferentes imágenes de prensa sobre la violencia que mostraban la forma en la que se cargaban a las víctimas como producto de la guerra, convirtiéndose en un símbolo de representación de la situación actual del país.

“El referente realmente es vista hermosa, un sitio donde los campesinos colaboraron con el gobierno para arrancar las matas de coca, llegaron los paramilitares y los mataron, de ahí yo saco ocho imágenes, esas son las que repito y repito y repito ... yo creo que la muerte nunca puede ser consuelo, pero el concepto mismo hay que enaltecerlo a través de sitios y memoriales como este”. (Gónzales, entrevista El Tiempo 2018)

Esta intervención en 8.957 lápidas con las imágenes de los cargueros, permitió que en la administración de Enrique Peñalosa se acabará con el cementerio, sin embargo, los años de deterioro y la falta de inversión han dejado profundas heridas en la estructura del globo b del Cementerio de Pobres y lograron demoler la galería funeraria y el sector destinado al entierro de los no reconocidos dentro de la Bogotá de los 2000, como trabajadoras sexuales, suicidas, habitantes de calle entre otros, así lo que ahora en el parque Renacimiento, reposa sobre el olvido de los restos de sus habitantes.

Por ello, dentro de la educación patrimonial, se reconoce que, ante las formas incorrectas de recuperar la memoria, surgen intentos por promover modelos de ciudades basados en la funcionalidad, que atentan contra el cuidado de los lugares de memoria. No obstante, aunque la obra haya sido una salvaguarda de la memoria del conflicto armado y de la patrimonialidad de los columbarios, es cierto que aún hoy, después de 25 años se sigue desconociendo, la verdadera historia y los habitantes que ocuparon el cementerio por más de 150 años. Pese a eso, una de las entrevistas realizadas a Beatriz Gonzales, nos invita a reflexionar lo siguiente: “yo creo que aquí la gente no quiere tener memoria, es necesario que hagamos el duelo, y que la gente conozca como son las prácticas del duelo y por eso existe un sitio donde la gente pueda pensar, caminar pensar y despedirse”. (Gonzales, entrevista El Tiempo, 2018), de esta manera, la obra aunque implique procesos de reflexión entorno al conflicto, también nos abre la puerta a generar lecturas críticas de los paisajes donde se deposita y habita la muerte, así, el Cementerio de Pobres, por ejemplo, narra de forma literal la obra, pero también da cuenta de los procesos de exclusión, la construcción de ciudadanía, los oficios y hasta la forma en que se construían las infancias de la Bogotá del siglo XX.

Respecto a esto por ejemplo, surgen diferentes propuestas para abordar con niños, niñas y adolescentes, estos lugares de memoria y reconstruir así las historias de los bogotanos que habitaron, enterraron y realizaron sus ritos, en el Cementerio de Pobres en Bogotá. En este orden de ideas, el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural,

1.3 Políticas de Olvido. ¿Quién se ha ocupado de denunciar las disputas por la memoria de los cementerios?

Según el Colectivo Fals Borda, que las principales denuncias sobre los acontecimientos de desaparición forzada en Colombia y las mismas políticas de ocultamiento de las víctimas que se instauran en cementerios, fosas comunes, ríos y otros necropaisajes, son a cargo de diferentes organizaciones defensoras de derechos humanos, colectivos y sociedades civiles que hacen llamados a la importancia de la búsqueda de las personas desaparecidas, la urgencia de proteger los cementerios y sitios irregulares de inhumación (entierro) y la participación efectiva de las víctimas en las entregas de los cuerpos de sus seres queridos (colectivo Fals Borda, 2019).

Organizaciones como Asociación Minga, Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos, Grupo Interdisciplinario por los Derechos Humanos -GIDH, Colectivo Sociojurídico Orlando Fals Borda -OFB, entre otros, se han encargado de volver sobre la situación de cementerios municipales que albergan más de 26.000 cuerpos sin identificar, problematizando además las injerencias directas de agentes estatales cuando protagonizan procesos de restauración de los cementerios, la pérdida intencional de los cuerpos y la ausencia de regulación de fosas comunes que han sido encontradas los últimos años.

Dada la magnitud de la situación de los cadáveres no identificados enterrados en los cementerios a nivel nacional, la Oficina urge a la Fiscalía General de la Nación a analizar cuidadosamente las posibilidades a su alcance para atender de manera pronta y efectiva la identificación de los fallecidos y el esclarecimiento de las violaciones de derechos humanos y/o infracciones del derecho internacional humanitario a que haya lugar. (Naciones Unidas de Derechos Humanos, 2010. Pág 26).

De ahí deriva entonces, la importancia de revitalizar la discusión desde perspectivas sociológicas y antropológicas que pongan en el centro del debate, la reflexión sobre los lugares que discutan las políticas del olvido y reorientar la mirada a la reconstrucción histórica desde el análisis de las tumbas, el reconocimiento, la exhumación, adopción y restauración de las tumbas.

Las disputas entre los agentes y los procesos de construcción narrativa aparecen ligadas a la investigación de las PNI, a las circunstancias de organización y determinación de las tumbas, posibilitando una forma particular de narrar sus historias, producto de los testimonios vivos de los familiares que construyen las historias de las personas que fallecieron en circunstancias violentas o que siguen desaparecidas.

Sin embargo, los procesos de segunda muerte no suelen ser analizados desde la perspectiva de las propias tumbas, dado que su característica de permanecer a través de cuerpos no nombrados imposibilita la construcción de los hechos. Por esta razón, aquellos no permanecen solamente en el pasado, sino que, al contrario, se mantienen latentes en el presente, en búsqueda de poder contar lo sucedido. Por eso “Las políticas de acción integral y efectiva para proteger lugares con cuerpos de personas no identificadas hacen seguimiento de la búsqueda de víctimas, y los compromisos del Estado ante dinámicas de restauración

que dejen en evidencia la agencia del cementerio como lugar de memoria”. (Colectivo FB. 2019).

De igual forma, así puedan ser reconocidos los cuerpos, las organizaciones denunciantes se enfrentan también a tensiones, amenazas y tropiezos en las investigaciones, producto de la intervención de múltiples agentes protagonistas del conflicto, que tienen interés en mantener en duda las identidades e historias alrededor de los necropaisajes.

1.3.1 Medidas cautelares de la JEP para la protección de lugares donde se presume la presencia de PNI

Tras el acuerdo entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional en el año 2016, la Jurisdicción Especial para la Paz, (JEP) reconoció un abanico de derechos que venían siendo amenazados, en el marco del cumplimiento del acuerdo, intentando atender a la verdad, justicia, reparación y no repetición. De esta manera, la justicia ordinaria reconoció la existencia de medidas cautelares adoptadas para la protección de los lugares, que fueron testigos del conflicto armado, o que tuvieron algunas otras amenazas de derechos fundamentales comprometidos, replegados en procesos abiertos previamente.

Como consecuencia del artículo 25 de la Ley 1922 de 2018, son reconocidas así, las medidas cautelares y todo carácter presupuestal, de modificación o levantamiento de estas, siendo aquellas, parte de un proceso anexo orientado a garantizar los buenos desarrollos o resultados de los procesos abiertos. No obstante, la JEP reconoció una serie de medidas cautelares independientes de la existencia abierta de un proceso y además dotado de una extensión y complejidad más amplia de derechos, para el reconocimiento de la verdad.

En este orden de ideas, como menciona el Magistrado Gustavo Salazar en la sección de ausencia de reconocimiento de verdad: “las primeras medidas cautelares adoptadas en el escenario del conflicto atenderán a la protección de la información, siendo condición sine qua non para el esclarecimiento, estando dirigidas a la protección de archivos relacionados con el conflicto armado” (2025) y que estarían en potestad del gobierno nacional.

Así, el Magistrado Alejandro Ramelli Arteaga, de la sección con audiencia de reconocimiento de verdad y de responsabilidad de los derechos y conductas de la JEP, refiere que:

La protección de las medidas cautelares no solamente es de la vida, sino de los derechos a la paz y a su vez al derecho de la verdad de las víctimas... la protección de lugares donde se presume existen cuerpos de personas dadas por desaparecidas, ha sido la mayor fuente de medidas cautelares adoptadas por nuestra sección, todo arrancó por una solicitud del movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), donde nos pedían que 16 lugares a lo largo de toda la geografía nacional fueran protegidos porque existían riesgos tanto naturales como humanos de que los cuerpos pudieran sufrir algún tipo de pérdida o alteración. (2025)

Estos sitios posteriormente serían reconocidos como lugares de memoria, imprescindibles para el reconocimiento de las víctimas de desaparición forzada y para el otorgamiento de la identidad de las Personas No Identificadas (PNI). Más allá de proteger un derecho civil, estas medidas resguardan sitios de interés forense, resignificando los espacios como lugares de memoria. Entre ellos se encuentran zonas de alta concentración de PNI, como Santander, Caldas, Sucre y, con mayor proporción, el departamento de Antioquia. Allí destacan cementerios como el de Dabeiba o terrenos amplios como la hacienda El Palmar, la zona de La Escombrera o la represa de Hidroituango, que para efectos de este trabajo se inscriben en la categoría de necropaisajes.

El Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición se articula con instancias no jurisdiccionales como la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD), la cual opera de manera humanitaria, sin fines judiciales, y garantiza la confidencialidad, la protección y la no discriminación política, racial, religiosa o de participación en el conflicto.

Las medidas cautelares adoptadas para la protección de estos necropaisajes tienen un enfoque restaurativo, al dotar los espacios y los restos de derechos fundamentales. Ello permite analizar una espacialidad dotada de sentido y memoria, pues la desaparición ha estado ligada al conocimiento geofísico de los territorios. Según el magistrado Salazar, en zonas montañosas los procesos de desaparición han estado acompañados por desmembramientos o enterramientos en áreas boscosas; mientras que en regiones erosionadas o con presencia de ríos y mares, los cuerpos fueron arrojados en bolsas, para ser descompuestos por el oleaje, la sal y la fuerza de las corrientes.

Es por esto, que se requiere entonces la existencia de medidas de emergencia que protejan los lugares, testimonios y los cuerpos, que a largo plazo podrían levantarse una vez se hayan cumplido las garantías de las cautelas, para efectos del proceso de reconocimiento de las víctimas. “En este sentido, las audiencias de medidas cautelares son escenarios de dignificación de las víctimas. Los familiares tienen la oportunidad de relatar toda la tragedia que han sufrido y exigir a las autoridades que agilicen la búsqueda” (Ramelli, A. 2025).

Hasta 2019, muchos **cementerios municipales** que albergaban fosas comunes, víctimas de desaparición forzada o reclutamiento, eran considerados lugares de aparente silencio y muerte sin historia. Hoy, gracias a las medidas cautelares, se convierten en escenarios donde emergen **políticas de memoria y olvido**, expuestos a riesgos naturales -como el crecimiento del pasto o la sedimentación- y humanos -como las intervenciones de embellecimiento o las exhumaciones por parte de victimarios-.

Estas observaciones que han sido registradas en cuerpos esqueletizados desde la segunda mitad del siglo XX, permiten hoy, identificar los riesgos y controles presentes sobre el reconocimiento de los cuerpos de civiles inocentes, que incluso han llegado a ser depositados en osarios comunes como bajas en combate, o confundidos con personas no reclamadas o incluso en algunos casos, carecen de control de la llegada y enterramiento de los cuerpos, advirtiendo que incluso para efectos del consolidado de cifras, tales circunstancias, no permitían la exactitud de un número de víctimas de desaparición forzada que estaban en aquellos sitios.

Las medidas cautelares de los necropaisajes, consisten entonces, en diferentes fases para facilitar el proceso de búsqueda, reconocimiento y entrega digna de las víctimas. El primer proceso consiste en la investigación; como búsqueda de información, recolección de fuentes institucionales, no oficiales y otras de las cuales puedan inferirse pistas, facilitando el establecimiento de una hipótesis, acerca de la ubicación y posibles circunstancias que rodean a la víctima.

Dado que son ahora más de 120.000 personas notificadas como desaparecidas, las investigaciones atienden a las características de cada región y cada cuerpo encontrado, permitiendo así una caracterización multidimensional de los cementerios, identificando un

común en las zonas de entierro y arrojó de los cuerpos en las costas y/o orillas de ríos como el Cauca y la posterior caracterización de los sitios a campo abierto.

En un segundo momento, entra la fase de prospección y recuperación, en tanto el equipo conformado por antropólogos, fotógrafos, topógrafos, odontólogos y demás profesionales confirman o descartan si un sitio realmente fue usado a disposición del entierro de uno o más cadáveres, para posteriormente a través del reconocimiento de la metodología invasiva o no invasiva determinar las circunstancias de la muerte, los modos, el tiempo, las características del suelo, las rutas de acceso al lugar y otros datos adicionales que permitan la creación de una cartografía situacional de las víctimas y las circunstancias alrededor de su muerte, para incluso poderlos identificar y hacer entrega digna a sus familias. (Giraldo, N. 2025).

Este punto toma particularmente importancia para este trabajo, dado que, en el proceso de prospección y recuperación, las entidades correspondientes mencionan que, si se encuentra una intervención previa asociada algún ritual funerario a través del nombramiento en tumbas, epitafios o similares, no puede adelantarse ninguna investigación en el terreno que permita la identificación. En este sentido, es interesante volver la mirada sobre aquellas asociadas a los procesos de nombramiento que se han dado en espacios de conflicto, por ejemplo, en los casos revisados en este trabajo nos encontramos con hechos de violencia que llevaron a que uno o más cuerpos no identificados reposen en cementerios o campos santos, que posteriormente son testigos de una serie de rituales funerarios en el que encontramos casos como los del Cementerio las Mercedes en Puerto Berrío.

Este caso nos permite de manera muy específica, observar las tensiones anteriormente mencionadas, dado que el proceso de nombramiento y adopción de las tumbas no se da por sí solo, sino que el entierro como consecuencia de muerte no naturales se asocia a unas intenciones previas de los victimarios por erradicar cualquier identidad y memoria atada aquellos cuerpos. Por esta razón, el entierro y adopción no termina siendo un suceso independiente por analizar, sino que se divide en tres momentos, el primero de ellos producto de una intención por silenciar y borrar cualquier identidad de las víctimas, seguido de un proceso violento sobre los cuerpos ya fallecidos para erradicarlos, para finalmente ser encontrados, enterrados y ahí sí, puestos en tensión a través de dos agentes; los mecanismos

de reconocimiento de las instituciones por un lado y los habitantes que los nombran por el otro.

El ser humano se enfrenta pues, al acto necesario de despedirse y renombrar los cuerpos no identificados que circulan en los cementerios y demás necropaisajes, esto finalmente nos adentra en un enigma, ¿el rito que da sentido a la muerte y que al mismo tiempo nutre de reparación a las víctimas, se convierte en un obstáculo para el reconocimiento? O ¿acaso los procesos institucionales de identificación pueden entrar en equilibrio con las dinámicas culturales de sentido funerario de las poblaciones?

Posterior a la prospección y recuperación continúa el momento de identificación forense, en el instituto nacional de medicina legal con el análisis del contexto, de las características óseas, piezas dentales y huellas que posibiliten la creación de expediente post mortem que se analiza con el registro nacional de desaparecidos. No obstante, algunos cuerpos se encuentran lo suficientemente esqueletizados y deteriorados para completar el proceso de identificación.

El momento final del proceso, se denomina reencuentro o entrega digna y consiste como su nombre lo dice, en un acto solemne en el que se dignifica la memoria de las víctimas, atendiendo a las costumbres y cosmologías de los familiares. Después de los informes integrados de identificación, se comunica a los familiares, con el acompañamiento psicosocial necesario, el cierre del proceso de búsqueda y la negación del acto de incineración de los cuerpos a las familias, en caso de requerir abrir alguna investigación alrededor de la víctima (Giraldo, N. 2025. Audiencia de seguimiento medidas cautelares cementerio de la Unión Peneya. En Caquetá caso 07).

Lo que finalmente sigue permitiendo entender que las PNI (personas no identificadas), aunque puedan ser reconocidas y entregadas, siempre estarán sujetas a ser sacadas de sus tumbas para procesos investigativos, lo que nos lleva a concluir que las heridas de la violencia no solo están cuando la persona es asesinada y desaparecida, sino que conlleva todo un proceso de incertidumbre, apertura de heridas y constante revictimización.

1.3.2 Una revisión general de prensa sobre los cementerios en Colombia, años 2016-2025

¿Qué nos dicen las noticias acerca de los cementerios en Colombia? Los necropaisajes funcionan como archivos materializados del conflicto o del contexto que produjo su formación, son lugares donde la muerte generalmente violenta, dialoga con el rito y los procesos de construcción de memoria histórica. Sin embargo, cuando hacemos referencia en imaginario colectivo a la relación entre la muerte y los necropaisajes, el concepto no suele ser empleado por la prensa y el ciudadano en general. Dado esto, se elige al cementerio como el lugar por excelencia para identificar las disputas, imaginarios y preocupaciones alrededor de la muerte y su configuración.

Por esta razón, cuando buscamos hacer un rastreo sobre la disputa patrimonial, la desaparición, la memoria y otras categorías ancladas a los paisajes de la muerte, el punto de partida estaría asociado directamente al cementerio, haciendo posible una lectura de las múltiples reflexiones alrededor del discurso y opinión de los medios, para hablar de las víctimas, la construcción de la memoria histórica y la cuestión funeraria.

En otras palabras, este apartado busca hacer un balance de la percepción oficial de los medios de comunicación y la población en general del discurso alrededor de la muerte asociada al conflicto armado y los lugares donde aquella se disputa, siendo la categoría de cementerio, la más repetitiva en los resultados. Para esto se realiza una revisión general de los noticiarios nacionales, e internacionales más leídos en Colombia, estas noticias se desarrollan en distintas zonas del país como Valledupar, Meta, Neiva, Bogotá, Cúcuta, el Eje Cafetero y el Atlántico.

Para el proceso de comparación y revisión, se tomaron distintas notas durante los años 2016- al 2025 en diarios como El Tiempo, El Espectador, El País, El Colectivo Orlando Fals Borda, El comité internacional Cruz Roja y algunos medios independientes como Pares, La Gaitana periodismo, entre otras fuentes como las gobernaciones y la Misión de verificación de la ONU en Colombia.

Como resultado se analizan 23 noticias y en ellas se evidencia que todas contienen en su redacción al menos tres de las siguientes palabras: *exhumación, desaparecidos, intervención,*

recuperación de cuerpos, JEP, medidas cautelares, violencia, sin identificar, memoria y resistencia.

Tras la búsqueda se encuentra una menor cantidad de titulares, entre los años 2016-2019 que hacen referencia a los cementerios y que cargan relación con la búsqueda e identificación de víctimas del conflicto armado, así se hallan sólo 4 de las 23 noticias; tres que corresponden al año 2016 y una al año 2018, y refieren por un lado a procesos de denuncia a cargo de las mismas comunidades y por el otro, a la exaltación del valor patrimonial de cementerios como el Cementerio de San pedro, de lo anterior podemos realizar el siguiente análisis:

Si bien las medidas cautelares para cementerios en Colombia, surgen tras la ley 1408 en el año 2010, aquella empieza hacer reglamentada hasta el año 2015, para la protección de sitios donde sean hallados posibles restos de víctimas de desaparición forzada, así el interés y la preocupación por revisar, proteger e investigar los cementerios, empieza a tomar fuerza en el marco del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera en Colombia* de 2016, que coincide con los primeros titulares preocupados por estos asuntos. Un año después, se da la creación de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) como consecuencia del componente de Justicia del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR) creado por el acto legislativo 01 de 2017 con inicio de funciones hasta el 15 de marzo de 2018, durante estos años posteriores al acuerdo, se llevó un proceso amplio de investigación el cual no sería sino hasta el año 2020, que la JEP adoptaría las medidas cautelares, para iniciar progresivamente los procesos de intervención, preservación y búsqueda de la verdad en los cementerios y otros campos santos.

Es por esta razón, que, a partir del año 2020, encontramos la mayoría de los titulares alrededor de la exhumación, traslado, e identificación de los cementerios más azotados por el conflicto.

Podemos evidenciar en un primer momento, que las investigaciones de los cementerios en Colombia ponen en manifiesto la conexión directa entre el cuerpo, la memoria, la violencia y lo material. Como muestra de esto, el fenómeno de los traslados irregulares de las personas no identificadas que se repiten constantemente en estos titulares nos permite evidenciar que,

la violencia se traslada a los espacios funerarios por medio de dinámicas de control sobre los cuerpos y sus identidades, teniendo en común, que la mayoría de los lugares donde se concentran las personas no identificadas y los procesos de reconocimiento de las mismas, son cementerios protagonistas del conflicto.

Por tal motivo, no son una coincidencia las múltiples referencias a los cuerpos hallados en bolsas, el uso de los osarios colectivos y la implementación de calderas y ríos como espacios de cremación y desaparición respectivamente, por ello el espacio el cementerio está atravesado por dinámicas de control social relacionados con el terror y la intención de borramiento, dejando en evidencia, los alcances de la necropolítica para tramitar las desapariciones y la gestión de la muerte en poblaciones azotadas por el conflicto que son en su mayoría, testigos de la violencia, la arremetida paramilitar y la disputa territorial por agentes como el Estado, las guerrillas y bandas criminales.

Como consecuencia de esto, el balance nos permite evidenciar que, algunos cementerios donde se han venido realizado medidas cautelares por medio de la JEP, son en perspectiva, evidencia de intentos institucionales por revertir a través de la exhumación, el cuidado y rastreo antropológico, el reconocimiento de las personas no identificadas, con el fin de garantizar procesos de reparación colectiva. Dado esto, cementerios como el de Cúcuta, Valledupar y Meta, coinciden en unos patrones de violencia sujetos a la presencia paramilitar que a través de intentos de borrar a las víctimas aprovechan incluso, la misma figura del cementerio para disipar la mirada de las investigaciones, es decir; estos actores utilizaron los cementerios como depósito de entierro colectivo de las víctimas, con la intención de evitar interrogantes al encontrar personas sin vida, después de todo ya se encontraban enterradas en campo santo y podrían haber tenido diversas causas de muerte no necesariamente asociadas al conflicto.

Otro análisis de la prensa nos muestra que tras las disputas presentes en los últimos años en cementerios públicos de la ciudad de Bogotá y algunas otras zonas empobrecidas en Colombia, podemos evidenciar la presencia de una violencia simbólica sobre los procesos de entierro, la cual se manifiesta en las disputas sobre qué restos importan ser reconocidos y cuáles pese a las diversas intervenciones de la UBPD, la UIA y medicina legal, parecen no contar, como resultado, encontramos notas que mencionan algunas prácticas como los

frascos con necropsias o mapas dibujados de agentes locales como sepultureros, o colectivos que intentan conservar esos procesos de trazabilidad ante algunas arremetidas burocráticas de desconocimiento.

A raíz de esto, observamos entonces la aparición del concepto de Medida cautelar como una instancia común en las notas donde se evidencian intentos por proteger los restos y dar con las identidades y circunstancias de muerte de los mismos. Distintos grupos sociales y de búsqueda, de la mano con la JEP, nos facilitan una lectura particular del territorio, Colombia empieza a contar con un proceso especialmente pensado para el reconocimiento y protección de los cementerios, en su calidad de archivo probatorio, simbólico e histórico sobre lo acontecido alrededor de las personas encontradas, entrando en disputa incluso con el escenario religioso, patrimonial e institucional.

Por ejemplo, para el caso del cementerio Ecco Homo de Valledupar, en 2020 la iglesia respondió que los restos encontrados en fosa común que corresponden entre 450 y 500 cuerpos, no eran todos víctimas del conflicto: “No todos los cadáveres que están en estos momentos en fosas comunes corresponden a N.N. sino a difuntos que han sido abandonados por sus familiares luego de un tiempo de haber finalizado el contrato de las bóvedas en arriendo en este lugar” explicó el párroco Iver de la Cruz delegado de la episcopal de Valledupar. Sin embargo, para el 2024, de los 287 cuerpos exhumados, se estima que al menos 103 cuerpos podrían corresponder a víctimas del conflicto armado, en un rango de edad entre los 20 y 30 años y aunque se hayan dado estos procesos de reconocimiento, actualmente para el 2025, en el cementerio no se encuentra alguna protección y señalización de las medidas cautelares de aquella zona, pasando desapercibida para cualquier persona que visite el cementerio.

De igual forma, para el caso del Huila, que ha registrado más de 200.000 víctimas reconocidas por el Estado, siendo el Cementerio Central de Neiva el epicentro de estas disputas sobre el reconocimiento y el espacio, Eloísa Lamilla, periodista de La Gaitana Periodismo Independiente nos comenta lo siguiente:

Gracias a la insistencia colectiva, se han logrado avances significativos. La JEP, la UBPD y Medicina Legal han reconocido el cementerio como un escenario crucial para desenterrar el pasado. Se han impulsado audiencias para que instituciones como la

Alcaldía de Neiva, la Gobernación del Huila y la parroquia de la Inmaculada Concepción asuman su responsabilidad. Hasta el momento, la UBPD ha recuperado un total de 96 cuerpos en el Cementerio Central. Este resultado alentador revive la esperanza de miles de personas buscadoras.

Sin embargo, persisten grandes retos, como la actitud evasiva y poco colaboradora de la Iglesia de Neiva. El párroco ha hecho caso omiso de las órdenes judiciales y se ha abstenido de asistir a las audiencias de la JEP. Un lector suspicaz podría preguntarse qué se esconde tras el desinterés. Actualmente, aunque la Iglesia insiste en su propiedad, la JEP ha encontrado indicios que sugieren que el predio es, en realidad, propiedad del municipio (2025).

De esta manera, queda en evidencia que, aunque existan unos procesos cautelares que intenten velar por la protección y reconocimiento de la verdad, zonas como la desconocida esquina destinada para las víctimas del conflicto del cementerio de Valledupar, contrastan con la exaltación y protagonismo de algunas tumbas de famosos vallenatos que se encargan de reconfigurar la lectura del cementerio. En efecto, el cementerio emerge como un espacio de discordia religiosa, patrimonial e institucional, donde se manifiestan disputas por las versiones oficiales que no atienden a la normalización del turismo, a la tranquilidad de algunos agentes protagonistas del conflicto, a la iglesia e incluso, se manifiestan tensiones por la propiedad y las dinámicas de restauración que casi siempre son llevadas a cabo por el Estado.

Por lo tanto, los cementerios condensan un sinfín de huellas para rastrear el conflicto y algunas tensiones entre lo público y lo privado, no obstante, su abordaje no solo implica su lectura literal, sino que además como necropaisaje, está atravesado por esfuerzos sociales de resistir ante la violencia y el olvido a partir de luchas por restituir los nombres, la dignidad y asignarle a los cementerios además, una dimensión de resignificación que atiendan a la recuperación de la memoria de sus víctimas, e incluso también de las memorias de otros difuntos que no corresponden al conflicto, pero que dotan al cementerio de sentido histórico y simbólico dentro de la construcción de la nación.

Un ejemplo de este proceso de lucha y reconocimiento a través del arte y el diálogo, en Misión de Verificación de la ONU en Colombia (2025), hacen mención a que el cementerio de Palmira, Valle del Cauca, se convirtió en escenario de memoria y reconciliación por medio

de un trabajo conjunto entre las familias víctimas y algunos comparecientes ante la JEP que pertenecieron anteriormente a las FARC y la fuerza pública, respecto al proceso de realización del mural en el cementerio, por ello Gónzales Nadya, menciona en su nota los siguiente:

Lo que fue conocido como el patio del olvido, hoy comienza a mostrar otra cara. En conjunto se desarrolló un mural externo, para con el mismo comenzar a resignificar lo que ha sido este espacio para la comunidad. “Nos juntamos para encontrarles, solo desaparece quien se olvida” es el mensaje instalado en la entrada de este lote del cementerio. En ese mensaje se resume la lucha que las familias de las personas dadas por desaparecidas lideran desde hace años (2025).

De igual forma De la Rosa Mauricio, de El Tiempo, nos comenta respecto a la organización de algunas familiares de víctimas de desaparición forzada en Tumaco que:

Por eso, las asociaciones de familiares de víctimas de desaparición forzada quisieron realizar un ritual con las tradiciones ancestrales del Pacífico Nariñense que incluyó la eucaristía con la participación de las mujeres cantoras, todo con el propósito de dar una apertura espiritual a las labores forenses que a partir de este 15 de febrero adelantará el Grupo de Búsqueda de Personas Desaparecidas, GRUBE, y el Instituto de Medicina Legal.

Preciado asegura que “hay un cansancio y hay un dolor en nuestro corazón”, y no puede contener de nuevo las lágrimas cuando dice que “es muy duro saber que mi hijo se fue de la casa, uno espera que él llegue pero no llega, esperamos que el Señor nos ayude porque hay personas que se están muriendo en el intento de buscar a sus seres queridos” (2022).

De lo anterior entonces, podemos identificar que el cementerio, se convierte en un escenario de desarrollo de algunas dinámicas de materialización de la violencia, pero, además, gracias a la organización de las mismas comunidades afectadas, se posiciona dentro de la concepción de valoración patrimonial, como un lugar de interés clave para reconstruir la verdad sobre el conflicto y ejercer procesos de reparación e investigación histórica. Como resultado de la insistencia colectiva, se han logrado múltiples avances de la mano con la JEP, la UBPD y El

Instituto Nacional de Medicina legal, para ubicar al cementerio como un lugar de memoria, crucial en la construcción el pasado y las historias que con él son atravesadas.

1.4 Conceptualización del campo de la memoria

La memoria intenta preservar el pasado sólo para que le sea útil al presente y a los tiempos venideros. Procuremos que la memoria colectiva sirva para la liberación de los hombres y no para su sometimiento.
-Jacques Le Goff

Este trabajo se enmarca en la línea de formación política y construcción de la memoria social, de ahí el interés por relacionar la muerte y los necropaisajes con los estudios de la memoria, así, la ruta conceptual parte de las implicaciones antropológicas del “cierre”, entendido como el control de los procesos de despedida y de las narrativas sobre los acontecimientos trágicos o la pérdida de nuestros dolientes, que después adquiere una carga de denuncia y narrativa en la medida en que se sitúa en contextos de búsqueda de la verdad. Es por esta razón, que la emergencia de los necropaisajes irá directamente relacionada con la construcción de la memoria histórica, en particular desde la escena material

Mi interés por seguir los trabajos de la memoria surge con el fin de hacer frente a las memorias literales, con la recuperación de las memorias ejemplares producto del reconocimiento de la muerte y su capacidad de agencia, en la conformación de la sociedad colombiana. Los hechos de violencia y guerra implican el ejercicio constante de las conmemoraciones, la aparición de los lugares de memoria y diversos procesos de reivindicación llevados a cabo por las víctimas para conmemorar o recordar lo sucedido. En este sentido, dado que en todo momento se tiende a conservar una parte del pasado, emerge entonces la necesidad de volver sobre la memoria ejemplar. Para entender lo anterior, Todorov en *Los abusos de la memoria*, menciona que no se puede impedir la recolección de la memoria, en tanto emerge el mismo trabajo de recuperación que es realizado por las poblaciones y que además, se sitúan en lugares, prácticas e imágenes específicas que pueden atender a la selectividad. (Todorov, T. 1996).

En el campo de la memoria emerge el término *No Lugar*, propuesto por el francés Marc Augé, para referirse a los espacios del anonimato, que impiden el tránsito, comunicación, intercambio y establecimiento de relaciones y memorias duraderas y colectivas, al poseer

características ligadas a la inseguridad, el peligro y censura. Este término contiene una relación directa con los necropaisajes, al insertarse en el imaginario como un espacio controlado por sentimientos como el miedo, el terror y la individualidad, por esta razón, en los procesos acompañan la enseñanza de la historia reciente, niñas y niños se distancian de representaciones ligadas al miedo y al dolor, ubicando a la muerte como la categoría menos cercana para realizar procesos de memoria y optando por otros sitios y herramientas como los museos, los libros o patrimonios asociados a la tranquilidad como parques memoriales.

El cementerio, que en la inmediatez se presenta como un *no lugar*, surge como escenario de análisis alternativo de la historia, desde el cual es posible leer las ausencias y lo que aún no ha sido narrado, a través del testimonio de las tumbas y de lo que comunican sus huellas materiales e identitarias. Para esto, desde la revisión etnográfica de los rituales fúnebres y la pedagogía patrimonial, el trabajo de la memoria asume una responsabilidad, en tanto produce unas disputas sobre enterrar, reconocer o desaparecer al otro y por supuesto contienen en sí mismos, un conjunto de imaginarios sobre lo acontecido en los territorios.

De esta manera, el Grupo de Investigaciones Cyberia, en *Memoria oficial y otras memorias: la disputa por los sentidos del pasado*, mencionan al respecto de los lugares de memoria lo siguiente:

La perspectiva decolonial abre el espacio a la memoria, impulsa la apertura y expansión de distintas narrativas y sentidos del pasado, favorece la diversificación de los lugares de la memoria, en el que las huellas del pasado no solo están en los restos arqueológicos o en los documentos de los archivos, que son tradicionalmente utilizados para darle base empírica a la disciplina histórica, si no en otras superficies materiales y simbólicas, como voces de otras memorias. (Briceño, O, Aponte, J, Jaramillo, P, Franco, D, Martínez, M, Bernal J, Pineda, J. 2014. P 211).

Lo anterior nos permite entender que trabajar con la memoria tiene amplias posibilidades de acudir archivos distintos a los documentos y a las excavaciones, en el que emergen dispositivos de memoria como la arquitectura, el cuerpo, la biografía, el paisaje y la ritualización. Así el sentido histórico presenta un desafío decolonial en la medida en que se atienden a reconstrucciones del pasado desde perspectivas propias, incluyentes y disruptivas.

Así, los necropaisajes se constituyen como lugares de memoria donde operan narrativas de construcción que conducen a la memoria como acción colectiva y a su uso social, para crear campos de disputa y resistencia y facilitar así, que la memoria aparezca con carácter político.

Sin embargo, acudir a las memorias oficiales, hacen parte del mecanismo de exaltación del pasado, donde emerge un control cultural que desdibuja las construcciones sociales y el buen uso de la memoria. Este debate se enmarcaría según Riceaur y Burke, entre la memoria oficial y otras memorias, que permiten establecer unos regímenes de verdad sobre lo acontecido en el pasado; así, pareciese que la memoria sirviera de contenedor para los historiadores sin agencia.

Además, la memoria como proceso activo de constitución de identidades, requiere ver con ojos críticos la hegemonía histórica, para partir del análisis de los sujetos y rituales que dinamizan el campo social y que le convierten en escenario de lucha. Por ello, este trabajo procura no situarse en el sentido textual de la violencia en Trujillo y Puerto Berrío, que se quedan en el recuerdo doloroso de los hechos, sino que, al contrario, se reconoce a la memoria como un campo de disputa constante entre agentes y versiones a través de la muerte, sus ritos y potencial pedagógico de estos necropaisajes, permitiendo trasladar la reflexión más allá de la sola representación de las figuras de víctimas, héroes y victimarios.

Esto entonces permite hacer una lectura transversal del poder de la muerte sobre las narrativas del conflicto y las políticas de olvido arraigadas a los no lugares. “La sociedad está atravesada y dividida no solamente por las distintas visiones y proyectos de sociedad que puedan existir, sino principalmente por las distintas visiones acerca de lo que habría que hacer con el pasado, que no puede ser segregado de la vida cotidiana ni de la política” (Lira, E, 2004, p4). Por eso, hablar de usos políticos de la memoria permite entender este trabajo en el marco de un proceso que visibilice los hechos, de la mano con el análisis de las disputas, conflictos, luchas y resistencias que han emergido alrededor de los cementerios, ríos y fosas, en el imaginario de los estudiantes de grado once del Colegio República de Colombia

Hablar de memoria en un momento coyuntural como el que vive el país, abre el debate sobre los usos sociales y políticos de la misma, pues lo que la memoria hace, fundamentalmente, es recabar política y éticamente los recuerdos, para dejarlos símil a una voz para la reflexión. Por ello, debe ser comprendida como un acto político y una

práctica social, donde importa tanto saber lo que sucedió, como tejer la vida de las comunidades, de cara a los procesos presentes y futuros. En los territorios la gente habla de la guerra, pero también habla sobre las ausencias institucionales en términos de un proceso inconcluso de democracia local, acompañado por un proyecto concreto de desarrollo económico. (Carzón, A. 2014, P.12).

En este orden de ideas, este trabajo entiende a la memoria según los postulados de Traverso -en “Historia y memoria: notas sobre un debate”. En: FRANCO, Marina. LEVIN, Florencia (Comp.) *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción* -como una representación del pasado que se construye en el presente, con diversas formas de manifestación y de lectura, así se refleja en las sociedades actuales, por medio de la diversidad de las prácticas sociales, que van construyendo múltiples formas de culto y relación identitaria con el pasado (2007, p. 67).

No se tiene intención alguna de confundir la memoria con la historia. A diferencia del profesor Pierre Nora, este trabajo rechaza la posición en la cual se relega a la memoria como una historia viva, que empieza a desvanecerse en la medida en la que aquellos como testigos directos de los hechos que le recuerdan, fallecen. Y tampoco la historiografía tradicional, en su papel de escribir y plasmar lo acontecido, no ocupa el papel de la memoria en tanto esta última sigue siendo transmitida por los saberes, las prácticas y en este caso, los lugares, - independientemente de la ausencia del relato vivo-.

Dado que la memoria no puede ser limitada a sus testigos vivos, termina siendo una herramienta de investigación. Así, pese a que los testigos desaparezcan sí existe quién active esa memoria a partir de objetos, lugares, símbolos, discursos, imágenes y las mismas ausencias.

Por otro lado, desde la perspectiva de Norbert Elías, en *El saber sobre la muerte. En torno a la soledad de los moribundos*, se parte de la premisa: “lo que crea problemas al hombre no es la muerte, sino saber de la muerte” (Elías, 2009, p. 24). Esta afirmación permite situar la muerte como un problema sociológico en la distribución de las memorias y narrativas inscritas en la vida de cada pueblo. En ellas emergen miedos y dolores contruidos desde la comunicación y la interacción social, que responden al problema de los vivos: los difuntos ya no tienen acción, pero, a través de sus circunstancias de fallecimiento, lugar de entierro o

ausencia de reconocimiento, siguen posibilitando lecturas sobre su participación en los acontecimientos del pasado reciente en territorios que sufrieron —y aún sufren— las consecuencias de la guerra.

Este tema resulta de particular interés, en la medida en que permite comprender la importancia del reconocimiento de las políticas del olvido adjudicadas a los cementerios como lugares específicos de memoria. En ellos confluyen agentes distintos a los dolientes, como las instituciones del Estado y los responsables de los hechos violentos, quienes se sirven de la recolección y exhumación de los muertos no identificados para implementar estrategias de restauración ligadas a intenciones claras de olvido, mediante la técnica de borrar al otro y enmarcarse en silencios visuales.

El segundo agente que aparece es la justicia, que intenta reconocer y otorgar identidad a las víctimas que llegan bajo la categoría de NN. Este esfuerzo se contrapone a las prácticas de adopción, denunciando que el propio ritual imposibilita el tratamiento adecuado de los cuerpos y obstaculiza el esclarecimiento de los hechos y el acceso a la verdad por parte de las víctimas indirectas.

El último protagonista comparte agencia de responsabilidad: el Estado y algunos victimarios (grupos armados al margen de la ley, fuerzas policiales, militares y paramilitares) aparecen como actores de muchos de los hechos violentos que provocaron tales desapariciones. En su intento por restaurar los cementerios o borrar las fosas comunes y las huellas de las víctimas, generan una lectura clara sobre el poder de las tumbas y las condiciones en que esas personas desaparecieron. Estos espacios, con los debidos procesos investigativos y de memoria, permiten asignar responsabilidades directas y transformar no sólo el documento escrito en fuente de conocimiento, sino también hacer hablar a los muertos que atravesaron una segunda muerte al serles negada una muerte esclarecida y digna.

“En cuanto a la cultura material, estas edificaciones y espacios son también símbolos de estatus y honor: el cuerpo tenía un lugar, un sitio específico, que le brindaba la garantía de saber y tener la certeza, aún antes de morir, de dónde iba a descansar su cuerpo” (Castiglione, s. a., p. 5).

1.4.1 Lugares de Memoria

La memoria a diferencia de la construcción histórica, no ubica su centro en los momentos en los que acontecieron los hechos, sino que además ubica un escenario de reflexión sobre las afectaciones y formas en las que los mismos logran trascender a las vivencias de los individuos, convirtiendo las mismas experiencias, las materialidades, los espacios y las voces de los implicados en un aspecto clave para dar visibilidad subjetiva de aquellos acontecimientos. Volver sobre las discusiones anteriores nos permite entender que la historia, no puede mantenerse frente al olvido, haciendo uso de algún dispositivo de memoria. En este sentido, desde el análisis de los dispositivos, aparecen los lugares de memoria como contenedores y creadores de narrativas que permiten construir el pasado.

Los lugares de Memoria emergen como la representación física del acto del recuerdo, un territorio cultural conformado por actores sociales que inscriben en un espacio sus memorias. Se trata, entonces, de una sumatoria de constructos abstractos relacionados con la tradición oral y la cultura, en un sentido espiritual, intelectual y afectivo, que caracterizan a una sociedad, sus modos de vida, músicas y técnicas tradicionales, conformando lo intangible, y de constructos tangibles que se componen de espacios físicos y objetos colectivos, fabricados por las sociedades de nuestro pasado, con el fin de dejar plasmadas sus memorias en hechos físicos que garanticen la transmisión del recuerdo a la posteridad. (Zuluaga E, Valencia A. 2019. Pág 3).

En palabras del profesor Pierre Nora: “Los lugares de la memoria nacen y viven del sentimiento de que no hay memoria espontánea, de que hay que crear archivos, mantener aniversarios, organizar celebraciones, pronunciar elogios fúnebres, labrar actas, porque esas operaciones no son naturales.” (Nora, p. 1997. Pág 24). Así, los escenarios, y espacios donde los habitantes han dejado marcados acontecimientos, hechos violentos, luchas y disputas, responden al proceso de materialización de los saberes rememorativos de nuestros familiares, amigos, y conocidos.

Las nuevas interacciones de los agentes con el espacio, configura entonces a los lugares como elementos o herramientas nuevas para incentivar la memoria y el recuerdo sobre lo hecho en el pasado, y esto de manera problemática va ligado por supuesto a las últimas estrategias de

lectura sobre la memoria. Es decir, la memoria para permitir la creación de supuestos históricos verdaderos y oficiales, tiene que terminar siendo escrita, o producida de alguna forma en el plano material para permitir su trascendencia y no eliminación en el tiempo, sin embargo, aunque los testigos fallezcan y la memoria no acabe ahí, si no existe materialización de lo acontecido, los hechos, lugares, sujetos y demás serán confrontados progresivamente con verdades modificables, moldeables y oficiales, a causa de quienes la controlan y la producen, en este sentido, remitir a los lugares de memoria, posiciona una perspectiva de resistencia para la edificación de la memoria, en tanto aquellos por su constante evocación al pasado por medio de las figuras, las marcas, los colores y los objetos constantemente evocan al recuerdo.

De ahí la importancia de revisar los cementerios en tanto aquellos suponen por medio de las tumbas; de los nombres y categorías del NN una apuesta innovadora por arremeter contra las intenciones de construir una memoria oficial, ligada a la sepultura del recuerdo, ya la restauración de los vacíos de los desaparecidos y no identificados, que serán reemplazados por cemento y monumentos que presenten un aparente respeto por los dueños. “Los lugares de memoria son espacios en los cuales la memoria trabaja y en donde los sujetos van construyendo un recuerdo activo. Además, son objetos simbólicos de la memoria, en los cuales esta se materializa y refugia” (Cayo, 2012, p. 162).

Volviendo a los usos literales y ejemplares de la memoria, los lugares públicos en los cuales los cuerpos empiezan a ocupar un espacio definido empiezan a tomar agencia sobre experiencias del pasado, las restauraciones y exhumaciones comprometen entonces en los cementerios sitios donde convergen diferentes versiones sobre el pasado violento.

Las estrategias de borramiento sobre los lugares permiten hacer una lectura de las historias y las memorias relacionadas a identidades particulares, y aún más siguen generando interrogantes y narrando acontecimientos sobre accionarios que los mismo lugares, como los cementerios, -aún sin la injerencia particular de algún testimonio o entrevistado-, se convierten en un dispositivo para abordar lo sucedido.

Loreto F, y López G, sobre la transformación de ex centros de detención, tortura y desaparición en lugares de memoria en Chile apuntan que;

Aunque la recuperación de lugares no ha alcanzado masividad, pues corresponde a una iniciativa exclusivamente llevada a cabo por la sociedad civil con un nunca muy claro apoyo del Estado, permite aproximarse a memorias que se ven tensionadas a trascender el círculo de lectura de las víctimas, en un intento de convocar a la sociedad chilena en su conjunto cuando demanda un status patrimonial oficial de aquellos lugares. (pág 6)

Así, la intención de acudir a la conceptualización desde la memoria, posibilita entender las interrogantes sobre los sujetos y agentes involucrados en la composición actual de los cementerios que albergan víctimas directas del conflicto armado, y no identificados que permiten el alcance investigativo más allá del componente descriptivo de lo situado en las tumbas.

No obstante, entender a los cementerios como lugares de memoria, permite la injerencia de nuevos relatos literales que rompen el diálogo con las víctimas, la justicia y el Estado que se asumen bajo políticas de reparación, peticiones de perdón, y conformación de relatos, que se desligan de las memorias propias de las víctimas y sus familiares. (Loreto F, y López G.s.).

Pierre Nora propuso la noción de “lugares de la memoria”, definida de la siguiente manera: Son lugares con efecto en los tres sentidos de la palabra, material, simbólico y funcional, simultáneamente, solo en diferentes grados. Incluso un lugar con una apariencia puramente material, como un archivador, es solo un lugar de memoria si la imaginación lo invierte con un aura simbólica. Incluso un lugar puramente funcional, como un manual de clase, un testamento, una asociación de excombatientes, solo entra en la categoría si es objeto de un ritual. Incluso un minuto de silencio que parece ser un ejemplo extremo de un significado simbólico, es al mismo tiempo el recorte material de una unidad temporal y sirve, periódicamente, para un llamado concentrado de recuerdo. Los tres aspectos siempre coexisten. (Nora, 1993, p. 12).

En este sentido, los lugares de memoria aparecen en escena en tanto la historiografía tradicional, en miras de crear una narrativa sobre algún hecho que se configura en el común, se aferra al testimonio literal, de las fuentes oficiales. Por esta razón entonces, aquello invisibilizado, decide tomar acción más allá de los discursos, girando la mirada a lo material, a los rastros, las ruinas, los lugares, las prácticas y los rituales que permitan generar una lectura específica desde los nadie.

Aunque el concepto de lugar de memoria represente, en sí una designación material y espacial específica, esta denominación según Nora (2008), no puede reducirse entonces solamente a monumentos u objetos situados en lo palpable y dominado además por poderes públicos, sino que al contrario, están determinados por el carácter abstracto que determina una dimensión simbólica de aquellos lugares donde demás intenciones atados a la memoria, las prácticas y diversas preocupaciones por lo acontecido se encuentran al contener una tensión constante sobre los lugares de las verdades oficiales, es decir, en una suerte de contra lugar, los lugares o sitios de memoria derivan de una trasmutación.

o lo que Foucault (1967) denominó “heterotopías de desviación”, que son aquellas que reciben a individuos cuyo comportamiento es considerado desviado en relación con el medio o con la norma social. Y es que el colapso del balneario lo torna así prisión. Ahí, en el mismo lugar donde habitaba la utopía de una afirmación histórica emerge otra función: la heterotopía del terror. Un terror que, por su condición especular, no se condensa y realiza sólo en su interior, sino sobre todo en la dispersión de su mensaje de fatalidad. Luego, entremedio del balneario queda yuxtapuesto otro espacio, un contra-espacio, un contra-lugar. Sobre las mismas tablas y arena ahora ya no corren familias descalzas sino soldados feroces y prisioneros anulados.

Así, la memoria termina condensada en lugares, no determinados entonces por los poderes públicos, sino que ahora, son las mismas prácticas históricas y culturales, las que se preocupan por la potencialidad política de los lugares y los objetos que estos albergan. No obstante, para este trabajo se encuentra una coincidencia, y es que los lugares que instauran las disputas sobre las formaciones políticas y las memorias de los hechos pasados y traumáticos, están sujetos a su finiquitad, en la medida en que museos, cementerios, parques y demás, han encontrado en sí, una obra finalizada de los hechos, y por lo tanto aparecen como lugares de memoria, en tanto el trauma parece haber sido ocupado, por el recuerdo, el perdón, y sobre todo la reconstrucción histórica de los hechos.

Pero ¿qué sucede entonces con los sitios que han sido y hoy siguen siendo testigos del conflicto, y que son reflejo inmediato de las prácticas, discursos, y rituales no finiquitados?. Tal es el caso de los necropaisajes tratados en este trabajo, aquellos entonces no han finalizado su constante recibimiento de las víctimas y por lo tanto, anualmente se instauran

en el imaginario del terror, la muerte y lo prohibido como escenario de análisis constante por estudiantes. En el caso por ejemplo de los cementerios de Puerto Berrío y Dabeida, aunque se acerquen a ellos diversos artistas y profesionales de la memoria, es muy difícil identificar la presencia de estudiantes y docentes en conjunto, analizando las prácticas, y ejerciendo una lectura sobre las tumbas o los discursos, en una suerte de museo vivo que remita a la investigación histórica cultural del presente.

Así tras un pequeño balance sobre cómo se ha trabajado los lugares de memoria, se encuentra por ejemplo que en los casos de Garaje Olimpo y la ESMA en Argentina, o Villa Grimaldi en Chile, las imágenes constituyen un régimen visual que empieza hacer parte del acervo de la memoria relacionados con hechos traumáticos derivados de las dictaduras, emergiendo entonces un acercamiento pedagógico a través de múltiples producciones fílmicas que como metodología proponen a través de la ficción, el teatro, y demás, acercarse a los hechos mencionados.

Garaje Olimpo por ejemplo, como centro clandestino de detención en la dictadura de Argentina ocurrida entre 1976 y 1983, plantea aquellos que le visitan, una relación directa entre los detenidos y sus captores, y las constantes violaciones de derechos humanos a los que se veían sometidas las víctimas, dibujando entonces por medio de la representación de las celdas, y demás, un pasado común derivado del trauma.

Para el caso de Villa Grimaldi, este aparece como el primer ex centro de detención tortura y exterminio también de un pasado común dictatorial de Chile, que empieza a ser recuperado en la posición de un sitio de memoria, que resulta de los arduos esfuerzos de la comunidad civil por movilizar ejercicios de rememoración en los llamados parques memoriales.

El recinto de represión política conocido como “Villa Grimaldi” (o “Cuartel Terranova”, según la nomenclatura de los organismos represores), en el que habían sido secuestradas más de cuatro mil quinientas personas durante sus años de operación (1974-1978), de las cuales, doscientas cuarenta y una permanecen como detenidas/os desaparecidas/os y/o ejecutadas/os políticas/os, pasaba a ser un espacio dedicado a la conmemoración y la promoción de una cultura de derechos humanos, gestionado por una organización de la sociedad civil, la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (entidad creada para continuar con el trabajo de la Asamblea Permanente por los

Derechos Humanos y administrar el sitio de memoria que se había construido). (Rebolledo, Sánchez, Sagredo. 2022. P. 68)

Aunque en un inicio, la aparición de estos lugares emerge con la necesidad de reconocerles ante los visitantes bajo la explicación e importancia de un sitio de memoria, los ejercicios de conciencia no sólo deben estar atados a la transmisión histórica de los hechos sino también sobre un enfoque de las circunstancias del presente, como es en el caso de los necropaisajes tratados en este trabajo.

Aunque la concertación e importancia de rememorar los crímenes sobre todo en el pasado reciente del cono sur, Villa Grimaldi, supone una apuesta metodológica que trabaja lo inmaterial desde las representaciones y significados que las diversas agencias que intervienen aquél sitio; es decir, al igual que en los necropaisajes -como el cementerio de Puerto Berrió-, los procesos de memoria vivos, se ven constantemente intervenidos por disputas y agentes que intentan hacerse con un régimen de verdad particular, y que movilizan intenciones específicas, para obedecer entonces a la creación de unas narrativas particulares del conflicto.

Las identidades negadas de las personas no identificadas, toman un papel protagónico en el reconocimiento de los hechos violentos ejercidos también a manos del Estado, de las fuerzas militares y policiales; así, aunque diversos trabajos sobre los lugares de la memoria, planteen estrategias pedagógicas para entender el pasado reciente de las dictaduras, pocas son las preocupaciones en las apuestas pedagógicas de los lugares de memoria, sobre el desarraigo de las identidades de las personas no identificadas, acumuladas en fosas comunes, o masacradas, es decir, aunque se mencionen, y se planteen una serie de memoriales para finalizar el duelo de sus desapariciones, la muerte no suele ser una estrategia de lectura histórica, para entender los responsables de los hechos violentos y la disputas de los agentes, en diferentes lugares.

En otras palabras, ¿por qué para el Estado, debe ser entonces importante restaurar un cementerio o intervenir las orillas de un río donde han sido encontrados constantemente víctimas del conflicto, si tiene la posibilidad de restaurar otros espacios que necesitan de manera urgente remodelación? o ¿por qué habitantes de poblaciones constantemente azotadas por el conflicto deciden entonces intervenir, adornar y adoptar una tumba, si aquellos ni siquiera son sus víctimas?, esto entonces representa un desafío en la lectura de

los necropaisajes como dispositivos de memoria, en tanto la muerte posee un control definido de los hechos, de las identidades, y sobre todo del recuerdo.

La manera como los lugares o sitios de memoria en América Latina han recurrido al recuerdo, y a los ejercicios de memoria, presentan para este trabajo, un punto de partida, en la medida en la que la atención y representación incluso de los perpetradores y víctimas manifiestan una memoria dolorosa que aún no ha sido resuelta, y que presenta la necesidad de volver sobre las fuentes materiales y ritualistas para seguir leyendo el presente, en miras de los relatos históricos que presentan formas estéticas, políticas y culturales definidas en lo irresoluble.

1.5 Experiencias de la investigación y trabajo de campo

1.5.1 Jardines de Humaya, Sinaloa y Janitzio Michoacán México

En el marco de mi trabajo de grado, realicé una movilidad académica a Culiacán, en el Estado de Sinaloa, México, en Agosto del 2023. La razón de que haya escogido este lugar, fue motivada por el Cementerio Jardines de Humaya, mejor conocido como el Panteón de los Narcos, que se encuentra en la capital culichi.

Durante mi estadía de 7 meses en Culiacán, logré analizar que la cotidianidad, los simbolismos y las prácticas, están directamente asociadas a la presencia del narco y su imaginario sobre la vida comunitaria. La ciudad se caracteriza por unas evidentes barreras de clase, propias de las ciudades latinoamericanas, en la cual se conforman alrededor de sus periferias, unos cordones de clase media baja, e incluso en casos extremos, se configuran pequeñas zonas de pobreza, cercanas a los límites rurales, que se diferencian, de sectores altamente enriquecidos en el norte y centro de la ciudad, caracterizados por un amplio uso de la ostentación, el dinero en efectivo y una forma de vida orientada al lujo. La ciudad suele ser testigo de eventos con gran opulencia que involucran artistas y amplio movimiento de caravanas, que vienen de la mano con el aumento de los bienes raíces y la aparición de corredores, que modifican predio a predio la economía local.

El sociólogo Juan Carlos León Ramos menciona “En Culiacán se da el fenómeno del consumismo, el consumo excesivo de bienes y servicios, con el afán por comprar

indiscriminadamente, aunque no sea necesario; incentivado por personajes con influencia como deportistas, artistas, o personas importantes con cierto estatus, poder o importancia, que persuaden a realizar gastos que antes se consideraban un lujo, de tal manera que las personas que se dedican a traficar también son un personaje de referencia” (2022).

En este sentido, como refiere el sociólogo; desde los años 90 aproximadamente, el lujo se convierte en el patrimonio exclusivo, de las personas con una posición económica diferencial, que termina sujetando la posición de poder, al uso y consumo ostentoso. En estratos sociales menos favorecidos entonces, se permite el deseo de poseer aquellos productos a través de las réplicas que persiguen de una u otra forma, el simbolismo asociado a la riqueza y vida anhelada, esto porque no solamente suelen manejarse tiendas y el uso de espacios distinguidos, sino que el lujo funciona a partir del logotipo y de las marcas que rodean al producto.

“Son los personajes a los que tratamos de imitar, de consumir lo que tenga que ver con esa cultura para sentirnos lo más apegados posible, o incluso simular que somos esas personas. Recordemos lo que sucedió cuando lo del Chapo que lo agarraron, que trae una camisa de cierta manera y cómo inmediatamente se empezó a imitar el uso de esta camisa de manera exagerada” (León, J. 2022).

Aquella ostentuosidad que distribuye y controla los espacios públicos, se instala entonces en el panteón como en ningún otro escenario, Jardines de Humaya, se convierte en el lugar por excelencia de la ostentuosidad y la lectura del poder sobre la muerte y el manejo de los recuerdos. Este cementerio, es conocido por albergar los mausoleos más lujosos de América y gran parte del mundo, aquellos pertenecen en su mayoría a narcotraficantes y sus familias.

En mi visita al cementerio, noté en un primer momento la diferencia entre las sensaciones de los espacios, la característica del silencio y lo fúnebre no es lo primero que uno percibe, sino que, al contrario, desde el momento del acceso, la presencia de la seguridad privada extrema y la verificación de los permisos es lo primero que se hace evidente. Tumbas alzadas como mansiones modernas, cada una con seguridad, vidrios blindados, patios de juego, estacionamiento, aire acondicionado, e incluso algunas con simulación de la habitación del difunto, esto es la común visual del panteón. No me fue posible tomar

muchas fotos porque reiterativamente nos lo prohíben, pero la muerte monumentalizada por el narco desde el exterior, nos brindó una narrativa muy diciente sobre la necropolítica y la gestión que hacen los carteles sobre la muerte.

El recorrido siguió así: gracias a que teníamos un guía, nos fue posible el acceso y la caminata en grupo, mientras observábamos materiales como el mármol, la plata y acabados finos que reflejan el calor incesante de Culiacán, las construcciones de hasta dos y tres pisos, son una suerte de competencia; pareciese que entre las mismas familias que habitan el cementerio, compitieron por hacerse con las mejores tumbas.

Las más ostentosas le pertenecen a Arturo Guzmán Loera, alias “El Pollo”, hermano de “El Chapo”, valorada por 1’200.000 USD, Arturo Beltrán Leyva, “El Barbas”, Amado Carrillo Fuentes, El Señor de los Cielos y otras muchas tumbas de líderes de los diferentes carteles de México y sus familias.

Así, el espacio del Panteón de los narcos, no se hace solamente como un necropaisaje, que construye unas identidades y narrativas específicas sobre el sujeto a construir y recordar en Culiacán, sino que este, configura por sí mismo, una necrópolis que desde 1969 al ritmo de la banda, se encarga de mantener vivo el poder y la identidad del narco.

Aquí la historia, a diferencia de muchos espacios asociados a la violencia, no se esconde sino se impone, no hablamos en este caso de NN, personas desaparecidas y borradas, sino que la hipervisibilidad de las figuras con el poder, son las que se inscriben en los mausoleos.

Cabría preguntarse entonces, ¿hay pérdida del duelo íntimo o cómo transitan este, frente al simbolismo a gran escala?.

Mbembe en “*Necropolítica*” (2003) nos permite hacer una lectura sobre los necropaisajes invertidos, donde el Estado no puede ocultar la muerte, sino que aquél, se enfrenta a la monumentalización del narco, que no borra al muerto, sino que expande a través de él, su poder. Por esta razón, se entiende aquél necropaisaje como un sitio de reafirmación y no de reparación de algún suceso violento. No obstante, este caso en particular permite evidenciar el potencial pedagógico, de la materialidad, alrededor de los cuerpos para producir espacio (Lefebvre, H. 1974), implicando que; el espacio funerario esté cargado

entonces, de tensiones que permitan cruzar lo cotidiano, lo estatal y el duelo, para finalmente organizar de una u otra forma, la muerte y lo visible.

Mi experiencia en relación a la muerte y los necropaisajes continuó el día de los muertos en la isla de Janitzio, Michoacán. Nos trasladamos por carretera el 31 de octubre hacia Nayarit, pasando por Guadalajara, Guanajuato y finalmente Morelia. Desde la salida de Culiacán se evidenció que la costumbre mexicana independiente de la edad, sigue configurando la permanencia de los altares y la celebración del día de muertos, aunque con diferentes matices, la celebración en Jardines de Humaya se caracteriza por el adorno con ramos culichis lujosos y enormes de los mausoleos y la reunión tornada con trajes elegantes y negros alrededor de las tumbas. Sin embargo, mientras nos íbamos desplazando hacia el sur oeste de México fuimos evidenciando la presencia de rituales más característicos de las clases populares.

En nuestro paso por Guanajuato, fuimos testigos de una forma distinta de realizar los altares, que denota la reconfiguración de las costumbres y los ritos funerarios, producto del constante cambio de la cultura y las necesidades de innovación al mercado turístico. Este, denominado “el Tapete de la Muerte”, inicia desde el 2008, cada 2 de noviembre como iniciativa de la Asociación Civil Manos Unidas Guanajuato y alcanzando a ocupar hoy las calles del Truco, La plazuela del baratillo, La calle Luis Gonzáles y Obregón, con la participación de más de 1000 jóvenes artistas.

El Tapete de la Muerte, entonces, es una serie de exhibiciones en las calles, elaborados con aserrín, tierra, semillas, flores, papel y otros materiales que puedan ser usados en el altar común. Los tapetes muestran figuras alusivas al día de la muerte o evocan algún homenaje.

Al llegar a Morelia se evidenció que todos los espacios, restaurantes, ventas en la calle, y actividades, aunque celebren una tradición mexicana, se mueven alrededor del turista logrando observarse un amplio número de personas extranjeras. En tanto llegamos a la isla de Janitzio nos enfrentamos a un debate investigativo y moral enorme, si bien es cierto que en un principio queríamos vivir la experiencia del día de muertos al sur de México, contemplamos también analizar las dinámicas rituales y de turismo alrededor del panteón y en general de la población.

Lo que logramos observar entonces, desde el inicio, es la clara posición de invasión e intrusión que junto a los demás turistas ocupamos, las largas filas para entrar al panteón, las cámaras y sus luces, las pisadas en las tumbas, los tumultos y las preguntas intrusivas que en recorrido escuchábamos por parte de los turistas como: ¿y de qué murió?, ¿por qué les ponen esos objetos a las tumbas?, ¿era su familiar?, ¿para qué ponen música?, ¿cómo hacen para dormir sobre una tumba?, estas y muchas más invasiones eran el escenario de análisis. Y nosotros no éramos distintos de ellos, dada la incomodidad que sentimos decidimos no mantenernos mucho tiempo en el panteón, ni tomar un registro fotográfico claro y en primer plano, en el momento solo nos inundaba un sentir de incomodidad y de violencia que ejercemos sobre aquellos pobladores que se encontraban conectando con sus dolientes. Por lo tanto, este duelo y la velación se convierte en atracción turística, el mercado termina irrumpiendo la cotidianidad y las costumbres, volviendo incluso la incomodidad e intromisión extranjera en parte del ritual.

Tuvimos la oportunidad de entrevistar a 3 habitantes de la isla y aunque a todos se les nota inconformes con la deformación de su rito tras la intromisión extranjera, también es cierto que deciden permitirlo, porque aquel turismo es el mayor ingreso de la isla. Es decir, la mayoría de las familias de la Isla son de bajos recursos y sobreviven por estas actividades turísticas, aquellas, aunque indignadas, terminan viendo con resignación la presencia de los turistas que irrumpen su duelo.

1.5.2 Valledupar y Jardines del EcceHomo

El día 30 y 1 de mayo realicé una visita al cementerio EcceHomo de Valledupar de la mano con el historiador y docente Cristian ____ que pertenece a la red iberoamericana de cementerios patrimoniales. Mi interés con visitar el cementerio deriva de la exhumación e intervención en el año 2024 por la JEP de 282 cadáveres no identificados en el cementerio Ecce Homo, de los cuales 108 presentaban evidencias de fractura craneal por armas de fuego. No obstante, tras la visita y conversaciones guiadas con Cristian, se evidenció desde el inicio un desvanecimiento y ocultamiento de la verdad en el cementerio. Nosotros nos adentramos al campo santo en búsqueda de estas pistas de la intervención de la JEP. No obstante, nuestra visita fue interpelada por el festival vallenato de Valledupar y el espacio funerario no deja de ser afectado por las mismas dinámicas turísticas y de

reconocimiento del patrimonio vallenato del departamento del Cesar, así nos enfrentamos a la conglomeración de varias personas alrededor de las tumbas de personajes como Diomedes, Martín Elías, etc etc, que de la mano con las bocinas, cantos, cámaras acompañan las tumbas como un lugar turístico imperdible para seguir recordando la memoria de los ídolos vallenatos, permitiéndole entender aquél necropaisaje como un escenario de creación y postergación de identidad, donde nos permitimos revivir y recordar a unos sujetos en específico, mientras pisamos las tumbas de algunos otros menos importantes que se aglomeran, empujan y corren para echar una mirada de las tumbas famosa.



turistas alrededor de la tumba de martín Elías. Tomada por Deisy Echavarría (2025)

Cristián nos menciona que el lugar de los cementerios alrededor de la permanencia identitaria de los vallenatos, es fundamental para iniciar la lectura del recorrido, sin embargo, no deja de ser diciente la invisibilización de lo sucedido, y las preguntas alrededor de la exhumación que realizó la JEP en el 2014, aunque Valledupar sea una de las ciudades con el mayor número de cadáveres no identificados a nivel nacional, los intereses municipales y religiosos por ubicar al cementerio como un lugar principal para el turismo y construcción de la memoria del Vallenato, disponen el espacio ante los ojos del secreto y de la negación del

espacio. Así, aunque hicimos un recorrido lento y atento para identificar las lecturas materiales, los códigos rituales y la disposición del espacio, nos fue posible ubicar el espacio de exhumación gracias al acompañamiento de Cristian, este es un lugar sin ninguna señalización, identificación o guía que permita narrar lo sucedido, se limita solamente a un espacio dispuesto en el suelo, gris, sin nombre, ni ningún tipo de medida cautelar, siendo incluso pisado por algunas de las personas que recorren el cementerio y que ignoran por completo lo acontecido en el cementerio. Así nos encontramos con la

siguiente imagen:



Espacio donde se realizó la exhumación, frente a los osarios del cementerio. Tomada por Deisy Echavarría (2025)

La mayoría de estos asesinatos, suelen estar atribuidos al paramilitarismo, así la gobernación del Cesar, menciona que las memorias logradas por la Oficina Asesora de Paz del Cesar dan cuenta que: “miles de personas en el Cesar fueron desplazadas debido a la violencia paramilitar y el conflicto armado generalizado, asociado a la lucha por el control territorial y económico”, lo que es reforzado por las aterradoras estadísticas guardadas por la Comisión de la Verdad. (Gobernación del Cesar, 2025).

Mientras Lontra se preguntaba ¿qué tipo de barco extraño era ese?, La vieja águila se sonreía con ternura y respondía:
"Lontra, sabes qué es la muerte?"

11



Sí, de eso me habla la abuela todo el tiempo, y recuerdo que a mis padres les adornamos con una pequeña cama de ramas y flores río abajo. ¿pero qué tiene que ver eso con el barco? -
Pregunta Lontra-

14



Sí, pero también les permite recordar las historias e identidades de quienes fueron, de hecho, los lugares donde son enterrados, tienen historias muy antiguas sobre sus antepasados. Y esta balsa querida Nutria, es una forma de rito... de rito de despedida y de resistencia. -dijo el águila-

15

Viñetas ilustradas a mano, por las y los estudiantes de grado once del Colegio República de Colombia, como producto final de la novela gráfica titulada "Cuando el Río habla" (2025)

2. EDUCAR DESDE LA MUERTE, UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA PENSAR LOS NECROPAISAJES

En el capítulo 2 se encontrará la propuesta pedagógica que se implementó en la institución educativa Colegio República de Colombia en Bogotá. De esta manera, partirá del abordaje sobre el saber pedagógico que constituye el eje transversal de la propuesta, continuando con un ejercicio de caracterización de la institución, a partir de la categoría de cultura material y las conversaciones sobre las marcas en el espacio. En un tercer momento, la propuesta ahondará un balance sobre tres diferentes propuestas pedagógicas existentes alrededor de la muerte y los cementerios en la escuela, para revisar posteriormente la relación entre arte, memoria y muerte, consecuencia del balance. Y finalmente, dar cuenta de las pedagogías de la memoria como perspectiva pedagógica seleccionada para el desarrollo de la propuesta.

2.1 El saber pedagógico como orientación de la práctica

La observación de diferentes apuestas pedagógicas sobre los lugares de memoria en América latina, deja en evidencia que la muerte se ha asociado al sentimiento del trauma y del dolor, que imposibilitan recurrir a los necropaisajes como una estrategia pedagógica para niños, niñas y adolescentes de diferentes instituciones educativas . Así entonces, como primer paso, para pensar la implementación de la propuesta pedagógica, situar al saber pedagógico permite al trabajo situar una línea de reflexión específica:

En este orden de ideas, Vasco, 1994; citada en Martínez, Castro y Noguera (2003) nos menciona que:

La enseñanza pasó a conceptualizarse y a proponerse como instrucción, con un sentido claramente diferente al que la instrucción tenía antes de este siglo. Se identifica un momento en el cual la instrucción (enseñanza) dejó de concebirse como formación y pasó a pensarse preferencialmente como entrenamiento. De esta forma, la enseñanza propuesta por fuera de la escuela llegó a instalarse en ella y a afectar, no solamente el quehacer del maestro, sino también la manera como él se percibía a sí mismo y su identidad (P.15).

De esta manera, hablar del saber pedagógico posibilita a la maestra o maestro unas formas específicas de pensar y percibir la escuela, dejando de lado la intención de lograr transmitir el conocimiento, para ahora también reconocer el conjunto de prácticas, actitudes, conocimientos y sentidos que producen las y los maestros de su propio proceso de práctica pedagógica, que también entra en diálogo con las experiencias en el aula, la cultura material de la escuela y el contexto fuera de ella.

La importancia de pensarse el *para qué* llevar el tema de la muerte y los necropaisajes como dispositivos de memoria al aula, radica en entender que los aspectos cotidianos que configuran el pensamiento, la conducta y la construcción colectiva de sentido, son una gran posibilidad para revisar las prácticas pedagógicas y encontrar a partir de ellas, formas de dialogar con la construcción de la memoria histórica de los territorios. La cotidianidad del saber pedagógico se enfrenta a las cuestiones determinadas por los proyectos y lineamientos curriculares, así si situamos temas de los cuales todas y todos tenemos algo que decir, como la muerte; aquellas reflexiones estarán atravesadas por apuestas distintas de resistencia, formación e incluso de liberación emocional.

Aunque es de vital importancia para los trabajos de la memoria, pensar en los sujetos, los actores, las memorias vivas, e incluso las prácticas, el propósito de la propuesta pedagógica de este trabajo está orientada a los lugares de memoria, que inevitablemente están atravesados y comunican los aspectos anteriormente mencionados. Así preocupados particularmente por la muerte, los necropaisajes permiten la construcción de una apuesta pedagógica que redefine las identidades de los lugares y las figuras enterradas en ellos, con el fin de construir narrativas que atiendan a la verdad.

El saber pedagógico, posibilita estos modos de ser maestra y sujeto, capaces de configurar relaciones sociales y construir horizontes de sentido, De esta manera Vasco, en una entrevista realizada el 6 de abril de 2010 menciona al respecto que:

cuando un profesor de un colegio realmente asume el mensaje de que su labor de enseñanza y de formación de sus alumnos no es repetir lo que llamamos los profesores, la materia o los contenidos, sino que esa enseñanza abordada con una mirada, digamos, más abierta, con la idea de que cada vez que desarrolló un curso hay algo nuevo ahí, importante para mis alumnos, permite la construcción de un saber que es propio del

maestro, y es él mismo quien tiene que ir construyendo ese saber, que tiene que ver con su tarea de enseñar y de formar a sus alumnos (Vasco, E. 2010)

De acuerdo con esto, el saber pedagógico no implica solamente el posicionamiento desde la vida, sino que ahora también tras la trasposición de la muerte a la escuela, podemos reflexionar sobre las cuestiones derivadas de la ausencia, del duelo, de lo funerario, lo religioso e incluso también lo colectivo. Siendo así la misma experiencia pedagógica, uno de los posicionamientos ideales para producir y orientar el conocimiento alrededor de los paisajes de la muerte. Este lugar de saber, por supuesto se enfrenta al desafío emocional de lidiar con la sensibilidad del tema y los silencios frente al currículo, sin embargo, el acto pedagógico también radica en la decisión de elegir no hacer caso omiso a la muerte.

Una vez se opte por esta pedagógica, salen a flote diversas reflexiones frente a ¿cómo abordarla en el aula?, así el sentimiento derivado del trauma, como consecuencia de las concepciones modernas de la muerte en Occidente, generan en los estudiantes por ejemplo, un rechazo inmediato por considerar el análisis de las condiciones en las que las víctimas fallecen, para situar su interés por otros aspectos memorísticos de los espacios, ligados a la típica lectura patrimonial de las estatuas y las leyendas. Por esto,

Cuando un maestro enseña, pone en juego un saber del cual es sujeto y portador, el saber pedagógico. Este saber es complejo porque en la acción misma de dar clase confluyen un conjunto de saberes y de habilidades que se traducen en prácticas específicas, en maneras particulares de enseñar, que ponen en relación a unos sujetos que interactúan y a unos conocimientos que han de ser enseñados (Vasco, E., 1997, p. 306).

Así, el *para qué* no solamente interroga el mismo sentido que los maestros y maestras dan a las actividades diarias, sino que al contrario autoras como Vasco (1997) consideran dos puntos de vista esenciales, más allá del trabajo memorístico; el aprendizaje y la formación. Respecto al primero entonces, este trabajo pretende lograr que las y los estudiantes aprendan y reconozcan que el conflicto armado en Colombia ha instaurado una forma específica de muerte, situada en los llamados necropaisajes, que al mismo tiempo se ubican en las disputas constantes por crear narrativas sobre lo acontecido. Así mismo, se busca que las y los estudiantes reconozcan cómo en los territorios de Puerto

Berrio, Trujillo y Bogotá se sitúan múltiples prácticas reivindicativas en la recuperación de los hechos trágicos a través de la lectura del espacio, que derivan de la interpretación de los necropaisajes, como lugares donde se condensa la memoria, todo esto, con el fin de que cada una de las personas que participa de la discusión en el aula, sea capaz de reflexionar sobre los paisajes de la muerte que están a su alrededor y que construyen sentido en las poblaciones que los habitan.

Enseñar este tema en el aula, desde la perspectiva del aprendizaje, responde a varias intenciones, una de ellas se instaura en la idea de que los estudiantes puedan reconocer la historia de la muerte en Occidente y a partir de esto, ubicar al ser humano como individuo que de manera consciente e intencionada sepulta a sus muertos y les acompaña con rituales aún años después del deceso por medio de la ubicación de mausoleos, panteones, tumbas, inscripciones y prácticas atadas a la frecuencia del recuerdo.

De esta manera, la apuesta política de este trabajo también está pensada desde la naturaleza polémica de los sitios conmemorativos, dado que la muerte aparece en la actualidad, atada al sentimiento del miedo y la incertidumbre y por ende, emerge en escena como un momento inevitable que configura el despido y la ausencia. No obstante, en esta figura, logra instaurarse un proceso de control y poder que dictamina quiénes tienen derecho a permanecer en el recuerdo, aún después de la muerte.

2.2 Caracterización y cultura escolar de la institución educativa Colegio República de Colombia sede A.

El proceso de caracterización de la propuesta pedagógica se realizó basado en la experiencia de mi práctica pedagógica implementada en la Institución educativa Colegio República de Colombia, sede A, ubicado en la localidad de Engativá en Bogotá. Para ello, decido optar por la categoría de cultura escolar la cual permite hacer una lectura de las marcas en el espacio y la arquitectura escolar, como determinante de las actitudes, disposiciones de los cuerpos y los imaginarios dentro de la escuela.

2.2.1 Cultura Escolar

Los seres humanos somos sujetos en constante comunicación e intercambio de ideas, estamos inmersos a los diversos códigos de conductas e imaginarios, que suponen a su vez una serie de regulaciones de las cuales se sirven para la vida en comunidad. En este sentido, dado que las sociedades necesitan e imperan bajo unos regímenes de conducta, cuidado, soberanía y acuerdos específicos, emerge a lo largo de la historia, una serie de instituciones y contratos ciudadanos para construir desde las infancias, sujetos que atiendan a dichos acuerdos y que por lo tanto respondan a la idea de individuo políticamente correcto y útil para la comunidad.

En este sentido, aunque la familia aparezca como ente primario de socialización, en el cual se presentan vínculos afectivos y materiales, no dependerá exclusivamente de ella el proceso formativo de valores y conductas. Así, la escuela en tanto formación secundaria será la socialización por excelencia, dada por una generación adulta, quién tendrá el papel fundamental en la transmisión de valores, creencias, sentidos de comunidad y representaciones que son los fundamentos para los posicionamientos de las infancias en sus contextos. Aunque hoy, la escuela formal haya perdido capacidad de intervención frente a diversos agentes de socialización, como los medios de comunicación, su autoridad sigue siendo mayor, gracias a su legalidad e historicidad. Según Fernández, en la *Escuela a examen*, la autoridad de la escuela entonces, proviene de la delegación de la sociedad y de la legitimación del saber que a diferencia de los medios, no sólo transmite información, conocimiento e ideas, sino que además retiene y organiza las experiencias de los alumnos, bajo unos patrones de comportamiento, mediados por el control y la vigilancia; como el habla, el silencio, el movimiento, los permisos, o hasta el sentarse, guardando semejanza con la configuración y organización del Estado y las empresas actuales (1990).

Por tanto, la educación es un proceso dialéctico de producción del individuo y reproducción de la sociedad. Y como consecuencia, emerge en el escenario escolar una serie de dinámicas culturales, de agencia, de sentido e incluso de formas relacionales entre todos los sujetos y las ideas que participan al interior de las escuelas.

Por esta razón, la escuela como espacio de encuentro y de estructura delimitada y jerarquizada, contiene dentro de sí, unos patrones de significado transmitidos por medio de

una serie de normas, creencias, valores e incluso rituales y tradiciones que generan significados en los procesos de reproducción de diversas subculturas e individuos (Firestone y Louis, 1999).

Así, entendemos la cultura escolar como un complejo cúmulo de dinámicas, actores, discursos, objetos y prácticas que se producen solamente en la escuela y que de manera dicotómica siguen reproduciendo reglas e imaginarios específicos como por ejemplo el discurso religioso, o la formación para el trabajo que se trasladan a la cotidianidad de los alumnos, administrativos, docentes y personas de servicio, lo que permite de alguna u otra forma construir los modos de ser y pensar la escuela. De esta manera, Antonio Viñao no ubica a la escuela solamente como un espacio de conocimiento, sino que además se convierte en un escenario de reproducción y transformación de valores y prácticas, que no se desenvuelven en fenómenos estáticos no lineales y que se afectan y modifican por el contexto histórico-social de las instituciones y sus habitantes.

En este orden de ideas, la cultura escolar dejó de ser un asunto externo a las instituciones y ahora es interpretada también como un objeto interno, en el cual, la escuela adopta una lógica de funcionamiento pragmática, para guiar las acciones e ideas de los sujetos por educar. Ante esto Viñao menciona lo siguiente:

Existe el poder generador de la cultura escolar y su carácter relativamente autónomo en relación con las disciplinas escolares. La noción de cultura escolar, en este caso, no alude a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere más que en la escuela. No es, pues, aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen, en su génesis y en su configuración. (Viñao, A. 2002 p.57).

Desde esta perspectiva, ubicamos ahora a la escuela como aquella institución que no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que al contrario existe una fuerte e interna relación alrededor de aquellos saberes y prácticas, que son adoptados, transformados e incluso terminan creando un sistema de saberes, imaginarios y lenguajes alrededor de ellos.

2.2.2 Cultura Material y espacio escolar⁹

Estas tradiciones, regularidades y reglas de juego, siguen siendo transmitidas de generación en generación permitiendo entender su carácter duradero y permanente, no obstante, la cultura escolar no es una masa homogénea que recolecta aspectos al azar, sino que al contrario se sirve de diferentes categorías de análisis que Antonio Viñao recopila en *sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2002).

El primer elemento que hace parte de la cultura escolar son los actores, es decir; docentes, padres, alumnos, el personal administrativo y de servicio, que están instalados y los cuales, dependiendo de su estatus, sus edades y sus representaciones mentales constituyen un sistema particular de creencias y hábitos arraigados a sus modos de percibir el mundo y de manera más particular, la enseñanza. Aunque los alumnos constituyen un papel protagónico en esta categoría, son los adultos y sobre todo los administrativos, padres y docentes, quienes modelan y guían las percepciones cognitivas, comportamientos y discursos de las infancias. Respecto a esto por ejemplo, Escolano (2008) diría lo siguiente:

Este concepto de cultura escolar ha de incluir además la consideración de los actores que componen el cuerpo profesional que asume las anteriores normas y prácticas, esto es, los dispositivos instituidos por la sociedad escolarizada, que son reflejo de los modos de pensar y de actuar en la orientación de los procesos educativos formales, así como de la cultura de la infancia implícita en su más amplio sentido antropológico (Escolano, p.134).

En adición a esto Escolano, plantea una diferenciación entre la cultura empírica de la escuela, que refiere aquella constituida por las prácticas que se han inventado e instaurado en la realización del ejercicio docente y que incluye además las pautas sobre el dominio del grupo, siendo “la base del habitus y de las señas de identidad de la profesión de enseñante” (Escolano, B, 208, p.135). Por otra parte, reconoce la cultura académica de la escuela, como aquella que se configura frente al saber experto a partir de la teorización de las ciencias relacionadas con la educación y la pedagogía y finalmente ubica la cultura política de la escuela como aquella que se elabora en paralelo a la construcción de los discursos y las

⁹ Revisar anexo uno, “diários de campo”.

normas, dejando en manifiesto “Las leyes, los reglamentos y los documentos emanados de las burocracias como textos que expresan su contenido en lenguajes ideológicos y jergas técnicas cuya semántica transmite una determinada cultura” (Escolano, B, 2008, p.137)

En un segundo momento emergen los discursos, lenguajes y modos de comunicación para entender la cultura escolar. Si bien, en la escuela el lenguaje académico pretende imperar en los modos de comunicación, la realidad es otra; los pasillos, las aulas y sobre todo los espacios de recreo, son escenarios protagónicos de la libertad oral de los alumnos, las pautas lingüísticas, las jergas, lo gestual, el lenguaje corporal y demás aspectos, que constituyen un poder diferenciador entre clases, edades, o incluso roles. Como por ejemplo la diferencia de las formas de comunicación entre docentes y estudiantes, que por supuesto también se transforman dependiendo de la presencia de uno u otro.

De esta manera, la cultura escolar se alimenta por supuesto, de un tercer elemento; los aspectos organizativos e institucionales, que acuden a las prácticas y rituales de la acción educativa, en torno a elementos como la evaluación, jerarquización, los modos de relación y comunicación didáctica en el aula.

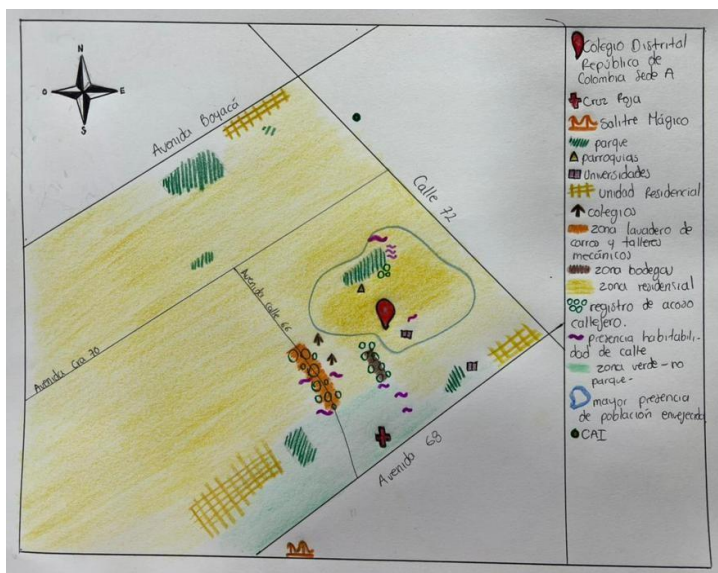
No obstante, la categoría de análisis en la cual se fundamenta este ejercicio de implementación y caracterización es el elemento número cuatro, el cuál Antonio Viñao denomina la Cultura Material y que, de la mano con las marcas en el espacio, constituyen la guía de observación para hablar sobre lugares de memoria y el espacio escolar. Así cuando hablamos de Cultura Material, no podemos entenderla como una entidad abstracta y universal, sino que tiene una constante característica de transformación para pensar la relación con los objetos, el espacio, el mobiliario y las marcas que generan imaginarios, prácticas y discursos.

Poner en diálogo a Viñao y a Escolano nos permite entonces, generar la reflexión acerca de la cultura material y su relación con el espacio escolar. En este orden de ideas, es a través de las marcas en el espacio, de las estructuras arquitectónicas, sus intervenciones y lecturas, que se facilitan los modos de concebir la enseñanza, las prácticas, e incluso los discursos y comportamientos en todos los actores dentro de la institución.

A propósito de esta discusión, es por medio de las categorías de cultura material y espacio escolar que se proporcionan las delimitaciones conceptuales y de análisis para desarrollar el ejercicio de caracterización e implementación de la propuesta pedagógica en la Institución Educativa República de Colombia sede A.

Para suerte de la caracterización, la institución educativa de carácter público se encuentra en el noroccidente de Bogotá, en el barrio la Estrada, en la localidad de Engativá. Cerca de la calle 72 al norte, la avenida 68 al oriente, la calle 63 al sur y la avenida Boyacá al occidente. Sus características sociodemográficas permiten entender al sector, como una zona urbana estrato 3, de clase media baja; producto de la expansión urbanística de los años 60, en su mayoría residencial y con gran porcentaje de población envejecida, que se mantienen desde su fundación (Pérez, L. C. & Rondón, C. D. 2018).

El colegio República de Colombia, fue fundado en febrero de 1970 en plena consolidación del sector educativo, bajo la alcaldía de Virgilio Barco. Se encuentra cerca de la parroquia central San Juan Bautista, una zona de lavanderías de carros y talleres al oriente y del Parque. Tras caminar el sector de La Estrada, se evidencia al Occidente, la frecuencia de habitabilidad de calle y por esta razón, aunque la zona sea en su mayoría residencial y envejecida, presenta desafíos a nivel de seguridad que intervienen de una u otra forma en el imaginario colectivo y escolar.



Fuente, propia, cartografía elaborada tras los primeros 3 diarios de campo.

Ramírez, M y Téllez J, en *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, mencionan que los cambios significativos en la estructura económica y demográfica del país hacia los años 50 y mediados de los 70, se manifestaron en la expansión de los indicadores educativos. Y además, el estímulo a las actividades industriales se sustentó en un amplio programa de sustitución de importaciones. Lo que, en conjunción con el aumento de la migración rural urbana, disminuyó la población rural dedicada a las actividades agrícolas y modificó las necesidades educativas de la población (2006, p. 47).

Lo interesante en este punto, es que la materialización de las políticas y perspectivas educativas de la época, se trasladaron a la arquitectura y diseño del Colegio. En un primer momento, observamos una infraestructura propia de la ampliación de la educación básica, que propende por una educación técnica y profesional en la formación de jóvenes preparados para el mundo laboral.

Gracias a esto, podemos observar una edificación con muros de contención altos que rodean toda la institución y dentro resaltan dos torres de edificios herméticos, con ventanales enrejados y distantes de los estudiantes. De esta manera Escolano, en *El espacio escolar como escenario y representación*, nos podría advertir que “las estructuras arquitectónicas son el modo de concebir la organización de la enseñanza, de disponer los elementos que configuran el sistema y hasta pautar las prácticas con que se ha funcionalizado la vida académica” (Escolano B, 2008 p.2).



Exterior del colegio, fuente: Google Maps

En la primera visita al colegio se evidenciaron diferentes marcas en el espacio que permiten asociar una cultura material específica de la institución, el colegio tiene una estructura que me hizo pensar en un lugar de encierro frío, vigilado y muy controlado.

“parece una cárcel” dijo uno de mis amigos que me llevó al colegio y en realidad, luego de pensarlo muy bien, sus muros altos que rodeaban todo el colegio dejaban entrever los últimos pisos, como si fuese una cárcel con ventanas altas, enrejadas y con poca visibilidad hacia el interior. Respecto a sus salones, son espacios de paredes cerradas, la pared que da hacia la vista interior del patio de la escuela, o la que se encuentra al borde de la calle cuentan con ventanas enrejadas, las puertas de las aulas tienen un pequeño orificio de 20 cm de largo x 6 cm de ancho para observar al interior, son aulas con pocas imágenes en las paredes, cada una cuenta con letreros que recuerdan el buen comportamiento y los horarios de los refrigerios.



Fuente propia: puerta y pasillos de los edificios, 2025

A la entrada de la institución nos encontramos con un altar realizado a una docente fallecida en el 2023 a causa una enfermedad terminal, es una especie de cenotafio, que funciona como tumba simbólica construida en honor a la maestra y que conserva su fotografía al lado de una serie de intervenciones artísticas realizadas por las y los integrantes de la institución.

En el colegio hay dos figuras de la virgen de aproximadamente dos metros cada una, la primera está ubicada a la entrada justo al lado del recordatorio funerario y la segunda se encuentra sobre la tarima principal donde se realizan todas las presentaciones, izadas de bandera y demás eventos protocolarios. También pude observar un pequeño altar en la cancha que según algunos estudiantes fue construido en honor a un docente que también falleció tras un escape de gas dentro de la institución. Estas imágenes religiosas me suscitaron una pregunta: el colegio es de carácter público y los documentos oficiales como el PEI - “Educación en valores para la convivencia y la productividad”- y el manual de convivencia, defienden la laicidad y la libertad de culto, entonces ¿qué dice la institución al respecto y en qué momento se activan aquellos símbolos religiosos dentro de la institución?

Esto se relaciona con lo que menciona Dominique Julia (2001), esta diferenciación permite revisar la producción de corporalidades por medio de la frecuencia de los espacios y los tiempos, que se manifiestan en la organización de culturas sociales divergentes en el interior de la escuela y por supuesto, en la reproducción de dinámicas productivas de sujetos obedientes, uniformados y enseñados para hacer parte del mundo capitalista, que cuenten además, con habilidades como la competencia y la preferencia por conocimientos que aporten al desarrollo y la producción.

Lo anterior nos permite entender que la cultura escolar, es un componente esencial del proceso educativo, dado que interviene directamente en los desarrollos emocionales, ideológicos y sociales, por esta razón no podemos concebir a las y los estudiantes como individuos independientes de los procesos a su alrededor, sino que aquellos hacen parte de una red entramada de intercambio, que convierte a la escuela en un escenario de construcción ciudadana.

Dominique Julia presenta la cultura escolar como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 1995, p. 354). De esta manera, existe un poder generador de la cultura escolar basado en un carácter autónomo de las disciplinas escolares, entendiendo entonces que no nos referimos a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere nada más que en ella (Viñao, A 2002 p.57).

Si bien es cierto que existe una forma literal y textual de referenciar las intenciones pedagógicas, Escolano vuelve sobre Chartier (1995), para hacer referencia a que todo programa arquitectónico, incluyendo el escolar, introduce sentido en sus estructuras y en su semiología, evidenciando que las lecturas dentro de las aulas siguen estando condicionadas por aquellas significaciones materiales (Escolano, B. 1995, p.6). Por esto, el Colegio República de Colombia, en su aspecto arquitectónico producto de los 70, se convierte en una escenificación del control y la vigilancia, sobre los cuerpos y mentalidades dentro de sus muros, interiorizando el manejo del tiempo, gracias al sonido de la campana o mejor nombrada por sus docentes como *“la chicharra”*.

Aunque el enfoque formativo oficial de la institución esté dirigido a un plan integral de Educación en Ciudadanía y convivencia, la cultura material en la escuela nos permite entender por medio del espacio y los tiempos, que “el edificio escolar termina dotando la vida en comunidad de una carga semántica, inteligencias invisibles, ideologías e incluso de referentes simbólicos” (Escolano, 2008 p.6). como por ejemplo la obediencia, el orden y el discurso religioso. Esto podemos observar gracias a las marcas en el espacio; para el caso del colegio es notoria una estatua de la virgen, que se ubica en el centro de la tarima, hacia las canchas principales y que se convierte en el centro de atención, al momento de realizar cualquier evento institucional, dejando en evidencia la intención de hacer visible el discurso y creencia católica.

Respecto a esto pueden concluirse varias cuestiones, entre ellas que el papel de la memoria constituye una línea transversal para acordar relatos y afectos entre los actores vinculantes en la institución y por otra parte, manifiesta la relación directa entre duelo y materialidad que aún en la cultura escolar sigue haciéndose evidente.



Fuente: propia, Al fondo el esqueleto de lo que iba a ser el auditorio

Finalmente, la última marca en el espacio escolar, son una serie de columnas a medio terminar, que se ubican en la parte extrema norte de la institución y que, según relatos de los alumnos y estudiantes, es el resultado de una construcción de un auditorio que nunca fue terminado, en anteriores administraciones y de cuál no se tiene información oficial. Aquella semiestructura deja en evidencia, la relación entre ruina y el sentido que los individuos pueden dar a los espacios y se caracteriza hoy, por ser el acopio de juego de los estudiantes de bachillerato, utilizando las vigas para competencias de voleibol, escribir en ellas cartas o pequeños graffitis o simplemente recostarse. Lo que nos lleva a pensar que, aunque este espacio no haya sido terminado, el sentido del uso, el ocio y el juego, permiten asignarle un sentido práctico a la cuestión material del escenario escolar

Las vigas construidas alrededor de la cancha albergan no solo la historia de un edificio muerto que en alguna administración, por razones desconocidas, no pudo terminarse, sino que además es en aquél esqueleto donde se puede observar un arrume de pupitres abandonados, sin ninguna especie de protección de la lluvia, el sol o la intervención de los estudiantes, volviéndose entonces en un espacio para el escombros y la basura, que además empieza a tomar forma como el espacio de prohibición de la escuela, donde los estudiantes se esconden de sanciones hacia las conductas determinadas como

inapropiadas, o donde sencillamente se recuestan durante el descanso (Diario de campo #1).

Por esta razón, volver sobre el aula y su distribución, permiten identificar lecturas que la literalidad de los manuales y los compendios institucionales no se encargan de señalar.



Fuente: Jhonatan, Fotografía tomada por uno de los estudiantes, La muerte del pupitre

Cristin, estudiante de grado 11-04 en una de las conversaciones que tuvimos en el recreo, me manifestó que “el colegio parece un hospital o una cárcel”. Y aunque para muchos estudiantes, el imaginario cotidiano se mantenga similar, es la categoría de cultura escolar y en específico la material, la que nos permite hacer una lectura de los silencios, alrededor de la arquitectura escolar, evidenciando en este caso un tipo de sujeto vigilado y diferenciado, que sigue siendo expresado de manera indirecta a través de casos concretos, como la ubicación de los baños de niñas y niños a los dos extremos opuestos de los pasillos, o de la ausencia de espejos también en los baños que facilitan el rápido uso de los inodoros y la no socialización en el espacio de los baños. Incluso también, la figura de las fronteras invisibles gracias a la presencia de algunos docentes denominados por sus compañeros como “vigilantes” en las puertas de ambos bloques, permite hacer una lectura al respecto de los límites entre bachillerato y primaria, que no pueden ingresar a un bloque diferente de los suyos. Marcando así, la distinción clara e intencionada de mantener separados y bajo vigilancia a los niños de primaria de los de bachillerato y a las niñas de los niños.

La forma de las aulas, los pasillos, las fachadas enrejadas, los muros de contención, la distribución de las ventanas y los espacios de encierro, o incluso el lugar de las sillas de los alumnos, nos hace pensar en espacios dispuestos para el control, aquí los estudiantes manifiestan lo siguiente:

“yo en el colegio en lo personal me siento todo el tiempo vigilada, es como que uno no puede caminar sin que los profesores estén pendientes, o ni siquiera entrar al baño porque ya están pendientes de que uno no tarde mucho o que no corra por los pasillos... jajaja ¿es que acaso uno no puede correr en un colegio?, ¿no se supone que es un espacio para los niños?” (Cristancho, diario de campo #6).

Respecto a esta opinión de la estudiante, podemos identificar que el colegio evidentemente dispone de una arquitectura que facilita la observación y vigilancia de las y los estudiantes, al respecto de esto, se evidencia que en los dos edificios de las plantas principales, no suelen verse corriendo niños, ni tampoco fuera de las aulas “capando clase”, sin embargo hacia la zona de las vigas donde iba a construirse el auditorio, sí puede evidenciarse que es la zona que las y los estudiantes, -sobre todo los de bachillerato-, eligen para poder esconderse durante las clases. Así los espacios pensados para las formaciones y los lugares determinados para el recreo, se sitúan en sitios centrales de fácil vigilancia, sí tienen injerencia y modifican las disposiciones de los cuerpos y las actitudes, en la zona de las canchas detrás del edificio principal podemos ver a las y los estudiantes reír más fuerte, empujar, correr, saltar y practicar distintos deportes, sin embargo, en las canchas que se ubican frente al edificio, toman actitudes de precaución, e incluso suelen ser más silenciosos.

Dentro de la iconografía de la escuela, encontramos una serie de discursos plasmados por medio de imágenes, iconografías y uso de letreros, que permiten la lectura del tipo de imaginarios que buscan fortalecer los directivos, docentes y demás agentes en los estudiantes. Noté por ejemplo, una serie de carteleros y letreros, que bajo la figura del termómetro intentan generar una escala de medición de la tolerancia escolar y la violencia de género, evidenciando así, unos discursos alrededor del reconocimiento, sobre la gravedad de las dinámicas internas en la institución, pero no se evidencian espacios alternos en los cuales se permita una participación directa con toda la comunidad educativa, para generar soluciones, o canales de comunicación y no solo la enunciación de las problemáticas.

Así, frente a la cuestión de la convivencia, los termómetros no son los únicos interesados en abordar la cuestión del clima escolar, así que recurrí a una revisión sobre las diferentes estrategias lideradas por docentes alrededor de las conductas y se encontró, que bajo el liderazgo de la maestra Adriana Barrera del área de Ciencias Sociales se diseñó una estrategia en el 201, para erradicar las peleas y agresiones del Colegio, lo que terminaría formando el semillero de mediadores de conflictos, con la participación de 70 niños, niñas y adolescentes. El semillero denominado *Dialogando nos entendemos*, propone mejorar el clima escolar y la convivencia, por medio del diálogo como herramienta de resolución de conflictos para formar conciencia colectiva acerca de la tolerancia y respeto en la institución.

“Desde un principio la estrategia se planteó como algo voluntario y se invitó a los estudiantes que estuvieran dispuestos a hacer la tarea, porque era imposible trabajar con la totalidad de la población, entonces empezamos a trabajar con cinco estudiantes de cada salón y los capacitamos para que se conviertan en multiplicadores de ese conocimiento en cada uno de los salones” Señaló la docente en entrevista con Nicolás Rodríguez, de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2016).

Muchas de las reglas y tradiciones no se encuentren descritas dentro del manual de convivencia, los libros de ciudadanía y demás herramientas de la escuela, por esto, la cultura escolar está compuesta por un contenido no escrito ni literal, que suele ser transmitido y permeado en los mínimos comportamientos de los agentes que interactúan por medio de ella, esto evidentemente se manifiesta en la forma en que el estudiante se convierte en un ser unidimensional que se viste, habla, o se interesa por temas en particular e ignora y desconoce otros. Así, las y los estudiantes por ejemplo, adoptan comportamientos específicos como el optar por el silencio al momento de entrar al aula o de interiorizar las formaciones y los comandos de organización en eventos institucionales. Nos enfrentamos por ejemplo, a la forma en la que los alumnos han interiorizado la manifestación del poder dentro de las aulas y aceptan la distribución jerárquica en el espacio y reconocen la autoridad de la figura del maestro, incluso la del practicante, a través del respeto a los llamados de atención, y el acatamiento de las instrucciones.

Como consecuencia nos enfrentamos a una serie de diferencias, exclusiones y procesos de fuerza producto de la diferencia entre los intereses de la institución, los docentes, los alumnos

e incluso entre los mismos compañeros de aula. Estas estructuras cognitivas y de significados son considerados por Tagiuri y Litwin como un sistema social que define la cultura escolar a partir de los patrones relacionales entre personas y grupos (1968), que sumados a las marcas en el espacio posibilitan la importancia de la materialidad y el espacio escolar, en la construcción de un tipo de ciudadano específico.

2.3 Balance de propuestas educativas relacionadas con los necropaisajes y la memoria.

Al momento de abordar el balance de experiencias pedagógicas previas, se evidencia en los artículos de investigación, un énfasis en los cementerios, como espacios protagónicos al hablar de campos santos y de espacios que albergan la muerte con potencial pedagógico, sin embargo, pareciese instaurarse un olvido de los demás necropaisajes, como espacios articulados al análisis de las disputas por la memoria, que se encuentran presentes en aquellos territorios en los que se desarrolla la muerte y en los cuales, la misma sitúa unas características específicas de identidad y memoria colectiva; como lo serían los ríos, las fosas comunes, los hornos e incluso los pequeños epitafios encontrados en zonas públicas y que irrumpen en la estética, la cotidianidad e imaginarios espaciales sobre los territorios. Creando unas lecturas y prácticas específicas alrededor de los mismos; como, por ejemplo, en los territorios de violencia en los cuales se logra instaurar unos sentimientos de terror, incertidumbre y aceptación de aquellos espacios alrededor de la muerte y las identidades de los desaparecidos, no identificados o víctimas dadas por diferentes actores armados.

Por esta razón como menciona Rafael Flórez, en *Pedagogía del conocimiento*; la educación es el proceso mediante el cual, una sociedad particular inicia y cultiva en sus individuos la capacidad de asimilar y producir cultura (2005), por ende emerge como un interés particular de esta propuesta pedagógica, el volver a los lugares de memoria donde se ejecutan ritos y se ven en pugna una serie de imaginarios y versiones sobre las circunstancias de la muerte, las condiciones de los cuerpos que están albergados, e incluso los agentes implicados. Todo esto para entender las narrativas y disputas, en relación con las dinámicas que se mueven alrededor de los necropaisajes y su potencial de dar cuenta de las identidades y de reconstrucción de la verdad que se modelan dependiendo de la tensión entre diferentes políticas de olvido.

Este hecho de rememoración no constituye solamente la narración del conflicto presente en los territorios analizados, sino posibilita el retomar las memorias de los fallecidos, sus dolientes y los lugares que tienen su versión de los hechos. Así entonces, la propuesta pedagógica pretende acudir a los silencios como parte constitutiva de los trabajos de la memoria, para encontrar en la naturalización de la muerte y el terror, verdades que aparecen en la figura del desaparecido no identificado y del sujeto encontrado en disputa frente a las figuras estatales, judiciales y popularmente adoptadas, que serán posibles tras la identificación del dispositivo de memoria de los necropaisajes como lugares donde se crean procesos de construcción identitaria y de verdad.

De esta manera, la mayoría de las propuestas pedagógicas se insertan en las denominadas pedagogías para la paz, puesto que exponen una serie de pautas y herramientas metodológicas para consolidar procesos de resignificación y construcción de la verdad, alrededor de los lugares y las disputas que se mueven de mano con la muerte en territorios violentos.

2.3.1 La propuesta pedagógica de Jeny Gónzales Muñoz (2017). : Lugar de memoria y museo al aire libre. Educación patrimonial en el ámbito escolar

La primera propuesta encontrada, lleva por nombre *cementerio: lugar de memoria y museo al aire libre. Educación patrimonial en el ámbito escolar* de Jenny Gónzales Muñoz, da un papel protagónico a los cementerios en general, al igual que las demás propuestas que abarcan la muerte, la memoria y el arte. Haciendo uso entonces de una metodología cualitativo-interpretativa con observación directa que posiciona el papel protagónico de los cementerios como espacio común cultural, formando parte de lo que consideramos monumentos memoriales, susceptibles de admiración y de estudio, contribuyendo al ámbito escolar dentro de las intenciones de sensibilizar a los alumnos del poder identitario de los campos santos. (2017)

La propuesta hace énfasis en que la muerte es un acto colectivo y por lo tanto se comparte de una u otra forma con los individuos que hacen el duelo, la persona que fallece y los demás que hacen parte de la ritualización, alrededor de las ceremonias de entierro, entendiendo entonces que los procesos memoriales alrededor de la muerte, están vinculados con el presente, en tanto redirige su atención a las estructuras culturales, que se entienden como

procesos heterogéneos y que interpretan de manera diversa e incluso en ocasiones opuestas; las identidades de los fallecidos, su vida, sus circunstancias de muerte, entre otras, implicando el encuentro de múltiples miradas alrededor del culto a los muertos.

Por esta razón, la propuesta continúa haciendo énfasis en la importancia del análisis de los trabajos artísticos sobre las tumbas, que implican una lectura sobre el contexto, la época, los imaginarios, los discursos y los recuerdos que se reflejan en los monumentos de forma colectiva. Así pues, dado que la muerte no es un hecho individual, las reflexiones en el aula alrededor de los cementerios, implican entonces que, por medio del arte, alegorías y demás herramientas, se dé un abordaje de significación que permita otorgar un lugar esencial al recuerdo y a la memoria colectiva, enmarcado en un museo al aire libre (Gonzales, 2017).

Por lo tanto, el trabajo realizado con niños de cuarto y quinto de primaria, es una excelente herramienta para la enseñanza de los procesos culturales por los que ha pasado su propia sociedad y localidad, incentivando de este modo, la indagación a la historia regional y local, en pro del afianzamiento del sentido de pertenencia, es decir, la identidad cultural. (Gonzales, 2017, p. 14). En este orden de ideas, la autora hace énfasis en que el rol de la escuela en la creación de ciudadanos participativos y reflexivos, no debe aislarse del estudio de la espacialidad de los cementerios, permitiendo aquellos entender la importancia del patrimonio cultural, fomentando la conservación y protección de los mismos, entendidos como museos, en tanto posibilitan un acercamiento a la historia del arte, un homenaje a los muertos y por supuesto una historia regional alrededor del simbolismo, la religiosidad y los procesos de identidad cultural.

2.3.2 Propuesta pedagógica cementerios para educar, Richard Huerta (2021)

La siguiente propuesta encontrada, lleva por nombre *Cementerios para educar*, del catedrático de Educación artística de la Universidad de Valencia, Ricard Huerta, que de primera mano deja en evidencia que el abordaje pedagógico cuando de cementerios se habla, posee una lectura artística que enriquece los procesos de comprensión y análisis histórico en las aulas. Así, propone un campo de trabajo en el aula a partir de la observación y creación de imágenes en los campos santos. No obstante, Huerta sustenta que en las comunidades educativas es necesario el abordaje a partir de la memoria para

contrarrestar la pérdida de respeto y la visualización de la muerte como un fenómeno natural. (Huerta, 2021).

De esta manera coincide con Gónzales (2017), en tanto menciona que se generan procesos de identidad conjunta en los campos santos, que permiten entender el pasado presente de las comunidades, a partir de las experiencias, lo visual, los objetos y la interpretación de los cementerios. Una vez habiéndose borrado el rechazo a la muerte, las visitas a las tumbas se empiezan a constituir como “sesiones didácticas”, que se enlazan con el interés acerca del conocimiento del patrimonio y de las artes. Para el autor, en los cementerios podemos encontrar entonces estímulos para habitar la historia local, “es una caja de resonancia de corte histórico y sentimental, pero también una fuente constante de argumentos visuales” (Huerta, 2021, p. 16).

Por lo tanto, la observación directa a partir de las imágenes, textos, monumentos, calles, jardines y demás objetos de los cementerios, garantizan el abordaje pedagógico alrededor de las intenciones por rememorar y trabajar una memoria colectiva, de los mismos desarrollos sociales de la comunidad.

Ricard Huerta, propone en *Cementerios para educar* reconocer los cementerios como espacios pedagógicos, artísticos y patrimoniales, invitando a una reflexión profunda sobre el valor educativo de los cementerios, espacios tradicionalmente marginados en los procesos de enseñanza, por ser tradicionalmente concebidos como lugares vinculados a la muerte.

Huerta defiende que estos lugares tienen la capacidad de ser escenarios con gran potencial para fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje, centrados en la memoria, la observación crítica y la creatividad, gracias a su carga simbólica, estética y emocional.

Plantea el concepto de “pedagogía del recuerdo”, donde los cementerios se convierten en lugares de memoria que permiten activar conexiones emocionales e históricas y a través de un enfoque visual y reflexivo, destaca la dimensión patrimonial de los cementerios, no solo como espacios de conservación, sino como lugares que pueden hacer veces de museos, pues integran elementos de historia, arte, arquitectura y naturaleza. Desde este enfoque, Huerta aboga por una educación que no eluda el tratamiento de la muerte, sino

que permita una relectura del entorno urbano e integre el recuerdo como motor de conciencia histórica y social crítica.

Introduciendo el concepto de “currículum vibrante”, una propuesta que rompe con las estructuras educativas tradicionales para dar lugar a metodologías transversales, afectivas y críticas, promoviendo un aprendizaje en los cementerios basado en la observación del entorno, la creación de imágenes, la interpretación de signos visuales y textuales, así como en el desarrollo de narrativas personales y colectivas que permiten reconfigurar el pasado y el presente desde una perspectiva estética y participativa.

2.3.3 Propuesta de formación en patrimonio cultural, alrededor del cementerio de pobres y el parque arqueológico de Usme, IDPC (Instituto Distrital de Patrimonio Cultural).

La propuesta de formación del Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, de la Alcaldía de Bogotá, alrededor de los cementerios; es una apuesta de formación de carácter pedagógico, enfocada en la pedagogía de la memoria, que hace uso de diferentes espacios en los cementerios y lugares de memoria histórica, permitiendo darles un enfoque de recuperación y resignificación del patrimonio cultural, invitando a la comunidad ciudadana, sobre todo a niños, niñas y adolescentes a tener una formación orientada a los espacios de reflexión sobre la memoria, la muerte y la vida, que se ubiquen directamente en los escenarios en disputa, como el cementerio de Pobres y el parque Arqueológico de Usme.

Estos espacios tienen como objetivo, el replantear los conocimientos existentes y los imaginarios construidos entorno a lugares tales como los columbarios del Centro Memoria, los cuales a lo largo de los años, han perdido su significancia y han dejado atrás muchas de las narrativas que pertenecieron a los cimientos relacionales de gran parte de la sociedad existente en el siglo XX y que aún, mantienen relación en muchas de las interacciones pertenecientes a la sociedad actual, sirviendo además, como un ejemplo pedagógico que posibilite a su vez la influencia con en el relacionamiento de los espacios patrimoniales materiales e inmateriales que se puedan dar en el futuro.

El IDPC invita a la participación ciudadana y de formadores, por medio de recorridos guiados realizados en los cementerios, en los que resalta su importancia cultural, histórica y arquitectónica y a su vez fomenta el desarrollo, creación y activación de espacios de diálogo,

pensados, para compartir recuerdos, memorias, opiniones y anécdotas relacionadas con los cementerios, visibilizando la historia de lugares tales como el cementerio de los pobres y resaltando la participación tanto de mujeres como de niños que formaron parte de la economía del cuidado, en la construcción de la ciudad.

El IDPC promueve a su vez la preservación del patrimonio, mediante la implementación de programas de conservación, restauración y adecuación de lápidas, esculturas y edificios de los cementerios y a su vez de propuestas de investigación histórica y arqueológica de los cementerios que permitan la creación de campañas de sensibilización sobre la importancia del cuidado de los cementerios como patrimonio cultural. Así mismo, tras la creación de colaboratorios que se inscriben en la línea de formación a formadores, está interesado en fomentar la gestión de la memoria, creando plataformas digitales que contienen información, fotografías, documentos históricos y relatos relacionados a los cementerios y a quienes han sido sepultados en ellos, buscando fortalecer por medio del dialogo y la recuperación de las experiencias de varios docentes y líderes sociales; propuestas educativas que garanticen la recuperación y valoración de las memorias recogidas en los lugares de memoria asociados al campo santo.

Este enfoque colaborativo, se vale de estrategias de relacionamiento que permiten espacios con otras instituciones tales como universidades, centros culturales y grupos comunitarios, involucrando en la medida de lo posible a autoridades locales y museos, para facilitar la gestión logística y recolección de experiencias que permitan un mejor desarrollo de los proyectos de preservación y activación.

Esta propuesta evidencia el aumento del conocimiento y aprecio por los cementerios y el patrimonio, el fortalecimiento identitario de la cultura de la ciudad y sus habitantes, la creación de espacios de diálogo en los que se pueden compartir historias y memorias y finalmente posibilita la participación ciudadana en el desarrollo, protección y preservación del patrimonio.

2.4 Sobre la relación entre arte, muerte y pedagogía

En estas propuestas, el arte, aparece como uno de los mayores interesados por trabajar con la muerte y recuperar en ella una suerte de reivindicación de las identidades de las víctimas

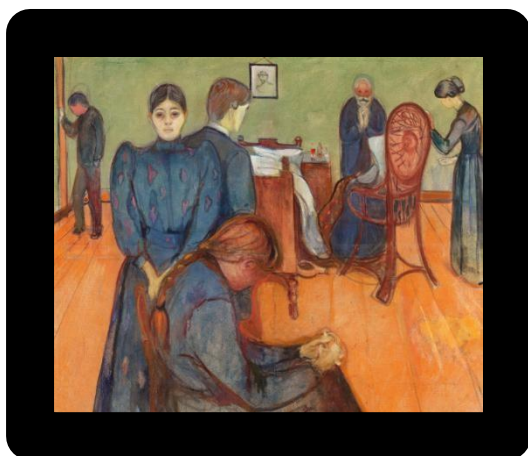
y de los espacios, en este sentido, un común en los trabajos de los artistas que se piensan la muerte, deriva en que aquellos abordajes artísticos se han preocupado por las emociones e imaginarios generados de las circunstancias mortuorias, como el terror, el miedo, el desasosiego, la soledad o la incertidumbre, que además se manifiestan en las diferentes actitudes que hemos tomado frente a la muerte a lo largo de la historia en Occidente.



Como ejemplo tenemos esta ilustración de Grandes Heures de Rohan, del siglo XV, denominada *El muerto ante Dios*. Es una escena típica de la muerte en la Baja Edad Media, donde los moribundos, en su lecho esperaban la disputa de su alma entre ángeles y demonios, aceptando así su muerte y entrando en relación con lo que Philippe Ariès (1975), denominaría, *La muerte domesticada*. “La muerte no era entonces un acontecimiento espectacular, sino un rito familiar. El moribundo sabía que iba a morir, se preparaba para ello y lo hacía en medio de los suyos, con serenidad, como quien cumple un deber natural.”

(Ariès, P. 2000 [1975], p. 33).

Entrada la modernidad, encontramos un tipo de actitud distinta asociada al ejercicio artístico,



el artista empieza hacerse con las experiencias propias sobre la muerte, transformando el dolor íntimo, en comunicación. Así, vemos al costado la obra *Muerte en la Habitación de la Enferma* (1893) de Edvard Munch, demostrando el paso a la intimidad de la muerte, la censura y el espacio cerrado, aquí no observamos referencias religiosas, solo se hacen sentimientos como el silencio y el vacío.

En el marco del escenario artístico, lo que menos han intentado plasmar aquellas obras, son los eventos naturales de la muerte, sino que al contrario se manifiestan ante la necesidad de

representar la muerte desde la presencia emocional que también es producto de la época y que por supuesto invade de una u otra forma la vida cotidiana.



Esta última imagen se puede ver la serie *Muerte y Desastres* (1962-1965) de Andy Warhol, es una de las más potentes reflexiones mortuorias sobre la actitud tabú propia y la mercantilización de esta.

Esta serie de fotografías de archivos policiales y de prensa, que plasman accidentes, suicidios, catástrofes y demás situaciones alrededor de la muerte contemporánea, en mi opinión dejan en evidencia el carácter del espectáculo de la muerte, incertidumbre y soledad, en las sociedades actuales. Así, el arte como ningún otro mecanismo, nos permite entender la paradoja de la muerte

contemporánea, mientras sigue siendo un tabú el fallecer y se mantienen con censura ciertos aspectos alrededor de la muerte propia, la muerte del otro se convierte en un espectáculo mediático, que se olvida con rapidez.

“Las imágenes de sufrimiento humano pueden instruir, o pueden hacernos inmunes a la compasión. Todo depende de la manera en que se miren.” (Sontag, 2003), así, reflexionar acerca de la anestesia emocional de la sociedad contemporánea frente a la muerte, nos permite entender por medio de estas nuevas expresiones artísticas, el carácter neutralizador y tabú de la muerte. Conviene mantener seres pocos conscientes y reflexivos de su muerte, que sigan siendo productivos y que poco piensen en el disfrute de su corta vida.

A parte del abordaje de las emociones y percepciones alrededor de la muerte, la creación artística en la escuela permite el abordaje de los necropaisajes, a través de apuestas reivindicativas como las de Requiem NN y Magdalenas por el Cauca abordadas anteriormente. De esta manera, acudir a los cementerios o demás espacios de la muerte, para producir arte o identificarlo, permite el tránsito y sustitución del sentimiento de terror y miedo

-generado en las mentalidades de occidente dada la transformación histórica de la muerte-, por el sentimiento de seducción, deseo de justicia, curiosidad y resistencia.

En este orden de ideas, es posible evidenciar que el arte, emerge como dispositivo de diálogo entre la memoria, el duelo y los espacios funerarios, así desde su condición multifacética, el arte se convierte en una herramienta para mediar la muerte de manera simbólica en territorios afectados por el conflicto armado, como posibilidad de construcción histórica los hechos. Tales prácticas no solo representan el dolor, sino que también lo tramitan y lo transforman en gestos de resistencia frente a las políticas de olvido, que se mantienen en tensión en los diferentes necropaisajes.

Elkin Rubiano (2019) indaga sobre las relaciones entre violencia, arte y prácticas simbólicas, para comprender la figura de los cementerios y la presencia de los desaparecidos y asesinados. Según el autor, los féretros y demás objetos presentes en estos espacios se sirven de un conjunto de imágenes para “arrancar el flujo cotidiano de los acontecimientos” (p. 32). De este modo, las prácticas artísticas que dignifican los espacios funerarios posibilitan una lectura donde la muerte deja también cuerpos sin duelo, vinculados con lo que Rubiano denomina la imposibilidad de la segunda muerte, es decir, la imposibilidad de realizar los ritos fúnebres que permiten la despedida. A esto Rubiano (2015) añade que:

El arte colombiano no es ajeno al conflicto armado. Si la violencia en Colombia es endémica, como lo señalan algunos investigadores, resulta normal que la violencia esté presente en la historia del arte en Colombia. Podría decirse, de hecho, que constituye un tema en el arte nacional, como testimonio, como denuncia, como crítica, como formas de simbolización, construcción de memoria y duelo, etc. Es decir, el registro de tal tema resulta amplio tanto en su tratamiento, como en su concepción dentro del campo del arte colombiano. A partir de este registro, la noción de víctima ha cobrado un lugar central durante la última década: las masacres sistemáticas de comunidades, las fosas comunes, los NN, el fenómeno del desplazamiento forzado y su visibilización en las áreas urbanas han puesto en el centro del conflicto armado en Colombia a las víctimas (p.1).

Respecto a esto, podemos comprender además que el arte no solo adquiere una posibilidad de enunciación, sino que además se vuelve participativo en relación con el sentir y los

discursos de las comunidades, acudiendo a distintas formas de movilización, por el cual se articulan las lógicas de denuncia, dignificación y documentación.

Desde luego, ese “alguien” que no logra descansar no es únicamente la persona que fallece y que es desarraigada de su identidad post-mortem, sino también es el doliente, quien en última instancia debe propiciar esa segunda muerte simbólica.

Acercamientos artísticos como Réquiem NN, Magdalenas por el Cauca y las experiencias artísticas pedagógicas alrededor del Cementerio de Pobres, constituyen así una forma de denuncia, pero también de doble oficio, de esta manera, por medio de la creación artística, permito que las comunidades y agentes externos a ellas puedan acceder a lo acontecido e incluso redirigirlo hacia abordajes pedagógicos de la historia con niños, niñas y adolescentes. Pero también, sirve como procesos de resignificación que van de la mano con la construcción de la memoria social de las mismas comunidades.

Por ello los lugares donde el arte interviene pueden analizarse desde su estratificación, iconografía y composición y también desde su potencia política: el cementerio se configura como lugar de memoria, donde se tensionan la visibilidad de lo simbólico, la culminación de la vida y las políticas de olvido alrededor de quienes se recuerdan, se glorifican o se pasan desapercibidos. Además, la exteriorización del dolor, a través del arte, como plantea Rubiano (2019), enseña algo esencial: la posibilidad de reconfigurar la vida comunitaria por medio de la creación, en lugar de reproducir los odios heredados, dando paso a la creación de lazos solidarios: “Los odios dividen mientras que los dolores reúnen, crean vínculos solidarios y formas de intercambio comunitarias” (Rubiano, 2019, p. 9).

Desde esta perspectiva, el arte se revela como un campo donde los necropaisajes — cementerios, ríos, fosas, hornos— adquieren espesor simbólico y político. Estos lugares, cargados de trauma y memoria, se convierten en soportes del proceder creativo, donde el gesto artístico interpreta los acontecimientos violentos y contribuye a la reparación simbólica y al duelo colectivo. En consecuencia, la relación entre arte, memoria y muerte no solo da cuenta de las obras producidas en contextos de violencia, sino que también interrogan su capacidad para restituir humanidad, dignificar a los muertos y sostener las memorias que el poder busca borrar.

2.5 Perspectiva pedagógica, pedagogías de la memoria

De Zubiría (2003) explica que los modelos pedagógicos y su comprensión, son importantes en la medida en que posibilita “reconocer las huellas o rastros que permiten reconstruir aspectos de la vida humana y que sirven de base para la reflexión y la investigación”. Un modelo pedagógico es una amplia representación de un fenómeno y a partir de él se pueden abrir espacios para la reflexión dentro del quehacer pedagógico (p.7). Por esta razón, en contextos atravesados por la violencia y por el conflicto armado, como el colombiano. Las pedagogías de la memoria emergen como perspectiva pedagógica idónea para abordar el tema de la muerte y formar sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre el pasado y asumir distintas formas de enfrentarse al duelo.

La crítica de Zubiría a los modelos educativos -como el conductista- basados en el reduccionismo cognitivo y la neutralidad frente a los contenidos sociales, representa una oportunidad para pensar en una perspectiva pedagógica que permita construir desde las experiencias y narrativas propias, procesos reflexivos en el aula y que no responde a la acumulación de conocimiento o repetición de los discursos. Al respecto, Eduardo Velásquez y Álvaro Alarcón mencionaron lo siguiente:

Así, la pedagogía de la memoria tendría como objetivo primordial ofrecer a las y los estudiantes un espacio de reflexión en torno a las experiencias de la ciudadanía, con el fin de evidenciar los hechos de violencia ocurridos en el pasado reciente durante la dictadura (Legarralde y Brugaletta, 2017) y, de este modo, poder abordar el período desde una perspectiva teórica y crítica. Entonces, esta metodología posibilita: *“revelar los fenómenos más complejos de nuestro pasado reciente, caracterizados por un velo de miedo, el cual es una motivación poderosa de la actividad humana, en particular, de la acción política”* (Lechner, 1998, p. 150).

Dado que la muerte implica abordar las emocionalidades en la escuela con los niños y las niñas, un acercamiento pedagógico a los trabajos de la memoria convierte el hecho mortuario en el reconocimiento del duelo como experiencia colectiva sumado a la apertura de los espacios para hablar de las emociones, los afectos y los miedos, que en particular se encuentran orientados a los no lugares. En este orden de ideas el trabajo en el aula

implica situar las experiencias mas cercanas a las y los estudiantes, permitiendo que se vinculen a las vivencias de sus familiares y comunidades cercanas.

La construcción de la historia vivida según Ricoeur (2000), implica que el sujeto tenga la habilidad de narrarse a sí mismo e interlocutar las formas en las que las otredades enuncian sus perspectivas de los acontecimientos. Y dado eso, la aparición de la memoria histórica para esta propuesta es fundamental para entender la perspectiva pedagógica, dado que supone un pilar al no limitar al pasado como narración literal de los acontecimientos, o la afiliación de una historia oficial dada gracias a perspectivas históricas desde el positivismo, sino que al contrario, implica el presente e incluso algunos imaginarios sobre el futuro que siguen moviendo sentires y comportamiento en las poblaciones.

Por ello, la enseñanza de las ciencias sociales más allá de perpetuar la monumentalidad de las figuras heroicas y la historia oficial a través de los grandes hitos debe reconocer la alteridad y la diferencia con el rescate de los vencidos e incluso también de los ciudadanos de a pie, que construyen la nación. En este sentido, es imprescindible una propuesta pedagógica que permita en su campo de acción, afirmar la revalorización de estas últimas voces, como una estrategia democrática del recuerdo

Esto, porque en la intención de generar nuevas reflexiones, el mismo proceso de adquirir información termina produciendo una modificación en la estructura cognoscitiva en la cuál se vincula al sujeto. Así, Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiendo por “estructura cognitiva“, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Lo crucial pues no es cómo se presenta la información, sino cómo la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente. (Ausubel, citado por Aznar, Giménez Fanlo y Escanero, S.a)

Así, la memoria se ubica como un campo transversal a los modelos educativos que se piensan apuestas de participación y reconocimiento subjetivo de las realidades, sobre todo de aquellas que han sido permeadas por la violencia y el conflicto. Y es por esta razón entonces que logramos realizar una relación entre pedagogía y memoria en la medida en que ambas implican según Zuluaga y Marín (2006), unos procesos reflexivos que pueden vincularse a

partir de las experiencias vividas de los sujetos, en relación con los modos y procesos de aprendizaje en los cuales cada uno ha afrontado su realidad y las de los demás.

Otros autores, como Adamoli y Kahan (2017) y Flórez y Valencia (2018), plantean que las pedagogías de la memoria no solamente se relacionan con la comprensión de los hechos pasados y su relación con el presente de los sujetos, sino que también aportan al desarrollo de capacidades y transformaciones individuales y colectivas, además de la construcción de sueños futuros que posicionan a los sujetos como actores políticos que tienen posibilidades de agenciar transformaciones sociales. De esta manera Osorio y Rubio plantean lo siguiente

“Una pedagogía de la memoria situada en estos marcos debería abrir nuevas tramas de posibilidad; revertir el orden formal del tiempo; dialogar críticamente con los relatos de la Historia; cuestionarse sobre los futuros prescritos; contrastarlos desde la contingencia con los deseos volviendo su mirada al pasado para recuperar proyectos inconclusos, lo no dicho y lo olvidado. Estas acciones permitirían abrir un presente que ha sido definido por un solo discurso” (Osorio y Rubio, 2006, p. 392).

En este contexto, la memoria histórica tiene un papel central en tanto la construcción y fomento de la paz están acordes al escenario social vigente del post acuerdo y de la pandemia. Sin embargo, la propuesta pedagógica no puede caer en un simple desarrollo de actividades aisladas con estudiantes al azar, esto porque su cercanía a los trabajos de creación artística escolar, en ocasiones suponen en los imaginarios docentes la falta de rigurosidad investigativa, por el contrario, el tener la oportunidad de construir junto a las y los estudiantes narrativas libres, requieren un trabajo de análisis riguroso sobre la conceptualización de la muerte y su relación con el arte.

Las pedagogías de la memoria entonces permiten un proceso de vinculación de las realidades donde además las aulas se convierten en espacios preocupados por realizar transformaciones simbólicas, discursivas y materiales de los contextos que les rodean a cada uno de los estudiantes. Rubio (2012) define la 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 y realiza un desplazamiento pedagógico al validar la experiencia como fuente de palabra para narrar el recuerdo” (p. 392). Demostrando pues, que el recuerdo, la narración y demás aspectos que coexisten en los

trabajos de la memoria, pueden ser trasladados a la escuela para vincular el presente y sus cotidianidades, con una concepción más cercana del pasado reciente, o en general de la historia.

La pedagogía de la memoria aboga por el relato expresado en las voces de los actores involucrados, pues estos validan la experiencia y “son portadores de sensibilidad y reconocimiento de los otros” (Rubio, 2007, p.12). En este sentido, la perspectiva pedagógica adoptada para este trabajo permitirá entender al espacio escolar como un escenario de construcción de un tiempo histórico, desde una memoria cercana a los estudiantes que genere un vínculo con la realidad social presente, o con el escenario futuro, para reconocer la diversidad de los actores e imaginarios que se constituyen alrededor de los espacios y los discursos.

Así, la pedagogía de la memoria consta de una serie de herramientas que permite acercar a las y los estudiantes a habilidades derivadas de la sensibilidad del recuerdo, el olvido, la emotividad, la resistencia y el dolor. Para esto entonces, hace uso de diferentes estrategias artísticas y creativas que permiten el acercamiento a propuestas audiovisuales que a partir de la observación, el análisis y la incógnita, se generen procesos de entendimiento característicos donde los individuos logran desarrollar posiciones sociales, culturales y políticas sensibles asociadas a la memoria de ellos mismos, o de los que les rodean, o incluso de sujetos anteriores a su presente pero que hoy siguen teniendo marca y trascendencia en la comprensión de su contexto, incluso en algunas ocasiones a través de reparaciones simbólicas.

Lo primero entonces, partirá del reconocimiento de los saberes previos de las y los estudiantes en torno a la muerte, a los lugares de memoria y sobre todo a lo percibido en torno a las prácticas y representaciones dadas en los necropaisajes. En este orden de ideas, la pedagogía de la memoria como apuestas políticas y éticas de implementación, permitirá a los estudiantes utilizar sus conocimientos y además sentimientos previos entorno a la muerte y a la situación de conflicto en el país, para reconfigurar unas narrativas sobre su presente según el cual pueda relacionarse a los relatos y lecturas materiales del pasado reciente, derivados de sus experiencias con la muerte, con la violencia, los museos y los lugares de memoria.

2.6 Planeación

El arte aparece como eje transversal de la propuesta pedagógica, dado que posee la capacidad de capturar momentos, sensaciones, e imaginarios que la memoria individual y colectiva ha buscado preservar. De esta manera, es a través del arte que las pedagogías de la memoria convierten las experiencias y las formas de representación, en resistencias ante el olvido, por eso, aunque la muerte contenga una carga significativa de dolor y olvido, sobre todo en escenarios de conflicto y violencia, es por medio de esta relación entre arte, memoria y muerte, que conviene pensar la planeación de una clase para entender la representación del duelo, la búsqueda de la verdad y el reconocimiento de las y los silenciados.

Estas sesiones del recuadro, corresponden al primer momento de planeación, por esta razón como consecuencia del tiempo y del desarrollo de las actividades finales, se decide abordar solamente los casos de Puerto Berrío, Trujillo y el cementerio de Pobres, dado que fueron los retomados de manera profunda de la mano con los estudiantes, sin embargo, dentro de las primeras sesiones, se logró mencionar rápidamente el caso de la Escombrera y algunos estudiantes también le retomaron a lo largo del desarrollo de las otras sesiones. Por esta razón, se decide mantener dentro del cuadro original de planeación, que está presentado como opción para trabajar en futuras apuestas.

Así mismo, se recomienda revisar el anexo “Diarios de campo”, que da cuenta de estos dos momentos; 1. previo a la implementación y 2. después del análisis de las primeras 9 sesiones abordadas en la planeación. En los diarios de campo son reflejados los tropiezos, las modificaciones, los momentos que implicaron actuar de acuerdo a situaciones imprevistas y lo logrado con las y los estudiantes

2.6 Planeación

.

Eje	Tema	Objetivos de la clase	Actividades
1.	Imágenes de la ausencia Arte, memoria y muerte Objetivo general:	Reconocer el papel del arte en los procesos de memoria histórica en el cementerio central de Bogotá, a través de la obra Auras Anónimas de Beatriz Gonzales.	1. Apertura Lectura fragmento <i>Lo que no tiene nombre</i>, de Piedad Bonnett (2013). Anexo 1. Tras la lectura se hará un círculo de discusión con la siguiente pregunta ¿cómo se conecta la creación artística con los sentires sobre la muerte? Donde los estudiantes puedan expresar las relaciones encontradas entre el proceso artístico y el duelo, para luego aterrizar la discusión a la obra de Beatriz, entorno a la memoria histórica 2. Desarrollo Se presentarán imágenes antiguas del cementerio, que sirvió durante 150 años como el lugar de reposo de los bogotanos, analizando posteriormente la intervención de Auras anónimas de Beatriz Gonzáles, para finalmente ahondar en las políticas de olvido alrededor del antiguo “cementerio de los pobres” y el lugar del arte en el proceso de construcción de la memoria. 3. Cierre Se pedirá a los estudiantes, que imaginen y plasmen en una serie de 3 imágenes, las tumbas de aquellos que están detrás de los dibujos de Beatriz Gonzáles, con la intención de representar a través del arte las identidades de aquellas y aquellos que han sido olvidados. Otros recursos: Erika Diettes - <i>Relicarios</i>. https://www.youtube.com/watch?v=HQhhBU0FX-M
2.	Imaginarios y representaciones de la muerte en occidente La muerte en la Edad Media y Renacimiento Objetivo general:	Identificar los cambios en las formas de representar la muerte, en la sociedad de la Edad Media y del Renacimiento, a través de la pintura.	1. Apertura: Se mostrarán diferentes pinturas propias de la edad media y moderna, donde pueden evidenciarse ciertas representaciones sobre la muerte. A partir de preguntas cómo ¿qué elementos me llaman la atención y por qué?, ¿cómo se representa la muerte?. <i>Ver Figura 2 y 3</i> Desarrollo A partir del libro el hombre ante la muerte de Philippe Ariès, se trabajarán los diversos momentos de la muerte en estos dos periodos de la historia. *La muerte domesticada (Edad Media hasta el siglo XII) La muerte de uno mismo (siglos XII-XVII) La muerte del otro (siglos XVIII-XIX) La muerte invisible (siglo XX):*

				Durante la explicación se irá relacionando con las pinturas anteriormente mencionadas. Cierre: se le pedirá a los estudiantes que a partir del siguiente fragmento y las concepciones contemporáneas y del país sobre la muerte, elaboren un dibujo o poema sobre las concepciones de la muerte en la actualidad, dejando como herramienta el siguiente fragmento: "En el pasado, la muerte era parte de la vida cotidiana (...). Pero en el mundo moderno, la muerte se ha vuelto un tabú. La sociedad actual intenta ocultarla, como si no existiera. Esta negación puede hacer que no sepamos cómo afrontarla cuando llega."
3.	Paisajes de la muerte	A .Caso Puerto Berrío (Cementerio) Objetivos: Identificar la relación entre arte y memoria presente en la obra artística de Juan Manuel Echavarría (Requiem NN). Analizar cómo la comunidad de Puerto Berrío, resignifica el rito funerario a través de la adopción simbólica de las tumbas NN. Comprender qué políticas de olvido funcionan alrededor de los necropaisajes, a través de la	Apertura: Como actividad de apertura se proyectará un fragmento de 5-8 minutos del documental <i>Réquiem NN</i>. Posteriormente, se harán las siguientes preguntas para la discusión: ¿qué tensiones implican adoptar a los muertos? ¿qué nombres merecen ser recordados, en el cementerio de puerto Berrío y en el territorio Colombiano?. Desarrollo La clase continúa a partir del abordaje teórico de Judith Butler, en “Marcos de guerra” (2009), explicando el duelo como una afirmación ética, la cual permite dar paso a la reflexión sobre los diferentes aspectos en disputa: Evitar la estetización del dolor. Esta reflexión se hará a partir del texto “ante el dolor de los demás” (Sontag, S. 2003). Que permite identificar el compromiso de la representación artística con el trámite del duelo y la acción; bien sea de exigencia, resistencia o cuidado La distribución desigual del duelo, fundamentado en “Vida precaria” (Butler, J. 2004). Que nos permite reflexionar sobre las políticas de olvido alrededor de las vidas que deben ser lloradas e identificadas. Cierre Se les pedirá a las y los estudiantes dibujar una tumba para una víctima del conflicto armado, donde escriban un nombre, mensaje y/o símbolo, que luego presentarán voluntariamente frente a la clase. Como tarea, se les pedirá averiguar sobre la masacre de Trujillo.	b. Caso Trujillo Apertura:

	(Magdalenas por el Cauca)	obra Requiem NN Comprender el papel del río Cauca como necropaisaje y espacio de tránsito de las víctimas, a través del agua Reflexionar acerca del valor simbólico y pedagógico de los lugares de memoria, Por medio del dibujo y la creación literaria.	Se les pasará a los estudiantes una hoja donde tengan que poner las palabras que vienen a su mente cuando hablamos de Necropaisajes, después de esta actividad se les pedirá a los estudiantes que identifiquen qué relación hay entre las siguientes palabras: Museo Cementerio Fosa común Río Paisaje Desarrollo: Después de las reflexiones que arrojó el ejercicio, estas se articularon al ensayo “Necropolítica” (Mbembe Achille. 2003). Para abordar así, el poder de gestión, no sólo sobre la vida (biopoder), sino también sobre la muerte permitiendo configurar así los NECROPAISAJES. De manera seguida, se aborda el caso de Trujillo, contextualizando las circunstancias del conflicto, sus causas y efectos en el territorio, a través de esto se abordará la relación con el concepto necropaisaje y el río Cauca.
	c. Caso Medellín (La escombrera)	Identificar el papel de la sociedad y el Estado alrededor de los sitios de entierro y de reconocimiento, a través del caso de la comuna 13.	Finalmente, se expondrá unos 5 minutos del documental “Magdalenas por el Cauca” (movice, 2019). Para vincular la reivindicación artística alrededor de los necropaisajes y su potencial para la construcción de los procesos de memoria histórica. En este orden de ideas, se introducirá la noción de Regímenes de verdad de Paul Ricoeur (2000), para poder revisar la relación entre olvido pasivo y olvido activo, entendiendo la segunda como forma voluntaria de borramiento y silenciamiento de alguna narrativa, construyendo así, el concepto de políticas de olvido. Cierre: Se les pedirá a las y los estudiantes, crear una carta dirigida al río Cauca. Como tarea voluntaria, se motivará a las y los estudiantes identificar los necropaisajes que les rodean. Y se les invitará a ver el cortometraje “EL IMPERIO DEL RAP Y OPERACION ORION” https://www.facebook.com/COLOMBIANRAP/videos/pelicula-el-imperio-del-rap-y-la-operacion-orion-un-cortometraje-que-no-te-querr/1481513415866609/ Apertura: La clase iniciará con una conversación sobre los necropaisajes que cada uno logró identificar y sobre el cortometraje, a partir de las siguientes preguntas. ¿qué elementos me llamaron la atención del cortometraje? ¿qué relataba el cortometraje?

				Desarrollo Después de esto, se hará una breve presentación de la operación Orión; su ubicación, contexto, actores involucrados. Para esto, se proyectarán diversos graffitis en el territorio Colombiano en apoyo a “las cucas tenían razón” abordando de esta manera el necropaisaje de la escombrera. A continuación, se abordarán las pedagogías del terror alrededor de los cuerpos, a partir de los supuestos de María Victoria Uribe en su libro Antropología de la inhumanidad (2004). Esto, nos permitirá hacer énfasis en la segunda muerte y sus diversas formas de operar en territorios de conflicto, para control social. En este sentido, el concepto de Necropaisaje se irá complejizando sumando al análisis que se realizó sobre las políticas de olvido en la clase anterior, una perspectiva adicional; el poder de los espacios para gestionar el terror e impartir un régimen de verdad a través de las formas de muerte y borramiento. Cierre: El grupo se dividirá en dos grandes grupos. Se expondrá el siguiente caso hipotético: Un grupo de personas son encontradas enterradas. campesinos cercanos al sitio, alegan que aquellas son víctimas paraestatales y deben ser reconocidas. El grupo A, será identificado como la población civil El grupo B, será identificado como el Estado. Cada grupo deberá organizar unas ideas puntuales de manera respetuosa para comentar al otro grupo. Deberán tener en cuenta aspectos como: Exigencias, leyes, medidas cautelares, etc etc.
3	Cierre	Cierre. Necropaisajes, arte y memoria Objetivo	Integrar los aprendizajes sobre los necropaisajes, los trabajos de la memoria y la muerte, a través de alguna representación artística.	Apertura: Se abrirá la clase con el juego de charadas, dividiendo dos grupos nuevamente y utilizando las siguientes palabras. Duelo Recordar NN Necropaisaje Memoria Identidad De manera seguida, hará una pequeña reflexión entre el juego y las personas que no pueden ser escuchadas y tienen múltiples historias que contar, pero aquellas, gracias al espacio, a sus cuerpos y a los objetos, sí pueden ser leídas. Desarrollo:

			Finalmente, desde Marc Augé y los No lugares (1993), podemos definir a los Necropaisajes como aquellos lugares de tránsito donde se gestiona la muerte es atravesada al mismo tiempo por una serie de políticas de olvido, que finalmente terminan convirtiéndolos en dispositivos de memoria, con poder de resignificación y recuperación de identidad.
--	--	--	---

			Así, se les preguntará a las y los estudiantes lo siguiente ¿cambió mi forma de ver la muerte y los espacios que la albergan?¿si es así cómo? ¿qué narrativa, caso o definición me marcó más?
--	--	--	--

			Cierre: Para el cierre de las sesiones las y los estudiantes se dividirán en grupos de a 4 personas y cada grupo tendrá que diseñar una puesta en escena que reflexione sobre el potencial pedagógico de los necropaisajes.
--	--	--	--



3. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA: ¿CÓMO APROXIMAMOS LA MUERTE A LAS REFLEXIONES PEDAGÓGICAS?

A continuación, para el análisis del proceso y resultados de esta apuesta pedagógica, se realiza un ejercicio de sistematización de la experiencia (SE) con el objetivo de recuperar y reflexionar acerca de la práctica pedagógica en la **Institución Educativa República de Colombia** con estudiantes de grado once, de esta manera, a partir del ejercicio de sistematización se podrán visibilizar los saberes aprendidos durante el diálogo entre la maestra y los estudiantes, quienes protagonizaron las reflexiones alrededor de los necropaisajes y los lugares de memoria.

Se recurre a la sistematización de experiencias, dado que esta “produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (Antillón, R. Red Alforja. 1995, P 4.).

3.1 Acerca de la sistematización de experiencias

La práctica puede ser objeto de observación, recuperación, reflexión y análisis, por esta razón, la construcción de conocimiento deriva de inicio a fin de la experiencia, que se

manifiesta en las pautas de acción, e incluso también radica en las primeras hipótesis y preguntas motivadoras para realizar la investigación. Por esta razón, no podemos quedarnos solamente con los resultados finales o las observaciones derivadas de las y los estudiantes, sino que, al contrario la SE, emerge como una construcción conversacional e intersubjetiva, en la cual todos los actores que intervinieron en la práctica, ocupan un papel protagónico para consolidar reflexiones horizontales y producción de sentido colectivo, de ahí la importancia de volver el saber pedagógico que nace cuando el maestro o la maestra piensan su práctica, la interroga, analiza e incluso problematiza.

Sistematizar la experiencia, no significa volver sobre los contenidos literales que alcanzaron a trabajarse en el aula o evaluar cuantitativamente los temas que se desarrollaron en la planeación, sino que al contrario una sistematización que reconoce el saber pedagógico es capaz de preguntarse el por qué tuvo que enseñar de tal manera, reconociendo los límites, las dinámicas y tiempos escolares, las contradicciones y lo que provocó directamente en él o la maestra. Así Vasco (2010), nos permite entender que el saber pedagógico no termina siendo la aplicación de teorías externas en la práctica, sino que la experiencia educativa se convierte en saber propio del maestro en la medida en que aquél es el que se cuestiona, vive y transforma la práctica educativa.

Alfonso Torres, en la conferencia *Una aproximación a la sistematización de experiencias educativas* (2022), hace referencia a que la sistematización tiene como objetivo recuperar y reflexionar las prácticas sociales, pedagógicas y didácticas de los maestros, dejando claro que los llamados a realizar la sistematización, son los mismos que realizan las prácticas y por lo tanto, no puede ser un ejercicio que desconozca su propia experiencia, agencia y subjetividad. A diferencia de la investigación formal, los maestros y maestras se sitúan como protagonistas de la experiencia y la sistematización. Por ende, se cuestiona la separación entre acción y conocimiento que atiende a supuestos universales y objetivos, este ejercicio de reflexión analítica sobre la propia práctica permite identificar que diversos sujetos intervienen en la producción de las experiencias y por lo tanto no pueden considerarse por sí solos ni el saber de las Ciencias Sociales -producto de la teoría- ni los saberes populares por sí solos (Torres, 2022).

Otro punto fundamental para entender el carácter interpretativo de la sistematización recae en la propia experiencia; los docentes generan diferentes narrativas, reflexiones, lenguajes y didácticas, que involucran la diversidad de los contextos, los procesos y los significados de sus experiencias. Así, cada uno en la práctica, adquiere un rumbo distinto que permite reflexionar desde sus singularidades cada tropiezo, cambio, actitud, sentir o acontecimiento: como una lógica y racionalidad propia de cada experiencia educativa, de ahí que la sistematización se dote de carga interpretativa, singular y comparativa.

No obstante, su carácter interpretativo no le quita rigurosidad, en tanto el mismo proceso de sistematización, exige pasar por el análisis crítico de lo que se ha hecho y así derivar en un proceso de aprendizaje e incidencia. Es decir, no solo basta con utilizar como técnica para contar lo sucedido en el proceso, sino que, sirve como metodología de investigación, que pretende generar conocimiento sobre las propias prácticas desde su complejidad histórica, cultural e intersubjetiva, para socializar finalmente, las transformaciones pedagógicas producidas allí.

Oscar Jara, en *La sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles*, (2018) ubica los elementos distinguibles de la SE para reconocerla de otras reflexiones, así:

Emerge como interpretación crítica de una o varias experiencias que dan cuenta de la lógica y racionalidad del proceso vivido en ellas, generando aprendizajes significativos que permitan orientarlos hacia perspectivas transformadoras, tratándose de un ordenamiento y reconstrucción organizada del proceso de la experiencia, para tomar distancia de ella y verle con ojos críticos.

La potencialidad contra hegemónica de la sistematización recae en revelar el poder emancipador de las experiencias de las prácticas, entendiendo que más allá de la coacción física, las instituciones de la cultura -como la escuela- sí construyen poder y por lo tanto, el conocimiento no está dado sobre los sujetos estudiados y externos, sino que además, desde la práctica vivida, también ellos mismos producen nuevos conocimientos e identidades (Jara, 2018).

Por esta razón cuando nos referimos a la interpretación, surgen preguntas acerca del cómo los factores subjetivos y aspectos externos determinan la forma en la que se da la experiencia para identificar posteriormente, jerarquización entre aquellos factores, discontinuidades, rupturas y conexiones. Así, se manifiestan en diferentes etapas o fases de la experiencia educativa que pueden ser emergentes o que son consecuencia de otras etapas anteriores. Este sentido de la experiencia construido colectivamente, no se forma de manera espontánea, sino que al contrario, surge como proceso consciente, planeado, riguroso e intencionado a partir de preguntas orientadoras, la utilización de diarios de campo y diversos procesos de planeación.

Por su carácter de metodología cualitativa y participativa, la SE no puede realizarse con diseños rígidos o procesos estandarizados, sino que al contrario se caracteriza por una ruta metodológica con los siguientes momentos:

1. Aunque sea provechosa la presencia de un observador externo que pueda describir la práctica, como en la etnografía educativa, la sistematización requiere que los sujetos que estén interesados en realizarla hayan vivido la práctica. Por esa razón, debe haber un previo acuerdo con quienes protagonizaron la experiencia, abordando su pertinencia y posibles oportunidades en sus resultados.
2. Debe definirse unas preguntas orientadoras que guíen la sistematización, “la sistematización busca recuperar la práctica en su conjunto, pero esto no significa que en cada sistematización se deba dar cuenta detalladamente, sino debe estimular una lectura global de aquella sobre los ejes que la estructuran. Ello implica acordar ejes temáticos en los que se organizará la reconstrucción narrativa y, luego, la interpretación crítica de la práctica” (Torres, 2019, p. 62).
3. Una vez definidas la preguntas y los ejes temáticos, se debe continuar con una reconstrucción narrativa de la práctica educativa, a través de la experiencia de las y los participantes, acudiendo a las memorias que conservan del proceso, las técnicas con los cuales se generaron los datos y finalmente acudir a los relatos, entrevistas, escritos y demás conversaciones que permitan reconstruir la experiencia vivida. De este modo, es a partir de aquellas fuentes que podemos diferenciar las lecturas de las

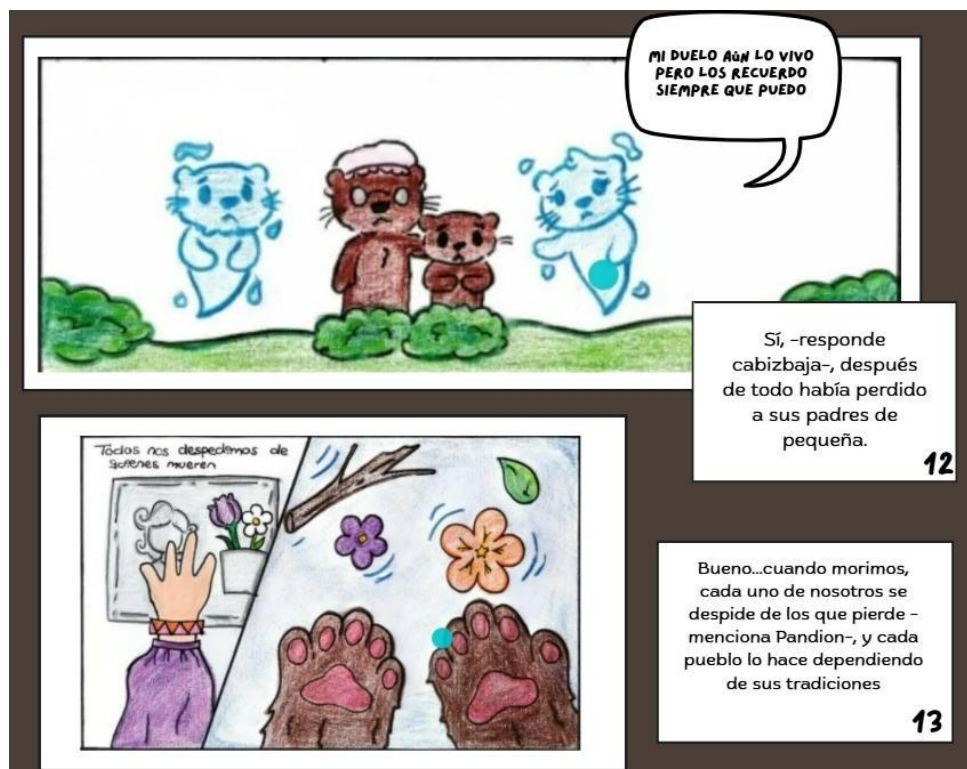
experiencias, frente algunas “categorías de autor” que permiten establecer posiciones y relaciones frente a las teorías, conceptos y relaciones trabajadas. (Torres, 2019)

4. A continuación, debe realizarse un análisis como ejercicio que hace parte aún de la sistematización, entendiéndolo como actividad reflexiva de la construcción de conocimiento, en este punto se ordenan, clasifican, categorizan y relacionan los datos por medio de construcción de categorías generales, que faciliten la agrupación.
5. Finalmente, se establece una red de relaciones que debe confrontarse con referentes teóricos, para explicar el porqué de los resultados e interpretación crítica de los mismos, como consecuencia, se confrontan la información descriptiva de la práctica, materializada en la narración, la teoría acumulada y las experiencias del docente investigador. Todo esto se manifiesta en la presentación de resultados de la sistematización, que deben ser socializados a la población participante y a la comunidad pedagógica en general.

Por esto, Marco Raúl Mejía en La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento, (2018) concluye lo siguiente:

Así, podemos afirmar que el sujeto de práctica se propone a sí mismo como objeto de un saber; es decir, estamos frente a un observador que se auto observa. Se ve retado a pensar lo que hace y allí reconoce que debe preguntarse no sólo por quién es, sino por el qué hace, también por el cómo y dónde. Al ver sus prácticas y tener que pensarlas y analizarlas, emerge otro sujeto más allá del practicante activista, que al mirarse a sí mismo reconoce que no sólo hace lo que se le manda, sino cosas diferentes a las que debe hacer (enseñar según las pautas determinadas por el conocimiento o el poder) y, por ello, se ve en la necesidad de pensarse de otro modo, porque habla de su quehacer y de la novedad de cómo lo hace, y no de lo que repite (p.18)

Finalmente, volver sobre la experiencia educativa permite concebirla como actualización de la memoria individual y colectiva, en donde se potencia la capacidad de los grupos para representarse y representar su experiencia. El relato que resulta de la fase de reconstrucción narrativa de la experiencia se constituye en la base del análisis y la interpretación crítica, además de alimentar la memoria colectiva y la identidad.



Viñetas ilustradas a mano, por las y los estudiantes de grado once del Colegio República de Colombia, como producto final de la novela gráfica titulada “Cuando el Río habla” (2025)

3.2 Aula, arte, sensibilidad y memoria, una sistematización desde el saber pedagógico.



3.2.1 *Sobre el desarrollo temático de la propuesta: Eje contenidos*

Mi experiencia con la práctica pedagógica inició el 26 de febrero y finalizó el 22 de septiembre del 2025 con estudiantes de grado once de la jornada única del Colegio República de Colombia, en Bogotá y se dividió en dos etapas generales: siendo la primera hasta el 30 de mayo, producto de la planeación y la segunda, desde el 19 de septiembre hasta el 22 del mismo mes, -después de vacaciones de mitad de año-, como respuesta al balance de la primera etapa.

Así, respondiendo a la pregunta ¿qué factores afectaron el desarrollo de la propuesta pedagógica y de qué manera esta se transformó?, encontramos en el análisis de los diarios de campo, un primer elemento articulador que corresponde a los componentes nuevos que no hacían parte de la planeación, por ello a lo largo de la propuesta pedagógica emergieron para mí una serie de desafíos que implican el poder abordar conceptos o temas que iban surgiendo a medida que conversábamos en las clases, a raíz de ello, fue necesario reunirse con el profesor titular para poder llegar acuerdos sobre los temas que debía abordar en la clase, por lo cual implicó para mí en las primeras clases el desarrollo de adaptación a lo imprevisto y posteriormente el reconocer que antes de cada clase debía dedicar un tiempo para poder repasar nuevamente los contenidos que el maestro me pedía acoplar. Si bien no tenía planeado modificar mi planeación, el ejercicio de la práctica me permitió entender que debe existir una continuidad con los elementos que vienen abordando las y los estudiantes y los contenidos que llegó a implementar.

De esta manera, el ejercicio docente requiere en los procesos de práctica, la capacidad de tomar decisiones inmediatas, ante los contenidos emergentes que incluso en ocasiones, se tensionan con lo abordado institucionalmente, dado que la escuela dependiendo de su contexto y lineamientos formativos decide o no considerar algunos abordajes y temas a partir del silencio o la negación, concibiendo como correctos o ideales algunos otros.

Así, aunque tuviera intenciones de abordar conversaciones más profundas sobre el papel pedagógico de los necropaisajes o sus connotaciones simbólicas con relación al rito, tuve que detenerme por momentos, para hacer énfasis en los contenidos de la malla curricular que grado once ya debería manejar. Un ejemplo de esto fue en las clases sobre las percepciones

acerca de la muerte en Occidente, tuve que volver sobre los procesos históricos de manera rápida y general, dado que las y los estudiantes en su mayoría, manifestaron no tenerlos claros y por esta razón, gran parte de los primeros diarios de campo atendieron a conceptualizaciones de temas que no corresponden directamente a mi planeación, pero que eran necesarios para poder avanzar en el proceso.

Esto representó una modificación en los tiempos y la eliminación de algunos elementos de la planeación que durante el desarrollo de las conversaciones no representaban tanta relevancia de abordar como otros, así aunque al inicio me sentí frustrada por no poder llevar algunos textos, conceptos o categorías como lo había organizado en la planeación de las clases, “el llegar a la escuela me permitió entender que la distribución de tiempo y requerimientos para trabajar de cada docente, está determinada y distribuida por lineamientos curriculares y manejo de actividades extra académicas y las mismas, se deben ajustar a los espacios y desarrollo de cada grupo”. (Diario de campo, p.5)

Por esta razón, las contingencias institucionales como las izadas de bandera, la conmemoración del día de la mujer, el día del idioma, las orientaciones pre-icfes e incluso los talleres de orientación vocacional, no son considerados cuestiones aisladas en los registros de los diarios, sino que contienen en sí mismos la intención de crear sentido en las y los estudiantes, por lo tanto no son eventos neutros sino dotados de carga simbólica, moral y ciudadana, por ello en los primeros 5 diarios de campo estos eventos cívicos asociados a la formación, al juramento a la bandera y a seguir comandos para la toma de posturas corporales, atiende a la construcción de una identidad colectiva que refuerza la idea de respeto, disciplina, pertenencia nacional e incluso en algunos casos, obediencia.

A mí parecer, uno de los aspectos que mayor conflicto me causó durante todo el proceso de la experiencia, fue la comprensión de estas dinámicas escolares cotidianas, cuando ingresé por primera vez al aula, no esperaba encontrarme con la responsabilidad docente frente algunas cuestiones como las formaciones o celebraciones académicas y esto por supuesto representa un desafío para equilibrar lo que quería alcanzar y los espacios reales destinados con los que contaba. No obstante, estos escenarios patrióticos y de celebración, dan la posibilidad de extraer lecturas sobre la materialidad y las prácticas alrededor del proceso educativo, así aunque no sean espacios contemplados dentro de la planeación, me permiten

extraer conocimientos alrededor del tipo de ciudadano que busca formar la institución y en general el sistema educativo colombiano, que enriquecen por supuesto, las conversaciones alrededor de las Ciencias Sociales.

Para el caso de la implementación de mi tema, las huellas en el espacio y la materialidad, me permitieron adaptar las conversaciones en el aula a la cotidianidad de las y los estudiantes, esto para mí significó un aprendizaje significativo en la medida en que no estaba considerando a la escuela dentro de las posibilidades de los necropaisajes, así que después de conversar al respecto de los monumentos a los maestros fallecidos y observar las dinámicas de prohibición alrededor del esqueleto arquitectónico del auditorio, pude empezar a evidenciar que la escuela dentro de su amplio universo de comprensión, también puede contener espacios que dialogan con la muerte de las personas, e incluso de los objetos, como sería el caso por ejemplo de la muerte del pupitre que ha sido arrojado a la esquina del auditorio no terminado y que compone en el espacio una suerte de escombros

La regulación de los comportamientos de manera explícita o implícita de estos espacios, enriqueció el registro de mis diarios de campo porque me permitió analizar de una manera más directa, la cultura material propia del colegio y entender incluso, las dinámicas del curso alrededor de estos ideales institucionales, por esta razón, el participar de estos eventos junto al curso, aunque primero representó para mí menos tiempo para mi implementación, también me facilitó el conversar sobre las huellas en el espacio y su relación con los necropaisajes que les rodean, así las y los estudiantes reconocieron los espacios de prohibición, de cuidado e incluso de luto dentro de la escuela.

Para mi sorpresa, en las primeras conversaciones con las y los estudiantes, pude evidenciar que aunque no logren definir bajo una categoría, la relación entre espacio, cultura y poder, en sus participaciones, identifican sentimientos asociados al castigo, o al cuidado particular de ciertos espacios, así el estudiante Peñuela menciona por ejemplo que “uno sabe que puede correr, molestar, estar con la novia y ser más libre en ciertos espacios del colegio, como por ejemplo en las bigas (haciendo referencia al esqueleto del auditorio), pero cuando uno llega al salón o pasa por rectoría já, vaya y haga algo malo y verá” (diario de campo #2)

Esto llamó mucho mi atención, porque al reflexionar sobre la ausencia de los necropaisajes en el temario de las ciencias sociales, es posible llegar a concluir que existe cierta distancia

en los estudiantes hacia la carga significativa de los espacios, pero sus afecciones, miedos e y actitudes se modifican dependiendo de la figura de la ruina, la vigilancia o validación.

Comprender las tensiones y emergencias de los conceptos durante la práctica, fue un aspecto que enriqueció mi experiencia, si bien poseo ideales particulares en los cuales decidí ubicarme para realizar mis planeaciones, tuve que enfrentarme a los caminos interpretativos que cada estudiante tenía frente a la muerte y algunos procesos históricos. Como consecuencia, esperaba lograr que la mayoría pudiera entender e incluso compartir mi posición interpretativa, pero no es hasta el desarrollo de los talleres, que comprendí que las narraciones familiares, los silencios, afectos e incluso las percepciones espirituales, generan abstracciones de significados particulares sobre la muerte y por lo tanto aquellos son la posibilidad para entablar procesos nuevos de discusión e interpretación.

Volviendo ahora sobre la producción artística de las y los estudiantes, pudimos evidenciar que abordamos un carácter cotidiano, político y social de la muerte, en la creación de sentido y en la conformación de lugares de memoria. En las primeras tres sesiones que trabajamos el caso del Cementerio de Pobres, hablamos sobre la muerte violenta y abordamos el carácter histórico de la muerte y como resultado, obtuvimos representaciones y comentarios de las y los estudiantes que nos permitieron entender que: Los primeros sentimientos que logran asociar a la muerte, son justamente la tristeza, el miedo y el terror:

“Se representa con la calavera” (estudiante 4)

“da miedo” (estudiante 2)

“después de la muerte vamos al cielo o al infierno” (Estudiante 15)

“los cementerios dan miedo y solo voy allá cuando algún conocido se muere” (estudiante 3)

“algunos creen en la salvación” (estudiante 1)

“La idea de la muerte va relacionada con la creencia religiosa” (estudiante 20)

participaciones diario de campo #6

De esta manera sobre las percepciones de la muerte en la escuela, responden a estas actitudes de rechazo, donde incluso muchos de los estudiantes se mantuvieron reservados, o realizaron comentarios mínimos frente al tema en estas primeras sesiones, de ahí también pudimos evidenciar una fuerte influencia del imaginario contemporáneo marcado por la figura de la

parca, la calavera, la huesuda y bastantes alusiones a películas de terror, del cuál podemos inferir también que aunque sepamos desde las infancias en qué consiste la muerte, nuestros imaginarios le siguen asociando al espectáculo y la muerte del otro, demostrando además un carácter oculto y de censura, asociados a muertes traumáticas o dolorosas en el cuál unos pocos mencionaron lo siguiente:

“uno no habla de la muerte de chiquito a no ser de que se muera alguien cercano” (estudiante 6)

“dependiendo del país, tenemos ritos y costumbres de la muerte diferentes como en México” (estudiante 2)

“la muerte se censura, pero uno encuentra páginas o noticias amarillistas que hablan de la muerte como un show y pues irrespetan la privacidad de las familias” (estudiante 3)

participaciones diario de campo #6

Cuando llevamos este tema al aula, lo que sucede con las y los estudiantes, de primera mano, es un ejercicio de incomodidad e incluso podría decirse de intervención en lo privado en el que muchos de ellos parten de actitudes de rechazo, censura, pena y duelo, sin embargo, en el desarrollo de las sesiones notamos cierto proceso de transformación en los procesos de reconocimiento simbólico, cultural e incluso de memoria. Es decir, en las últimas sesiones, con las presentaciones de los trabajos finales, cada uno de los grupos logró asociar sentimientos y concepciones más allá del dolor, trauma o terror al hablar de la muerte, como por ejemplo:

“Es como un recordatorio de que el tiempo nos lleva de la vida hacia la muerte, lo que nos hace reflexionar sobre la finitud de la existencia y la necesidad de darle sentido a los instantes que tenemos, pues la arena del reloj nunca se detiene.”



-La muerte a través del tiempo, Esstudiantes Kristin, Mariana, Karen, Angely (2025

“Cuando se nos planteó la pregunta, sobre por qué o cómo haríamos para plasmar la muerte en el arte, pensamos en una tumba con una calavera, pero esto no era lo que sentíamos. Debía ser una representación de la muerte, así que hicimos una división entre la vida y la muerte, porque sin muerte no hay vida, por eso la forma de una mujer con los brazos que formen una cuna para arrullar a su bebé, la mujer da vida y es la que mejor nos permite representar la dualidad, tiene grietas en todo su rostro, que es rellenado por un vacío que representa a los frágiles y pasajeros que somos. polvo, eres polvo, serás”.



-Muerte y arte, Estudiantes Andrés, Elizabeth, Sebastián (2025)

En estas ilustraciones y narrativas, las y los estudiantes logran hacer una transmutación de los sentimientos negativos o anestésicos asociados a la muerte, para ahora no negarlos, sino reconocer en ellos la oportunidad de entender en la muerte, un dialogo con la vida, el tiempo y la naturalidad del proceso, llegando incluso hacer un llamado para el reconocimiento de la memoria, la dualidad, lo pasajero y la fertilidad.

Algunas representaciones artísticas, encuentran lazos más estrictos entre la muerte y la construcción de sentido espiritual y religioso, por ello diversas imágenes adoptan una postura frente a la figura del castigo divino y a la dualidad del infierno o el cielo, en estas ilustraciones podemos observar múltiples figuras aladas e incluso también, el uso de dibujos asociados a la salvación, al respecto, los estudiantes Yarith y Emmanuel mencionan lo siguiente:

“¿qué pasa después de la muerte? pues cada quien tiene su salvación, porque es individual, y quien no se salva pues...ahí queda sufriendo por la eternidad por decirlo así” (Montés, Y. 2025, Diario 11), “...La nube es como una representación de Dios. Yo soy cristiano. Y yo sí creo que ellos que se fueron están en paz” (Martínez, E. 2025, Diario 11).

De esta manera, es interesante la forma en que la muerte adquiere una carga espiritual significativa para varios estudiantes, asociando incluso connotaciones de “buena muerte” o “mala muerte”, dependiendo de los procesos de tortura, o despedida, así aunque mi intención no era hacer tanto énfasis en la emergencia de la espiritualidad, estas percepciones me permitieron trasladar el lugar del rito funerario, el duelo e incluso el reconocimiento, a la cotidianidad y sentido, más cercano a las y los estudiantes.

3.2.2 Emocionalidades y rol maestra: Eje sensibilidades

La sistematización permite identificar logros, desafíos y conocimientos emergentes, frente al proceso educativo. No obstante, mi lugar como maestra no puede ser concebido como aislado del mismo proceso de la práctica, dado que surgieron en mí, las motivaciones y las pautas para guiar la planeación y las discusiones.

En cuanto a mi propio proceso formativo como docente, los diálogos y actividades con las y los estudiantes me permitieron visibilizar la dimensión pedagógico-política de los necropaisajes, sin embargo, algo que no esperaba dentro del proceso fue que la enseñanza sobre la muerte se manifiesta como un ejercicio de cuidado, llevándome a revisar la práctica frente al dolor y algunos otros espacios sensibles. Por ello, la respuesta a la pregunta ¿de qué manera el abordaje o desarrollo de los contenidos de la propuesta, interpelan las emocionalidades de los estudiantes y la maestra?, responden en primera medida a reconocer que los sujetos fuera de su rol de maestra y de estudiante, son sujetos con emocionalidades, situaciones familiares, problemas económicos y con demás experiencias que suelen atravesar fuera del aula, pero que inevitablemente también terminan cruzando las interacciones dentro de la escuela.

Dado que el espacio de la escuela adquiere un carácter profundamente humano, el análisis de los diarios de campo dan cuenta de las actitudes, predisposiciones, comentarios, e incluso llanto de algunos estudiantes, que más allá de sus funciones asignadas traen consigo diversas cargas emotivas. Como docente, caí en el error de no considerar el papel de la emocionalidad en el abordaje de mis clases, sin embargo tras revisar los comentarios con los que iniciaba todos mis registros, fue evidente que desde mi propia experiencia fuera del rol maestra, atravesara distintas emociones asociadas a la frustración, al enojo y a la tristeza, que fueron

mediadas también por mis problemas personales y que aunque intenté en la medida de lo posible que no se manifestarán en la clase, el ejercicio reflexivo me hace cuestionar el por qué un docente debe disimular su emocionalidad, como si se tratara de un sujeto completamente sereno capaz de ignorar su lado humano.

El hablar sobre la muerte en el aula y abordar procesos y testimonios sensibles, sin duda terminó teniendo una carga emocional bastante fuerte, mientras me encontraba realizando mis prácticas, también estaba llevando mis procesos psicológicos y estaba atravesando por una etapa crítica de mi salud mental y física. Dado esto, tuve que pausar momentáneamente mi experiencia y tome distancia del tema, así que cuando me preguntan sobre los aprendizajes de la práctica, soy consciente de que en ella radicó un ejercicio catártico en el que aprendí gracias a las clases, a llevar de manera más consciente mis emociones sin prescindir de ellas.

El hablar de la muerte en la escuela, reveló para mí, un desafío frente a discusiones antes vistas desde la censura y el cuidado de los detalles, esto generó en un primer momento una resistencia que surge de las emociones y los procesos de enseñanza que derivan de la familia y la escuela. Me tomó un tiempo poder lograr que la mayoría de las y los estudiantes se sintieran libres de expresar sus afectos, miedos y percepciones sobre la muerte, en especial la muerte violenta y aun así, al finalizar las clases algunos estudiantes seguían algo reservados e incluso indiferentes.

Por ello, la tensión que enfrenté para este eje y con la cuál no contaba para el momento de planeación, deriva entonces de concebir los procesos de memoria colectiva, alrededor de los necropaisajes, como una entrada para tocar aspectos íntimos de la cotidianidad de los alumnos, las víctimas e incluso los míos. De ahí su carácter intersubjetivo y multidimensional.

La intención de mantener las pautas de las pedagogías de la memoria, estuvo atravesada en momentos por las sensibilidades del grupo, que exigían modos distintos de abordarla y como consecuencia optó por la experiencia artística como una estrategia para hacer más amenos los procesos. Sin embargo, su carácter cambiante no solo fue permeado por la emocionalidad, sino que emergieron en el aula, enlaces con los contenidos formales que han sido considerados de mayor importancia para las ciencias sociales, como por ejemplo, las corrientes de pensamiento o la historia de los héroes.

De esta manera, se hizo evidente que aunque la muerte sea una constante cotidiana, la escuela no ha estado interesada por conversar sobre sus alcances, su carácter social e incluso más específico aún, su relación con la creación de sentido alrededor de los espacios, los objetos y las memorias. Estas actitudes terminan desplazándose a los rechazos, silencios y censuras que los mismos estudiantes conservan en el desarrollo de las sesiones.

Un ejemplo de esto, es el cambio de actitudes que se evidenció a lo largo de las clases; al inicio cuando empezamos a mencionar el lugar de la muerte y pregunté acerca de las ideas que asociamos al concepto de violencia, desaparición, figuras como los desaparecidos y las PNI, las y los estudiantes mencionaban con algo de timidez los resultados del conflicto, enunciaban que Colombia tenía múltiples víctimas de desaparición y de tortura, pero no lograba hallarse una primera relación con la importancia de volver sobre los lugares de la muerte y los procesos de segunda muerte. Sin embargo, a lo largo del desarrollo de la propuesta, las narrativas de los alumnos fueron cambiando por análisis más complejos y libres acerca de la muerte, al respecto, por ejemplo cuando hablamos de las marcas en el espacio y en los cuerpos, -como estrategia de terror incorporada a la necropolítica-, algunos estudiantes asociaron diferencias frente a la carga analítica de la muerte, mencionando cuestiones como la siguiente:

“yo pienso que esos cortes o marcas que le hacen a los demás, es para que uno le tenga miedo a la muerte y la vea como algo para mantenernos controlados, por eso es que hasta matan de forma distinta en el conflicto a las mujeres y a los hombres, porque no es lo mismo ser mujer en el campo que un hombre” (Estudiante 2, Diario de campo #5).

Esta reflexión sobre la diferencia de las marcas en los cuerpos de las mujeres y los hombres y el poder de control sobre la muerte, dan cuenta de las transformaciones analíticas de las y los estudiantes, evidenciando un cambio de actitud frente a la censura y silencio inicial, que derivan de procesos de socialización primaria y que han sido interiorizados en la cotidianidad del aula.

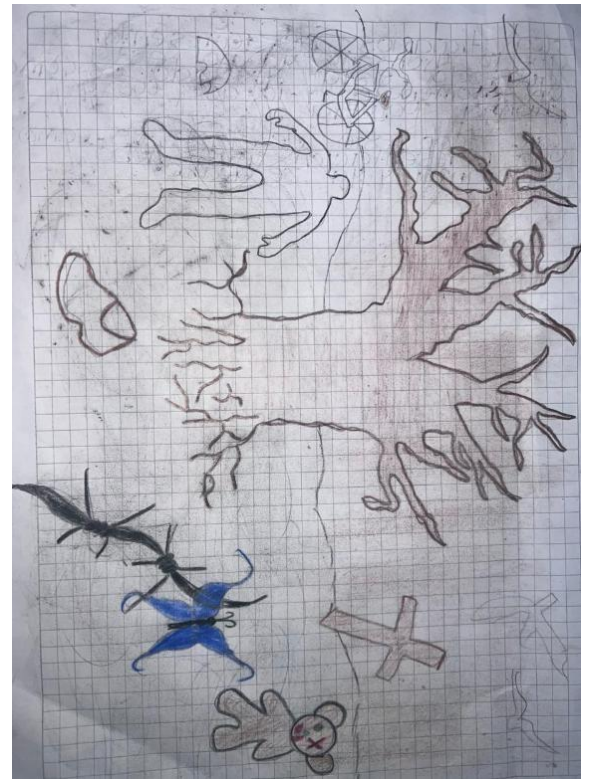
Así, también la siguiente narrativa permite abordar, como los procesos de memoria y resistencia, no solo se trasladan a los testimonios y vivencias de las víctimas o sus familiares, sino que también los necropaisajes posibilitan reflexiones acerca de los

procesos de segunda muerte en personas no identificadas o desaparecidas, reconociendo así, que la presencia de estos lugares y las conversaciones sobre la muerte facilitan movimientos de resistencia al entender que la identidad y memoria de aquellas personas no identificadas, no termina al momento de su intento de borramiento o desaparición, sino que adquieren una necesidad de enunciación y de reconocimiento. Aquí las y los estudiantes responden a un cambio de paradigma y es que definitivamente terminaron concibiendo que la figura del desaparecido y las PNI, no son solo cuerpos testigos de la violencia, sino que son víctimas por segunda vez de un proceso de borramiento que busca olvidar sus nombres, oficios, historias personales, legados e identidades.

Al inicio era evidente que había cierta precaución al hablar de este asunto y aunque evité caer en victimizaciones, irrupciones a la privacidad o reactivar traumas de algún estudiante cercano al conflicto, era evidente que todos los casos abordados implicaban un manejo cuidadoso de los testimonios, llevando a muchos estudiantes incluso a utilizar expresiones como: “uy profe es que hablar de eso es fuerte”, “uno no ha vivido eso entonces no sabe que se siente el tener a alguien desaparecido” entre otras apreciaciones, llevándonos a cuestionar que en escenarios donde hay algún estudiante con experiencias cercana a la violencia, implica un cuidado emocional, de los silencios, e incluso de las expresiones de rechazo. Sin embargo, aunque son temas complejos de abordar, los estudiantes fueron tomando actitudes de consideración y de cierta forma, de responsabilidad frente aquellas personas.

En este sentido, muchas y muchos de ellos después hablaban de la necesidad de recordarles después de la muerte, relacionando incluso lo aprendido sobre los necropaisajes para entender aquellos espacios como una posibilidad de recuperación de los hechos a través incluso del arte y de procesos colectivos.

“Nosotros quisimos mostrar lo que habíamos venido hablando y es que no solo los desaparecidos, son masas de cuerpos sin nombre que fueron víctimas, sino que su muerte es solo el paso para responsabilizarnos y seguir buscando como se llaman o quienes fueron, y por eso los necropaisajes son importantes porque le permiten a uno hacer ese recordatorio. No es lo mismo ir a un lugar que le digan que ahí murió alguien, que decir murió Juanito de tal que se dedicaba a tal y ahí es donde la memoria permite que ese lugar y su muerte sea algo para reconstruir la historia”



(Participación de Pujals y Albarracín, diario de campo #9)

“ El reconocimiento de las muertes en el conflicto de la Comisión de la verdad, y los procesos de paz, ha generado nuevas narrativas, pues la muerte, une simbólicamente a la sociedad al convertirse en el punto de partida para el perdón, la reconciliación y la exigencia de no repetición, además, la muerte es capaz de unirnos mediante la memoria colectiva, mediante marchas y conmemoraciones como el día de velitas por la Paz, el 9 de abril, la muerte ha generado procesos de memoria, justicia, y solidaridad”.



(Muerte y comunidad Laura, Jhonatan, Emmanuel, diario de campo #10)

3.2.3 El enfoque artístico de la propuesta: Eje experiencia escolar artística

Habitar el espacio escolar no solo implica disputas frente a los modos institucionales de consolidar discursos, imaginarios y ciudadanos, sino que implica también, tensiones frente al modo de abordar temas sensibles como la muerte, la sexualidad y la salud mental, que se posicionan como un ejercicio de formación política al enfrentar el espacio escolar a la incomodidad y la posibilidad de generar nuevas narrativas, que en este caso estuvieron ancladas a la interpretación de los No lugares, las ausencias y el control después de la muerte, que son posibles gracias al abordaje de las pedagogías de la memoria a través de categorías generales como los “Necropaisajes”.

Categorizar los Necropaisajes, puede permitirnos territorializar la muerte y asignarle, además, un lugar material de reflexión que permita en los procesos de construcción de memoria histórica, resistir ante el olvido. A lo largo de todas las discusiones en la experiencia, la muerte se ancla a reflexiones multidimensionales que permiten situar los necropaisajes como una extensión simbólica de lo funerario ligado a los lugares de memoria.

Ante la pregunta de ¿cómo la experiencia artística escolar, desarrollada en el marco de la propuesta pedagógica posibilita que las y los estudiantes reconocieran el lugar de la muerte y sus cotidianidades?, la práctica responde que, las pedagogías de la memoria como enfoque metodológico, facilitaron durante el desarrollo de las clases, que la escuela se revela como un espacio de confrontación, así, aunque se haya borrado la muerte del lenguaje educativo, la posibilidad de abordar desde la apuesta artística a la muerte, presenta un panorama de resistencia ante el olvido, la privatización y la distancia política frente a la muerte, para situar el aula ahora como una apuesta contestataria y creativa. Por ello, la transversalidad de la experiencia artística otorga la posibilidad de considerarla un lugar de aprendizaje colectivo, de permanencia y de sentido.

El abordaje pedagógico de la muerte en la escuela me permitió identificar a partir del enfoque de las pedagogías de la memoria, que la experiencia escolar artística, brindaba la posibilidad de abordar las conversaciones y reflexiones sobre los necropaisajes, de una forma más amena, sensible y que pudiera dar cuenta de las cuestiones imposibles de narrar

con talleres generales y tradicionales, pues como señala Fonnegra (2011), “recordar a los muertos es también una forma de narrar la vida, de restaurar los vínculos entre los vivos” (p. 42).

Aunque en un inicio pretendía ubicar el arte como una apuesta para el cierre de la propuesta pedagógica, el mismo desarrollo de las conversaciones, preocupaciones, emocionalidades y opiniones no fáciles de narrar, generaron en mí, el interés por considerar en las actividades, una apuesta pedagógica orientada a concebir lo material, los lugares, lo testimonial y lo artístico, como un conjunto multidimensional dentro del abordaje de la muerte, así, cualquier trabajo que intente integrar apuestas por las pedagogías de la memoria, no puede depender solamente de la voluntad individual del docente, sino que debe ser capaz de generar conocimientos tejidos y adaptados a la interpretación emocional, artística y ética de las y los estudiantes.

Otro elemento transversal que me permite entender cómo funcionó la experiencia artística escolar, está mediada por la creatividad y las instrucciones literales por las que algunos estudiantes optan, al respecto en el primer ejercicio de dibujo, realizado en la clase sobre el Cementerio de Pobres en Bogotá, sucedió que el ejercicio no contó con un proceso imaginativo y realizado desde la creación individual, sino que al contrario, fue determinado por el discurso y representaciones mostradas durante la explicación del caso. Por ello aunque las siluetas obtenidas en el diario #5 daban cuenta de las personas no reconocidas en la obra de Auras Anónimas, no se percibe un proceso reflexivo más allá de plasmar literalmente lo explicado.

Al respecto, el análisis de los diarios me permitió cuestionarme sobre el problema de las representaciones literales en la escuela, desde pequeños hemos estado sujetos a escribir o dibujar lo que la maestra o maestro indica o nos dirige, pero cuando son ejercicios de creación artística libre, con alguna indicación que oriente el trabajo, parecen estar: 1, mediados por la nota y 2, influenciados por lo que el profesor o profesora quiere decir, como si asistiéramos a un requerimiento de agrado similar al discurso de los maestros, porque de igual forma, ¿si busco analizar lo que los estudiantes consideran, de qué me sirve poder tener un producto que no surja de sus ideas, sino que esté sujeto a la literalidad de lo que yo expliqué en clase?, respecto a esto, fue evidente que se reunió un interés por plasmar los oficios de las personas

enterradas allí, pero más allá de eso pareciera que la creación artística fuera una calca de lo ya hablado.

Por esto, aunque salieron ilustraciones excelentes sólo hubo un grupo que se reflexionó por ejemplo el lugar de las mascotas y las historias de los dolientes alrededor de ellas. Esto generó en mí, varias reflexiones alrededor de la creatividad, para lograr que las y los estudiantes plasmen su punto de vista en otras sesiones, así como mencioné en el registro del diario de campo #11

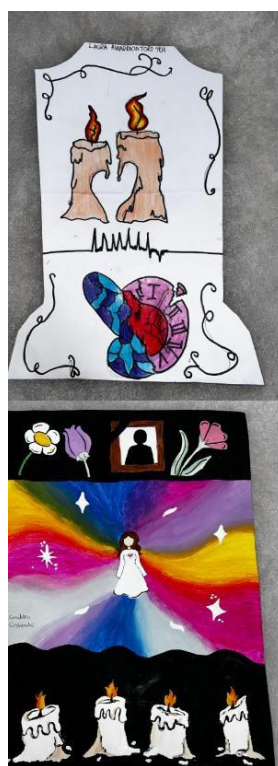
Surge el ejercicio artístico de la galería como una respuesta a la primera etapa de la planeación, que tras el balance, hizo evidente que las y los estudiantes aún no caracterizaban con claridad sus posiciones frente a la muerte. Dado esto se llegó a un acuerdo con las y los estudiantes para realizar la galería: representar la muerte sin recurrir a las imágenes tradicionales de la calavera o la parca, figuras que históricamente han liderado el imaginario Occidental y que han reducido la complejidad del morir a un símbolo de miedo, castigo o tabú. Este desplazamiento metodológico abrió la posibilidad de explorar otras formas de significar la muerte, vinculadas a la cotidianidad, la memoria, la transformación y la crítica cultural” (Echavarría, 2025).

Como resultado, las y los estudiantes plasmaron posiciones distintas frente al tiempo, la trascendencia, el ritual funerario, la divinidad, el fluir y la inevitabilidad de la muerte, que si bien fueron mediadas por las discusiones en clase, también son producto de sus percepciones. Sin embargo, aunque las experiencias artísticas fueron individuales y distintas, todas pudieron ser agrupadas de acuerdo a elementos en común en las ilustraciones y en las narrativas. Así por ejemplo, un primer grupo de estudiantes relacionó sus representaciones en un escenario de dualidad, donde mostraban desconocimiento e incertidumbre frente a la muerte en sus infancias y posteriormente gracias a sus experiencias con la muerte, adoptan incluso ideales diferentes de aceptación y reconocimiento del duelo, en ellos por ejemplo, se compartieron imágenes alrededor de las ausencias y la vida cotidiana que permanece después de la partida de un ser amado, lo que nos permite identificar actitudes frente a la finitud, la naturalidad y el cambio de paradigma.



(Galería diario de campo #11)

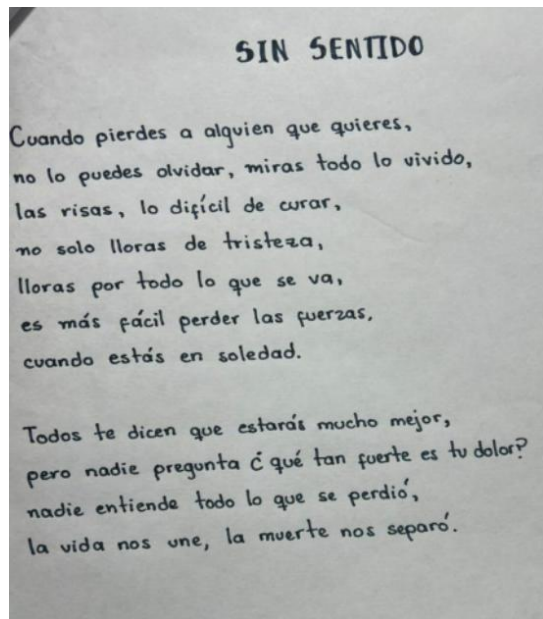
Frente a estos dibujos de las tumbas, las y los estudiantes suponen un primer momento de su representación sobre la muerte después de las sesiones; la cual ubicó una concepción ligada a la incertidumbre y el miedo desde las infancias, que estuvo atravesada por las omisiones, los silencios y la censura que provocaba terror, presentando colores opacos, sombras y sentimientos nostálgicos asociados a la primera, para posteriormente estar presente por aires claros, colores vivos, y semejanza con lo natural, consecuencia del cambio de percepción ligada a la naturalización y cotidianidad de la muerte, sobre todo para entender los procesos históricos



(Galería diario de campo #11)

Otro grupo, se preocupó por resaltar el carácter divino de la muerte, ante la espiritualidad cristiana y la figura de la salvación y del ritual, dejando en evidencia que aunque exista cierta distancia de las religiones tradicionales en más del 50% del salón, aparece en escena la preocupación por la cuestión espiritual asociada a la incertidumbre, a lo divino y a los rituales que dotan a la muerte de un dialogo cultural y social constante.

Todas estas ilustraciones y narrativas, permitieron entender que la experiencia artística en el aula, cuando es mediada por instrucciones al pie de la letra, impide el ejercicio creativo y de análisis profundo, No obstante, si se mantienen indicaciones base que puedan ser claras y que permitan un escenario de acción más libre, podrá generarse un proceso de abstracción que incluso me permita analizar cuestiones como la gama de color, el uso de las imágenes, los materiales y hasta los diferentes talentos de las y los estudiantes.



Poema de Jhonatan Quintero, diario de campo #10

“profe yo no quiero leer en voz alta mi poema porque es muy sensible para mí, pero me gustó resto poder hacer poesía mientras sacaba lo que siento” (Quintero, J., diario #10).

Escuchar y leer a Jhonatan nos permite entender que aunque muchas de las actitudes de los estudiantes hayan estado mediadas por la figura de autoridad o por la nota, el propósito de ubicar la muerte y los necropaisajes en la cotidianidad, es posible siempre y cuando las y los

estudiantes puedan trasladar el tema discutido en el aula, a sus reflexiones propias y para el caso de mi propuesta, la estrategia con la que intenté realizar aquél traslado fue la experiencia artística.

Otro aspecto fundamental que permite enriquecer el ejercicio de la sistematización, desde la experiencia de las y los estudiantes es lo sucedido al momento de hablar sobre cada caso trabajado. En las clases nos fue posible identificar características comunes para categorizar un necropaisaje, sin embargo, el haber iniciado con el caso de la adopción de tumbas de Puerto Berrío permitió que las y los estudiantes los entenderían como lugares de memoria, donde es posible ir para dialogar con el pasado y visibilizar las tensiones frente a quién se busca enaltecer, u olvidar.

En un segundo momento, al abordar el caso de Trujillo y las Magdalenas por el Cauca, las y los estudiantes no logran en primera instancia asociar el lugar del río como un necropaisaje, sino que en las investigaciones previas asignaron la connotación de paisaje de la muerte al cementerio de Trujillo, permitiendo tensionar el hecho que ignora y desconoce el cuerpo hídrico como un agente víctima del conflicto, pero además también como un testigo directo posible de reivindicación.

Así, cuando volvimos sobre el carácter vivo del río y su papel protagónico en la creación de este necropaisaje, las y los estudiantes mostraron actitudes de sorpresa, tristeza, incomodidad e incluso asco al comentar los hechos de terror asociados al caso de la masacre de Trujillo, sin embargo, al momento de mencionar la apuesta de Magdalenas por el Cauca, en la sesión que correspondía a este caso les pregunté ellos qué opinaban de la obra artística y es interesante como aquellos sentimientos se les suma las siguientes consideraciones:

“Yo opino que eso que están haciendo las madres también es un hecho que les dice a los que hicieron eso como: oiga así usted me haya tirado al río a mi hijo, pues el mismo río es el que me hace recordarlo” (*Sebastián Aldana, Diario de campo #9*)

“A mí me parece que es muy duro lo que hacen porque ver que arrojan las personas a los ríos y luego ya no vuelven ni a ser veladas es triste, si yo fuera alguno de los habitantes desaparecidos sentiría paz al notar que intentan recordar mi memoria y despedirse de mí, y eso también es una presión para investigar qué pasó” (*Laura Vargas, Diario de campo #9*).

Frente a esto por ejemplo, notamos que las y los estudiantes dejan en su mayoría de decirles cuerpos, o partes, o muertos, para asignarles categorías como “hijos”, “personas”, “habitantes” entre otros, lo que nos permite ver que en los estudiantes el empezar hablar de la identidad después de la muerte también corresponde a una necesidad de recuerdo más allá del aspecto físico y corpóreo, sino que además implica un nombramiento del sujeto borrado y arrojado al olvido después de su muerte.

Así, el abordaje de necropaisajes más allá de los cementerios como: fosas comunes, ríos, parques entre otros paisajes, permitió a las y los estudiantes salir de la concepción tradicional de camposanto con el que no se puede dialogar, interrogar e interpretar. Para ahora reconocer espacios de resistencia con posibilidad de resistencias artísticas y lucha de las víctimas.

Finalmente, el abordaje del último necropaisaje, El cementerio de Pobres en Bogotá, permitió ubicar en los estudiantes una relación histórica con lo que permiten narrar las materialidades alrededor de la muerte, es decir, cuando mencionamos el caso de este cementerio las y los estudiantes terminaron reconociendo que es gracias a la huellas del pasado presentes en los diarios necrológicos, a las tumbas, las fotografías mortuorias y los relatos de los dolientes, que es posible identificar el tipo de ciudadanos que habitaron no solo el cementerio sino también la ciudad.

De esta manera, las reflexiones en la clase están asociadas al reconocimiento de la desigualdad frente a la muerte, el privilegio de morir si no se es pobre, trabajador sexual, habitante de calle, campesino, obrero, o infante en condiciones vulnerables.

¿La muerte no discrimina a nadie?

Esta pregunta se realizó en la primera y penúltima sesión, sus respuestas en la sesión donde recién empezamos abordar la muerte fueron las siguientes:

“Eso quiere decir que todos nos morimos por igual, ricos y pobres” (Estudiante 1, participación diario de campo #3)

“sí, porque igual todos nos vamos a morir sin importar que tengamos en vida” (Estudiante 10, participación diario de campo #3)

“Estoy de acuerdo, porque la muerte les llega a todos por igual” (Estudiante 4, participación diario de campo #3)

No obstante, en el cierre de la propuesta, sus respuestas se modificarían al conversar sobre la diferenciación y desigualdad frente a la muerte:

“No, la muerte también es desigual, no es lo mismo un rico que se murió en el cementerio central, a una persona que suicida que enterraron en la fosa común del cementerio de pobres” (Pujals, participación diario de campo #11)

“Pues todos nos morimos, pero no todos los muertos han tenido derecho al mismo duelo, entierro y tumba” (Rocha, participación diario de campo #11)

“Estoy de acuerdo con mis compañeros, porque pues ya hemos visto en la clase que no todos tienen las mismas garantías para morir, y ni siquiera para recordarlos, porque hay personas que ni se sabe que hicieron con ellas” (Suescún, participación diario de campo #11)

“Digamos por ejemplo del cementerio de Bogotá, uno ni sabe cuantas personas enterraron ahí, pero en cambio al lado están las tumbas gigantes de personas famosas, eso no es igual” (Peñuela, participación diario de campo #11).

De esta manera, se evidencia un cambio en las percepciones de las y los estudiantes frente al hecho desigual de la muerte, así ella deja en evidencia el carácter político y testigo de las dinámicas sociales, entiendo finalmente, que los necropaisajes no solo son testigos del desarrollo natural de la muerte, sino de su aspecto más íntimo como respuesta de la interacción social de la justicia, la reparación y la humanización de las personas no recordadas.

3.2.4 Sobre el Eje dinámicas del aula

El manejo del grupo no es un complemento de todas las experiencias educativas, sino al contrario cuando respondo ¿de qué manera el manejo del aula modificó el desarrollo de la propuesta pedagógica?, también estoy preocupándome por el terreno real donde la propuesta se hace posible. Cuando estuve considerando realizar mi planeación y pedirle los espacios

requeridos al docente, no me surgió la pregunta de ¿cómo él manejaba al grupo? y ¿cómo funcionaban las dinámicas de atención dentro del aula?.

Solo es hasta que llegó a implementar mi propuesta, que empiezo a darme cuenta de que cada tema, categoría y actividad, debe estar adaptándose al clima del aula. Yo me encuentro con estudiantes adolescentes de grado once, cada grupo bien delimitado dentro del salón y con uso frecuente del celular, tardé las primeras 3 clases en darme cuenta quienes eran las personas con mayor disposición a estar en la clase y quiénes pese a mis esfuerzos por escuchar sus participaciones, se mostraban indiferentes.

En este punto pude comprender, que el aula es un escenario performativo, donde no solo se puede llegar a transmitir información, sino que es el espacio donde se manifiestan relaciones de poder, por ello me causaba curiosidad que en la hora del descanso varios estudiantes se acercaban a mí hablar de cualquier tema, con toda la confianza y apertura posible, e incluso me daban sus opiniones frente a los temas de clase, sin embargo, cuando llegábamos al salón se tornaban tímidos y no demostraban la misma seguridad al realizar cualquier participación.

Entonces, es solo con el desarrollo de las clases, la experiencia artística y el mismo abordaje de la muerte que puede crear una cercanía y espacios con mayor confianza para las participaciones. Afortunadamente, no tuve que generar demasiados acuerdos sobre el manejo de los dispositivos electrónicos dado que el tema lograba captar la atención y curiosidad de los estudiantes. No obstante, algo que sí estuvo atravesando todas las sesiones donde realizamos algún producto, fue la mediación por la nota; si bien hubo interés genuino en la conversaciones, dado que gran parte de las y los estudiantes se tomaban la palabra en reiteradas ocasiones llegando a generar espacios de debate, todas las entregas de las actividades tuvieron que ser recordadas por medio de las calificaciones, así, en todas las sesiones era común escuchar comentarios como: “profe se me olvidó”, o “profe se me quedó”, lo cuál representó ciertas modificaciones en los tiempos destinados para las sesiones, dado que en varias de ellas teníamos que volver sobre los trabajos anteriores o destinar nuevos espacios, por ejemplo, para la realización completa de la galería o el trabajo final.

3.3 Cuando el Río habla, novela gráfica¹⁰

Esta novela gráfica surge luego de evidenciar que el ejercicio de creación artística facilitaba la comunicación y desarrollo del tema de la muerte y necropaisajes en el aula.

Así, aunque no hacía parte de la planeación, en conversaciones con ellas y ellos optamos de manera conjunta, por la elaboración de una novela gráfica que estuviera dividida en el número de estudiantes presentes por viñeta, así el primer paso para la realización del producto fue identificar qué tipo de narración veríamos más pertinente, a lo cual algunos estudiantes respondieron que debía ser un material audiovisual, entendible para niños y niñas aproximadamente de 7 años en adelante, al respecto yo les planteo la posibilidad de utilizar una especie de fábula que permitiera narrar uno de los casos abordados en clase y que diera cuenta además de la diversidad de los necropaisajes. De esta manera, quisimos recrear una novela capaz de ser usada desde las primeras infancias, generando la posibilidad de hablar de la muerte desde pequeños, con un sentimiento distinto al de tristeza, terror, o censura.

Frente a esto, el siguiente paso consistió en elegir el caso a trabajar, dado esto opto por abordar el caso de Trujillo y Magdalenas por el Cauca, como una apuesta para llevar al aula, reflexiones asociadas a paisajes distintos de los cementerios, donde es posible sostener un diálogo entre la memoria y la muerte. Así, una vez centrada la atención en el río, la propuesta habrá podido enlazar las reflexiones políticas y éticas de las pedagogías de la memoria, a la intención centrar para educar desde la muerte.

A continuación, la selección de los personajes, por preferencia de las y los estudiantes debían ser animales, dado que sería más fácil llegar a una representación común, así que realicé una revisión rápida sobre algunos animales encontrados a orillas del río Cauca, de ahí surgen los personajes principales: Lontra, una pequeña nutria de río, curiosa de las balsas de las magdalenas y Pandion, un águila vieja y sabia pescadora del río Cauca, ambos nombres están inspirados en sus nombres científicos reales (Lontra longicaudis y Pandion Haliaetus).

Después de esto, realicé un boceto narrativo del cuento y juntos en clase ajustamos lo que creían las y los estudiantes pertinente, para esto, se opta por no modificar en absoluto las

¹⁰ Revisar anexo dos, “novela gráfica, Cuando el Río habla”

intervenciones ellas y ellos. Una vez realizada la narración, se dividió el texto por el número de estudiantes y cada uno optó por dibujar la que preferían. En un principio me causaba intriga de cómo podría hacer para lograr que las representaciones de los dibujos tuvieran algún parecido, sin embargo, para mi sorpresa, las y los estudiantes acordaron por medio de un grupo de WhatsApp dos imágenes guías para hacer las ilustraciones.

Finalmente, vino el proceso de agrupación y socialización, aquí compartimos sus reflexiones frente a la propuesta y a la novela gráfica:

“Pues a mí me parece que, si me hubieran enseñado así sobre la muerte, quizá no me hubiera dado tanto miedo, yo siento que estuvo muy bonita, nos demoramos un poco porque algunos se nos olvidó traerla, -risas al fondo- pero profe lo que importa es que pudimos hacer dibujos similares y que la historia si tiene sentido”. (Cristín, frente al grupo en la última clase).

“me pareció muy bonito que enseñamos algo tan triste por medio de un cuento, yo siento que eso es lo que los niños necesitan en el colegio” (Pujals, opinión frente al grupo en la última clase).

Durante la construcción de la novela estuvimos rodeados de unas instrucciones guías que permitieron el abordaje de las sensibilidades, los contextos violentos y la cercanía frente al duelo y el trauma.

1. logro que este apartado o ilustración no genere procesos de victimización y traumas en personas que han presenciado algún hecho violento similar. Y además, permito que los personajes hablen de nuestras concepciones reconociendo el contexto sin caer en literalidades.

En este sentido, estas instrucciones permitieron que en la construcción se tuviera una ética del cuidado acerca de la creación del material y de igual forma, dado que las ilustraciones no fueron expuestas por nombres, se permitió conectar a las y los estudiantes con las que prefirieran sin exponer directamente a los estudiantes, sino bajo la representación gráfica de los personajes.

Finalmente, tras el reverso de la novela, se dejan plasmadas unas preguntas como guías didácticas para abordar en el aula.

- ¿Qué emociones aparecen en la historia?
 ¿Cómo creen que se puede acompañar a alguien que está viviendo un duelo?
 ¿Qué siente Lontra cuando descubre lo que ocurre en el río?
 ¿Por qué Pandion decide contarle la verdad y no guardar silencio?
 ¿Qué cambia en los personajes después de conocer la historia del río?
 ¿El río es solo un paisaje natural o también guarda memorias?

Estas preguntas, son resultado de las consideraciones de las docentes que revisaron el documento, sobre el cuidado de las emociones. Así, la novela gráfica adquiere una posición de reflexiva para reconocer la novela gráfica no solo como un recurso didáctico, sino como una mediación simbólica que no caiga en la revictimización o morbo hacia los hechos violentos. De esta manera, también es una posibilidad para cuidar el espacio emocional del aula y activar ejercicios de sensibilidad y reconocimiento del duelo sin invadir las experiencias personales, permitiendo conectar al lector con los personajes.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS

Reflexionar sobre el lugar que tiene la muerte en la escuela, posibilita una serie de interpretaciones y apuestas pedagógicas que dotan de conocimiento los trabajos de la memoria. Tras el desarrollo del trabajo de campo en los cementerios de Culiacán, Valledupar, El cementerio de Pobres en Bogotá y el cementerio de Santa Ifigenia en Cuba, concluyo que los necropaisajes como lugares con carga narrativa, son atravesados por la monumentalidad, las disputas discursivas, el arte y sin duda, la constante dicotomía entre el recuerdo y el olvido.

Como conclusión respecto al apartado teórico, se evidencia que en la reconstrucción del pasado, solemos acudir a los testimonios, dialogar con las prácticas de los vivos y revisar las huellas del pasado, por medio de las fuentes o los objetos. Sin embargo, cuando mencionamos a la muerte, son pocos los espacios, los que se disponen para ponerla en el centro de los análisis de la construcción histórica. No estoy diciendo que desaparezca de las reflexiones del saber social, sino que al contrario se vuelve tan cotidiana y frecuente que parecemos prescindir de ella como objeto de análisis, mencionamos las cifras, las circunstancias y en el proceso de duelo existen investigaciones que pretenden reconstruir la verdad, pero la ciudad de los muertos queda relegada a cogerla con pinzas. Lo interesante entonces, es que a pesar de que las muertes violentas han tenido un aumento en la contemporaneidad de la historia

colombiana, existe cierta actitud de distanciamiento, cuidado, censura y adorno alrededor de ella, de ahí que en la primera parte del documento se defiende la postura de la muerte tabú para explicar la contradicción actual: Somos una sociedad enfrentada a la muerte, que presencia accidentes, con un incremento en la tasa de suicidios y tiene acceso a las redes sociales para saber cuándo y cómo suceden ciertas muertes violentas, pero al igual que la volatilidad del mundo comercial, se vuelven noticias efímeras, que generan emociones inmediatas y que desaparecen pronto, así que el mercado funerario llega, se adapta y agradece que convivamos con la muerte, sin embargo, fuera de su capitalización las discusiones entorno al morir parecen inoportunas.

Por esto, hacer un análisis de los necropaisajes, implica acudir a las características de los lugares donde habita la muerte, las costumbres y rituales de los dolientes, también implica revisar las implicaciones políticas de las identidades e incluso en territorios marcados por el conflicto, posibilita reivindicar a las PNI y garantizar cierres emocionales de las víctimas.

Los necropaisajes se definen como lugares permeados por la muerte, sus prácticas, discursos y objetos, lejos de ser sólo espacios de inhumación, condensan las tensiones entre recordar y olvidar, dignificar y borrar, renombrar y silenciar. No obstante, en el área de las ciencias sociales, el término no suele ser usado con frecuencia, dado que los espacios emergentes para discutir lo funerario, se han ubicado alrededor de los cementerios y esto, por lo tanto, genera cierto desconocimiento del carácter mortuario de los ríos, las fosas, hornos u otros espacios donde haya habitado la muerte o su extensión ritual. Por ello, sumado a la práctica, la revisión documental permitió evidenciar que el concepto de necropaisajes emerge como una apuesta innovadora para reconocer lo que los espacios pueden llegar a contar, en suma, no son espacios pasivos sino se construyen como resistencia simbólica.

Desde la Antropología y la Historia cultural, el trabajo de grado permitió realizar una aproximación a casos puntuales de violencia a través de Puerto Berrío, Trujillo y el Cementerio de Pobres, esto permitió realizar una propuesta que permitiera vincular reflexiones alrededor de la figura del desaparecido, dando posibilidad también al análisis de las políticas de olvido y tensiones provocadas por el cuidado y restauración de estos sitios, resultado de esto sería el caso de las medidas cautelares y la adopción e intervención de las tumbas de los habitantes de Puerto Berrío.

Del análisis conceptual se concluye que la figura del desaparecido y las PNI, se erigen como símbolos del conflicto armado, que posibilitan dialogar con la imposibilidad del duelo, la negación de la verdad y las dinámicas de terror propias de la necro política, así el anonimato y abandono ejercen como testimonio material de las resistencias y políticas de olvido.

Dado esto, para el Caso de Puerto Berrío, la devoción popular y las tensiones frente a las disposiciones legales constituyen frente al olvido, sujetos de anonimato y la búsqueda de identidad. Trujillo por otro lado, emerge como un necropaisaje fluvial donde la creación artística se sitúa, para los momentos de denuncia y sanación comunitaria, finalmente, para el caso de Cementerio de Pobres, las relaciones jerárquicas de los bogotanos se trasladan a las tumbas, pudiendo identificarse diferentes momentos de recuperación de la memoria y selectividad de quienes deben ser o no recordados, a través del arte y el nombramiento.

En este orden de ideas, las actitudes de neutralización y silencio, generaron para este trabajo una preocupación adicional: ¿qué papel ocupa la muerte en la escuela como espacio por excelencia de la formación política y construcción de la memoria social en estudiantes de grado once?, al respecto, los necropaisajes emergieron desde su potencialidad pedagógica para hacer frente a las omisiones del currículo oficial. Su abordaje a partir de los casos y el manejo de las emociones, permitió construir procesos de memoria orientados a la reflexión espacial, material, ritual y política de la muerte. El recurrir a los paisajes de la muerte con adolescentes de grado once en Bogotá, permitió también reintroducir en la reflexión educativa, la exploración de la cultura material de la escuela, donde las y los estudiantes pudieron evidenciar el poder de los discursos, prácticas y objetos para generar identidades y construir ciudadanía, adicionalmente, los espacios de discusión facilitaron el abordaje de la educación patrimonial y pedagogías de la memoria para la exploración de las expresiones culturales y sociales en el territorio colombiano, sobre todo en los espacios cercanos a su cotidianidad.

De esta manera, la práctica pedagógica no se limitó a transmitir conocimientos acerca del conflicto armado en Colombia y los casos particulares, sino que permitió a través del arte, la activación de sensibilidades y el cuestionamiento de las narrativas oficiales alrededor de las ciudades de los muertos y de los procesos de búsqueda de la verdad de las víctimas. Las y los estudiantes, al final de la práctica, adoptaron actitudes distintas al hablar de los cuerpos,

los lugares, los rituales y las medidas de protección e investigación, esto evidencia que la experiencia pedagógica presenta una opción emancipadora ante el silencio lapidario.

La experiencia educativa demostró que enseñar el conflicto desde los necropaisajes no significa anclar todas las discusiones a percepciones como la tragedia o el dolor, sino que posibilita la capacidad de pensar la memoria desde la diversidad de los sentires y el diálogo con los espacios, abriendo la posibilidad de acudir a los lugares en los cuales solo transitamos, para comunicarnos con ellos, interrogarlos y convivir con lo que tienen que decir. De esta manera también, las producciones artísticas no solo se convierten en ejercicios de expresión, sino que se transforman en herramientas de movilización emocional y social, gracias a las cuales podemos narrar lo innombrable.

Respecto a la práctica, la propuesta contribuyó a visibilizar el lugar de la docente como mediadora de emociones y de memoria colectiva. Lejos de reproducir contenidos, la enseñanza se transformó en un proceso de acompañamiento, escucha y diálogo. La práctica docente adquirió un sentido ético, en tanto que el aula se convirtió en un lugar para pensar la vida a partir del reconocimiento de la muerte, así las y los estudiantes también lograron caracterizar la distribución jerárquica de la memoria y el olvido, así acudimos a Achille Mbembe (2003) cuando advierte que el poder moderno no solo administra la vida, sino también la muerte, determinando “quién puede ser recordado y quién debe ser borrado” (p. 28).

Estas jerarquías del recuerdo y el olvido se convierten en actos de redistribución de la memoria, erigiendo a la escuela como un espacio para la justicia simbólica y la negación a la exclusión. No obstante, pese a la carga emotiva de estos temas, la experiencia tuvo que estar mediada por el cuidado de la literalidad de los testimonios y de los afectos que cada uno conservaba al momento de llegar al aula.

Para facilitar la implementación de este tipo de apuestas pedagógicas que estén orientadas a las pedagogías de la memoria, deben existir ciertas características en el contexto institucional que garanticen la libertad de cátedra al docente. Esto no implica tomar distancia de la malla curricular, sino que al contrario presenta la posibilidad de realizar procesos de construcción histórica y narrativa, a través de conceptos no habituales como los Necropaisajes.

Así, el desafío recae en sostener estas experiencias de memoria, en colegios que, desde su institucionalidad, evitan hablar del conflicto, la violencia, el terror y el olvido, esto porque en varias instituciones aún persiste la idea de cuidado frente algunos temas difíciles, así la apuesta es repensar escuelas que permitan hablar de tensiones cotidianas y acompañarlas de un ejercicio sobre el cuidado de las emociones.

Del proceso de planeación, se puede concluir que la emergencia de los contenidos ligados a las dinámicas escolares, representan un reto para el docente, en la medida en que aquél o aquella tiene que adquirir la capacidad de enfrentar la espontaneidad y cambio del contexto educativo. Sin embargo, esto no es completamente negativo, en la medida en que las actividades y cultura material permiten concluir y relacionar los conocimientos implícitos de las prácticas patrióticas y formativas, como el uso de uniforme, manual escolar, formaciones y juramentos a la bandera.

Todo el proceso de la experiencia, sistematización y trabajo de campo en diversos cementerios, se inscriben en la línea de Formación Política y Memoria Social de la Universidad Pedagógica Nacional, en tanto permiten fortalecer las dimensiones políticas, éticas y críticas del quehacer docente. De esta manera, llevar tales conversaciones al aula, abren la posibilidad de enfrentarnos a la oficialidad del currículo y la enseñanza de contenidos disciplinares, para situar la escuela como un espacio de producción de memoria y pensamiento crítico, capaz de producir su propio discurso.

El diálogo horizontal entre docentes y estudiantes, replantea la tarea de transmitir conocimientos, que emergen ahora en procesos de reconocimiento y resignificación del pasado, para mediar la historia y la sensibilidad, a partir de herramientas como el arte. En conclusión, la experiencia no solo termina generando un proceso de formación para los alumnos, sino que también garantiza que el y la docente se reflexione como agente con capacidad de construir y afectar los procesos de memoria colectiva. Por ello, la propuesta pretende personificar el espíritu de la línea de formación política y memoria social e incorporar la categoría de necropaisaje al campo educativo, provocando así que el conocimiento de las Ciencias Sociales, siga enriqueciendo la formación de maestros, maestras y estudiantes, en tanto sean conscientes del poder político de la memoria y de su

papel en la reconstrucción del tejido social, de sociedades como la nuestra que han sido fracturadas por la violencia, aportando así a una educación para la paz.

BIBLIOGRAFÍA

- Achugar, M. (2013). *La enseñanza de la historia reciente: un desafío a las pedagogías de la memoria*. CLACSO.
- Allier Montaño, E., (2008). Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria. *Historia y Grafía*, (31), 165-192.
- Antillón, R. Red Alforja. (1995), *La Sistematización: ¿Qué es?... ¿Y cómo se hace? Una propuesta de capacitación*. IMDEC, México.
- Aries, P. (1975) *Historia de la muerte en Occidente*. (Traducción de F. Carbajo y R. Perrin) Barcelona: EL ACANTILADO.
- Aries, P. (1983) *El hombre ante la muerte*. España: Editorial Kairós SA.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares: espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2015). *Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria*. Perfiles Educativos, XXXVII(149), 130-149.
- Baum, H. (2010). ¿Está la abuelita en el cielo? Cómo tratar la ausencia y la tristeza con los niños. Barcelona: Ediciones Oniro.
- Bernard, N. S (2010) *Death and Mortality in Contemporary Philosophy*. Switzerland: Université de Fribourg.
- Centro Nacional de memoria histórica. (2011) *TRUJILLO, una tragedia que no cesa*, Informe del Centro Nacional de memoria Histórica, Colombia.
- Colón L. (2004) *Espacios para los muertos y ritos para la memoria*. En: Las ciudades y los muertos. Cementerios de América Latina. Alcaldía Mayor de Bogotá e Instituto Distrital de Cultura y Turismo (Colombia).
- De la Herrán, A. y Cortina, M (2006). La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Universitas.
- De la Herrán, A. y Cortina, M. (2007). Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41/2, 1-12. Recuperado el 15 de enero de 2013 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1769Herran.pdf>
- Echavarría, M (2015) *Réquiem NN*. Cortometraje, Museo de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Edgar, M. (1970) *El hombre y la muerte*. (Sexta edición) España: Editorial Kairós SA.

- Escolano Benito, A., (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 18(), 131-146.
- Figueroa, H, Gómez, C. 2018. "No olvidemos a los muertos". Anímero y violencia en Puerto Berrío, Antioquia (Colombia). https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/3328/3817#citaciones
- Fonegra, C (2011). *Muerte, memoria y prácticas rituales en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fonnegra, I. (1999). De cara a la muerte. Cómo afrontar las penas, el dolor y la muerte para vivir plenamente. Argentina: Editorial Andrés Bello.
- Gonzáles, B. (2009) *Auras anónimas*. Mural, Columbarios Centro Nacional de Memoria Histórica, Bogotá, Colombia.
- González J, Martínez A, Mutis J, Gómez C. Cementerios en el Altiplano Cundiboyacense; 2002 [consultado el 14 de marzo de 2009]. Disponible en: <http://www.lablao.org/blaavirtual/revistas/credencial/noviembre2002/creencias.htm>.
- González, P (2022). *Lugares de memoria y disputa: El significado de las fosas comunes. Pasado y Memoria*. Revista de Historia Contemporánea. Universität zu Köln, Alemania.
- Gorosabel, M, (2013). Pedagogía de la Muerte en Educación Infantil: Un Protocolo de Actuación. Universidad Internacional de La Rioja, Arrasate.
- Grupo de Investigación Cyberia, G (2014) *Memoria oficial y otras memorias: la disputa por los sentidos del pasado*. Ciudad Paz-Ando (pp 204- 218).
- Hannah Arendt, *Los orígenes del totalitarismo*, trad., Guillermo Solana (Madrid: Taurus, 1998)
- Jara, O (2018) *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Colombia.
- Jelin, E (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores.
- Jelin, E (2004), *Políticas de Olvido, Resistencias de la Memoria y Ética de los Investigadores*. V Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, San Felipe.
- Kroen, W.C. (2002). Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Un manual para adultos. Barcelona: Ediciones Oniro.
- Kübler-Ross, E. (1993). Los niños y la muerte. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.

- LaSexta, (2020). Entierros sin funeral, velatorio ni abrazos: así se gestiona la muerte en tiempos de coronavirus.. Madrid
https://www.lasexta.com/noticias/nacional/entierros-funeral-velatorio-abrazos-asi-gestiona-muerte-tiempos-coronavirus_202003245e7a1f524626fc0001be43e2.html
- Londoño O. El lugar y el no-lugar para la muerte y su duelo. (2006) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes.
- López Merino, María José. (2015). El «desaparecido» como sujeto político: una lectura desde Arendt. Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu, 57(164), 67-95. Retrieved December 12, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-14682015000200004&lng=en&tlng=es
- Martínez, M. R. (2012). *Uno se muere cuando lo olvidan : la construcción de la memoria de la violencia en Colombia*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/4402>.
- Mejía, M (2018). *Entre el conflicto y la memoria: sistematización de experiencias geo-pedagógicas en colombia post-acuerdo por la paz*. planeta paz. Colombia
- Ministerio de educación, (2021) Herramientas para acompañar el proceso de duelo En el entorno educativo, Colombia Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://escuelasecretarias.mineducacion.gov.co/sites/default/files/2022
- Ministerio de educación, (s.a). Derechos Básicos de Aprendizaje DBA V.1. Ciencias sociales, Colombia. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- Muñoz Marín, C. (2016). *Surgimiento y desarrollo de los procesos de búsqueda e identificación de personas desaparecidas en Colombia : liminalidad, administración del cuerpo y etnografías del laboratorio y la morgue*. Uniandes.
- Norbert, E. (1987) *La soledad de los moribundos*. (Segunda edición) Mexico: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Ortega, Jara, Torres, Ghiso, Peña, Molina, Reyes, Londoño, Quiroz, Pinto, Bohorquez, Hincapie, Bergudo, López, Duque, Colorado, Bermúdez, (2019). *Sistematización de prácticas y experiencias educativas*. Alcaldía de Medellín
- Pardo, J. (2022). *Rastros del Magdalena: Una etnografía virtualizable sobre la desaparición de cuerpos y el río*. Universidad de los Andes.

- Patiño Zuluaga, Evelyn y Herrera Valencia, Ana Cristina. (2019). «Lugares de memoria: objetos de estudio y reflexión del Patiño Zuluaga, Evelyn y Herrera Valencia, Ana Cristina. 2019. «Lugares de memoria: objetos de estudio y reflexión del patrimonio cultural». La Tadeo DeArte 5, n.º 5, 2019
- Paul, L. L. (1962). *Experiencia de la Muerte*. Barcelona: Talleres Tiográficos Ariel, S. A.
- Pérez, L. C. & Rondón, C. D. (2018). Cambio de uso del suelo del barrio La Estrada: una oportunidad para la enseñanza de la geografía. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/15065>
- Pilar, C. (2006) *Los usos políticos de la memoria*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rodriguez, B Castellanos (2015) *Del sentido de la muerte en Paul Ricoeur*. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences
- Roger Chartier, *Cultural history. Between practices and representations*, Cambridge, Polity Press, 1988 e “Intellectual History or Sociocultural History? The French Trajectories”, en D. LaCapra y S. Kaplan (eds.), *Modern European Intellectual History. Reappraisals and New Perspectives*, Ithaca, Cornell University Press, 1982.
- Rubiano, E (2015). Arte, memoria y participación: "¿dónde están los desaparecidos?". *Hallazgos*, 12(23), 31-48.
- Rubiano, E. (2017). *LAS VÍCTIMAS, LA MEMORIA Y EL DUELO: EL ARTE CONTEMPORÁNEO EN EL ESCENARIO DEL POSTACUERDO*. Colombia: Universidad Nacional.
- Rubiano, E. U. (2017). “*Cuerpos sin duelo*” y deuda simbólica: *El lugar del arte en contextos de violencia*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/24585>.
- Ruiz, C. (2011). *La muerte se volvió loca*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/4552>.
- Sepúlveda, S (2025). *Lugares de memoria y agenciamientos generacionales: Lugar, espacio y experiencia*. Última década. vol.23 no.42 Santiago
- Sosnovski, S, (1918) *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*.
- Todorov, Tzvetan. 2000. *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Editorial Paidós.
- Torres, A (2022). En la conferencia *Una aproximación a la sistematización de experiencias educativas*
- Traverso, E (2007) “Historia y memoria: notas sobre un debate”. En: FRANCO, Marina. LEVIN, Florencia (Comp.) *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós

- Uribe, M (1990). *Matar, rematar y contramatar. Las masacres de La Violencia en Tolima 1948-1964*. (Primera edición). Colombia: Cinep.
- Uribe, M (2004). *Antropología de la Inhumanidad: Un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. (Primera edición). Colombia: Norma.
- Vasco, C., Martínez, A., Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En: Hoyos, G. (2008). *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Vasco, E. (1988). La investigación en el aula: una alternativa. En: revista *Investigación Educativa* 5, p.p. 99-107.
- Vincent, L, T. (1975). *Antropología de la muerte*. España: Fondo de Cultura Económica de España, S.L.
- Vladimir, J. (2007). *La muerte*. (Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, vol. XXVII, núm. 100, pp. 526-527) Madrid, España: Asociación Española de Neuropsiquiatría. patrimonio cultural». *La Tadeo DeArte* 5, n.º 5,

Anexo 1 Diarios de campo

Diario de campo 1

Observación más clase #1 y #2.

Viernes 7 de marzo y viernes 21 de marzo.

En la primera visita al colegio se evidenciaron diferentes marcas en el espacio que permiten asociar una cultura material específica de la institución, el colegio tiene una estructura que me hizo pensar en un lugar de encierro frío, vigilado y muy controlado.

Durante las primeras dos clases que sirvieron para realizar el ejercicio de caracterización, fui notando que la oficina de la coordinación y algunos espacios donde se reunían a los niños y niñas con “mal comportamiento” se prendían velones con símbolos católicos, pese a ello, fue evidente que muchos estudiantes y docentes, ignoraban por completo la presencia de aquellos símbolos y tampoco compartían los mismos como referentes morales, sin embargo, desde las

directivas nos comentaron que algunos otros docentes incluso si generaban alrededor de estas figuras, momentos de oración encomendación y demás. Por ello, me pregunto si todos se sienten de igual forma cómodos con estos símbolos o no, o si todos los maestros que profesan aquella religión también hacen uso de aquellos discursos en su clase, y si es así, ¿qué pasa con los estudiantes que no profesan esa religión o ninguna?.

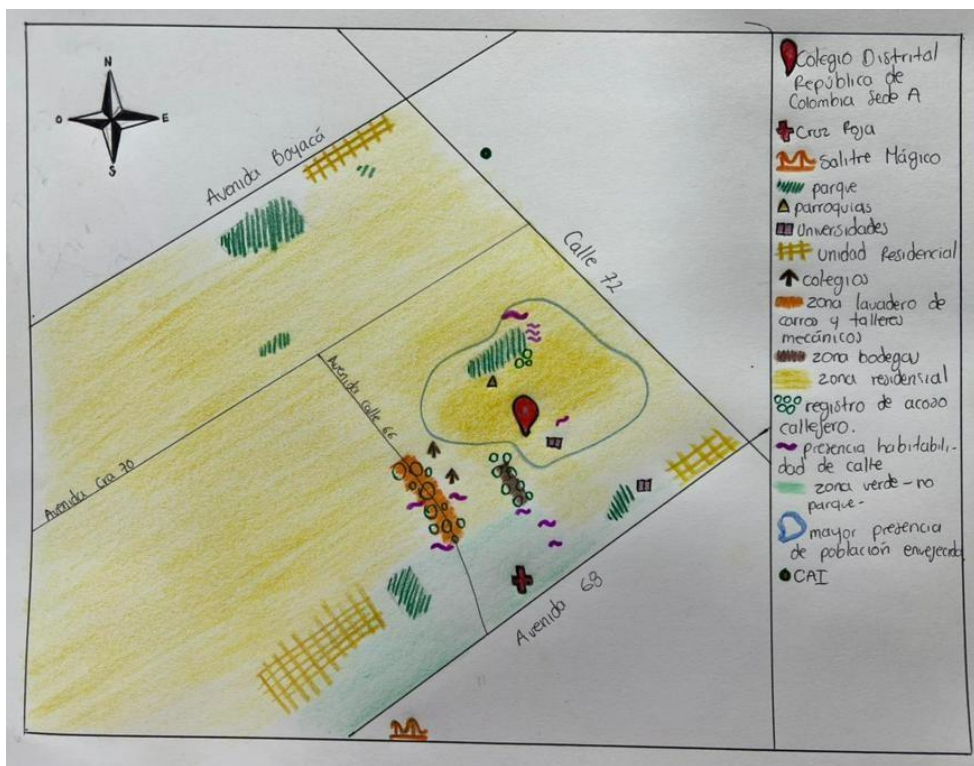
En el colegio, se hacen visibles otras marcas en el espacio, como el esqueleto de un edificio no terminado que pretendía ser un auditorio pero que al final quedó a medias. Al respecto de estos últimos, aquellas marcas en el espacio me permiten relacionar el potencial de los necropaisajes para leer la cotidianidad y la presencia de la muerte en la escuela.

Las vigas construidas alrededor de la cancha albergan no solo la historia de un edificio muerto que en alguna administración, por razones desconocidas, no pudo terminarse, sino que además es en aquél esqueleto donde se puede observar un arrume de pupitres abandonados, sin ninguna especie de protección de la lluvia, el sol o la intervención de los estudiantes, volviéndose entonces en un espacio para el escombros y la basura, que además empieza a tomar forma como el espacio de prohibición de la escuela, donde los estudiantes se esconden de sanciones hacia las conductas determinadas como inapropiadas, o donde sencillamente se recuestan durante el descanso.

El necropaisaje también tiene que ver entonces con este tipo de escenarios, no solo podemos pensar en los cementerios, las fosas, la figura del NN o la violencia, sino que el espacio también se convierte en testigo de la muerte de los objetos o las prácticas, así, la figura del escombros y la muerte de los pupitres generan cierto imaginario de abandono en las y los estudiantes, que se manifiestan en el lugar propicio para los comportamientos prohibidos por la escuela. El patio de recreo en medio de las ruinas, el monumento a los docentes fallecidos y las prácticas asociadas a los mismos, permiten así leer este escenario escolar, como un espacio para entender y habitar la muerte.

Finalmente, como parte del ejercicio de caracterización del espacio alrededor del colegio, realicé una cartografía que me permitió evidenciar lo siguiente: la zona urbana es caracterizada por ser de estrato 3 de clase media baja, en su mayoría residencial y con gran porcentaje de población mayor de los 60 años y que responden en su mayoría, a la población presente desde la fundación del barrio la Estrada. Al tiempo también podemos observar, que existen unos patrones de acoso callejero cercanos a la institución educativa, donde las

estudiantes, docentes y mujeres del servicio de la institución, manifiestan mucho cuidado y prevención al momento de transitar por aquellas calles.



Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, tras las observaciones y conversaciones con habitantes del sector, se evidencia una alta presencia de habitabilidad de calle, en especial en zonas industriales, de mecánica y cerca al parque más cercano al colegio. Esto, sumado al aumento del consumo en la institución, da como resulta ciertas dinámicas en la escuela orientadas al cuidado, comunicación y campañas de prevención frente al uso de sustancias psicoactivas, desescolarización, pertenencia a pequeños grupos delincuenciales, entre otros factores de riesgo.

Yo acompañé al profesor Bernardo en la clase de Ciencias Sociales con el grado once, sin embargo, por instrucciones del docente siempre llegaba los viernes a las 6:30 para apoyar la clase de grado sexto. En las primeras clases, también tuve que tener una capacidad de improvisación dado que yo no tenía claridad de los temas manejados en ese curso y siempre tenía los últimos 15 minutos de la clase, afortunadamente, el profesor estaba abordando el

uso de convenciones y cartografía básica, y así pude construir con ellos los lugares cercanos al colegio que le inspiran miedo, seguridad, curiosidad y prohibición.

Para los espacios de las primeras clases del 07 de marzo y del 21 de marzo no pude tener clase con los estudiantes de once, por actividades asociadas al pre-icfes y a la conmemoración del día de la mujer, lo que me hizo pensar desde el inicio de las prácticas, en las dinámicas asociadas a las lógicas y tiempos escolares, que no son fijas y que cambian dependiendo de los festejos e intereses sociales.

Diario de campo #3

Viernes 28 de Marzo

Este día opté por irme en transporte público, sin embargo, por la distancia y la hora, tardé 3 horas en llegar al colegio, lo que de ahí en adelante significó para mí un problema en tanto no podía llegar más tarde de las 6:30 am. Dado esto, siempre tuve que destinar dinero para poderme ir en moto y estar a tiempo en la clase de sexto.

En la hora de descanso, todos los edificios son cerrados y algunos docentes seleccionados para eso, vigilan las rejas del edificio de bachillerato y primaria. Por su lado, las y los estudiantes de grado once, suelen hacerse cerca a las ruinas del inacabado auditorio para usar las vigas como cancha de voleibol.

Después de volver a clase, tuve mi primer espacio de implementación con grado once, el profesor dio inicio a la clase sobre el bogotazo con un vídeo corto sobre la época de la Violencia, abordando la relación entre poder y violencia por medio del uso de imágenes. Al respecto, previamente a la clase logré llegar a un acuerdo con el profesor, podría vincular el tema abordado con las formas y expresiones de la muerte, a partir de la antropología de la violencia. Para ello, continúe con las formas de terror entre conservadores y liberales y pregunté a los estudiantes, qué palabras asociaban a la violencia obteniendo las siguientes palabras:

- Tortura, increíble, injusto, malo, muerte fea, muerte injusta, control, miedo, desplazados, poder, tristeza, impotencia e impactante.

Luego de que lográramos conversar al respecto, pudimos conectar el lugar que tiene la muerte y el terror como estrategia de control y además, fue interesante como algunos estudiantes asignaron calificativos como “buena” o “mala” a la muerte, dejando en evidencia que

muchos consideran que existe una forma ideal de morir, asociada a la dignidad e incluso a la posibilidad de despedida de sus dolientes.

A continuación, utilicé un fragmento de “matar, rematar y contramatar” de María Victoria Uribe para discutir sobre las marcas de la violencia presentes en el cuerpo, en el espacio y en las familias. Aquí me llamó la atención que uno de los estudiantes mencionó que incluso existen diferencias en las formas de violentar los cuerpos femeninos y masculinos, esta reflexión me generó demasiado interés por revisar en todos los casos trabajados, la diferencia del terror y la experiencia de la muerte en mujeres y hombres en Colombia.

Pese a que este debía ser el primer espacio dedicado en la planeación, no pude realizarlo y tuve que hacer esta discusión corta, dado que contaba solo con 20 minutos y el profesor me pedía relacionar el contenido desarrollado en el programa, con mi trabajo para implementar. Esto me sirvió para entender que todos los espacios de ahora en adelante, así tuviera una planeación específica, debía acomodarla y comentarla al docente para poder tener un vínculo claro entre los contenidos que habían venido trabajando y mi tema.

Frente a ello, me sentí en un inicio algo frustrada dado que no había contado con tiempo suficiente para realizar mis clases y aunque esperaba libertad total e incluso una hora completa para trabajar con las y los estudiantes, el llegar a la escuela me permitió entender que la distribución de tiempo y requerimientos para trabajar de cada docente, está determinada y distribuida por lineamientos curriculares y manejo de actividades extra académicas y las mismas, se deben ajustar a los espacios e instrucciones de cada grupo.

Clase #4

del viernes 4 de abril

Se realizó una formación y juramento a la bandera con intención de preparar los juegos olímpicos. Se evidenció un discurso institucional alrededor de la idea de la patria, donde se realizaron formaciones separadas de niños y niñas, que respondían con la disposición de sus cuerpos a distintos comandos como: “firmes, primero, segundo y juramento a la bandera”.

Al respecto, como docente en formación pese a que no estoy de acuerdo con tales formas de dominación y control, es necesario entender que hacen parte de las dinámicas de la escuela actual. Así, si cada uno quisiera criticar tales formas de control, el aula es un espacio propicio para conversarlo y problematizarlo con las y los estudiantes, pero como agentes partícipes de

una comunidad, también estamos atravesados por la institucionalidad y las directrices académicas.

Finalmente, en la última hora de la clase, estuve acompañando la evaluación del corte, sobre la regeneración, migración y la industrialización de Colombia.

Clase # 5

Viernes 25 de abril

En esta clase, pude abordar los contenidos en el primer espacio de la planeación, así, inició con la lectura de unos fragmentos de “Lo que no tiene nombre” de Piedad Bonnett, permitiendo conectar la experiencia artística con la muerte.

Así, la primera forma de abordar la muerte fue a través de la pregunta. ¿qué recordarían de ustedes si fallecieran hoy? A esto las y los estudiantes hacen énfasis en la personalidad, los talentos y sus vínculos, de ahí pudimos conversar acerca de la forma en qué recordamos a los otros y es que es a partir de procesos de creación artística como el dibujo, la música, la poesía, el teatro o demás producciones, que recordamos cuando perdemos a alguien.

“El arte es el que permite mantener la memoria en el tiempo” -estudiante 1

Esta intervención me pareció interesante dado que permitió crear una relación entre el arte y la construcción de la memoria histórica.

A continuación, se presentó el caso del cementerio de pobres introduciendo el contexto del cementerio, su historia funcionamiento y las tensiones actuales frente a la recuperación de una memoria específica con la obra de Beatriz Gonzales denominada Auras Anónimas.

Yo tenía la intención de que las y los estudiantes problematizaran el recuerdo selectivo de algunas personas víctimas del conflicto, a través de la obra de Beatriz Gonzales, que aunque sirvió para mantener en pie y en recuperación al cementerio, miles de bogotanos enterrados durante 150 años, no son recordados en aquella obra, e incluso algunos olvidan la historia reciente del bajo la monumentalidad de Auras anónimas. Para el cierre, abordamos las siluetas de los cargueros que se repiten en 5 patrones distintos en la obra y di las instrucciones de ilustrar por medio de patrones distintos, las historias y personas no representadas, sin embargo, sucedió que las ilustraciones de los muchachos, mostraron literalmente lo que habíamos hablado antes en la clase, es decir, yo había mencionado que mujeres empleadas

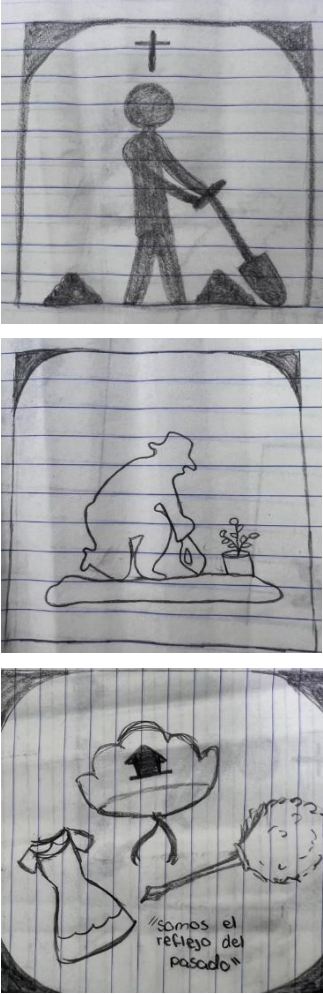
del servicio del hogar, niños y niñas trabajadores, campesinos, e incluso habitantes de la calle se encontraban enterrados allí, y pese a que los niños eran libres de hacer en las siluetas la representación que ellos quisieran, podemos observar que plasmaron lo antes mencionado.

“Me parece chévere que hayan puesto una obra para hacer honor a las víctimas, pero es problemático porque las personas que estaban enterradas se les olvida a todos” (estudiante 4)

“ Es como cuando algo huele feo y le echamos perfume, la gente que está ahí es ocultada y ponen una obra linda para darle otra cara al cementerio y que no lo tumben, pero y los muertos que estaban antes?” (estudiante 6)

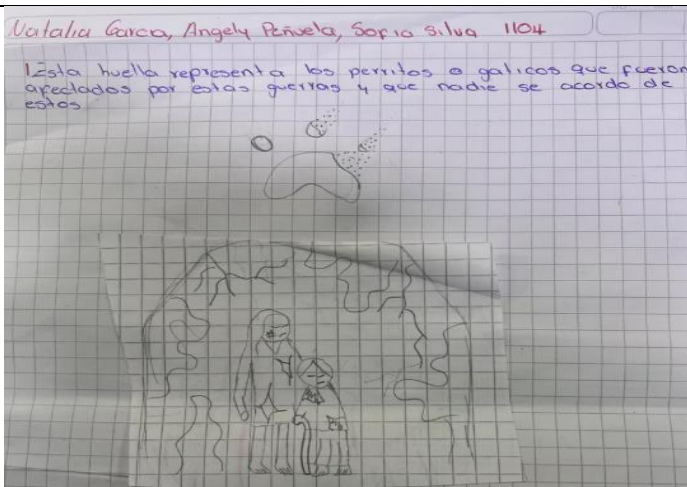
“es un proceso de olvido” (estudiante 1)

De ahí entonces, la necesidad de replantear una nueva clase después de la planeación que atendiera a un ejercicio artístico con mayor libertad.

	Hidalgo, A Ariza, A Albarracín, L Vega, S Torres, L Triana, a Acosta, H
--	--

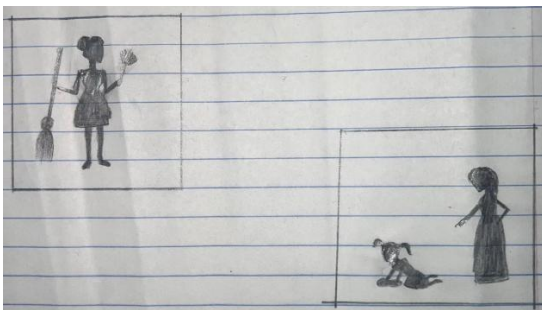


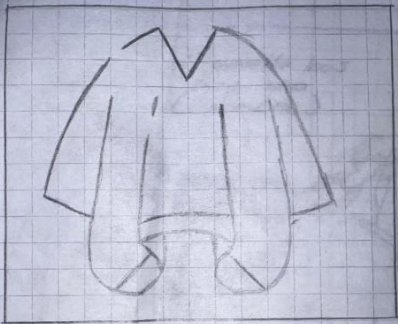
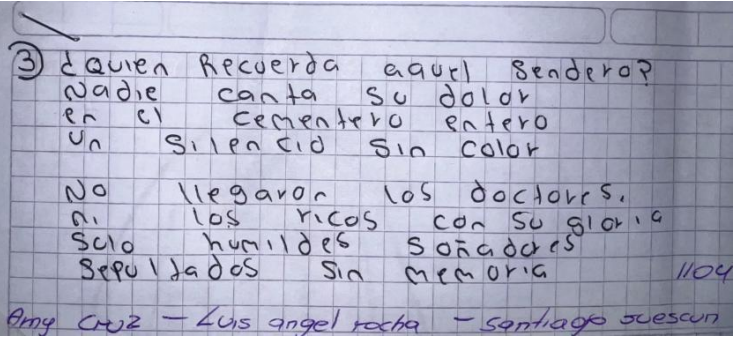
Perez, H
Cristsncho, G
Montes, Y
Pujals, S



García,
Peñuela,
Silva, S

N
A



 Antiguamente se daban generos como la carranga caracterizando la cultura del lugar		Cruz, A Rocha, L Suescún, S
 ③ ¿Quien Recuerda aquel Sendero? Nadie canta su dolor en el Cementerio entero Un Silencio Sin Color No llegaron los doctores, ni los ricos con su gloria Solo humildes Soñadores Sepultados Sin memoria 1104 Amy Cruz - Luis angel rocha - Santiago Suescun  El camello nos hace uno (Colombia)		

Clase #6

Viernes 9 de mayo

Para esta clase abordamos de acuerdo a la planeación, el cambio de concepciones frente a la muerte en Occidente, a partir de la categorización que realiza Philippe Aries sobre la muerte domesticada, la muerte de uno mismo, la muerte del otro y la aparición de la muerte tabú.

Sin embargo, se venían realizando una serie de exposiciones a cargo de los estudiantes y por ende solo tenía la segunda parte de la clase para hacerlo, la pregunta con la que inicié la

conversación fue: ¿Qué imágenes tenemos de la muerte y los cementerios? Y a esto varios estudiantes responden lo siguiente

“Se representa con la calavera” (estudiante 4)

“da miedo” (estudiante 2)

“después de la muerte vamos al cielo o al infierno” (Estudiante 15)

“los cementerios dan miedo y solo voy allá cuando algún conocido se muere” (estudiante 3)

“algunos creen en la salvación” (estudiante 1)

“La idea de la muerte va relacionada con la creencia religiosa” (estudiante 20)

“uno no habla de la muerte de chiquito a no ser de que se muera alguien cercano” (estudiante 6)

“dependiendo del país, tenemos ritos y costumbres de la muerte diferentes como en México” (estudiante 2)

“la muerte se censura, pero uno encuentra páginas o noticias amarillistas que hablan de la muerte como un show y pues irrespetan la privacidad de las familias” (estudiante 3)

Sin embargo, de acuerdo con los contenidos en la planeación, no pudimos realizar las actividades por el tiempo. Esto porque tuve que dedicar gran parte de la clase para recordar rápidamente las épocas a las que corresponde cada concepción presentada por Aríes, de esta manera, tuve que detenerme en la Edad media y la Edad moderna para poder tener más claridad en cada etapa y cambio de actitud frente a la muerte, por esta razón, me enfrenté a otra cuestión de la escuela y es que asumí que cada uno de sus estudiantes, dado el grado en el que estarían, tendrían por lo menos claro algunos aspectos mínimos de cada momento histórico, sin embargo, para mi sorpresa eran muy pocos los que recordaban algo respecto a ello y no había preparado la clase para hacer un recuento histórico y cultural rápido, así que siguió siendo un ejercicio de enfrentar mi capacidad de resolver ante situaciones de imprevisto, esto me generó nervios e incluso algo de frustración porque había podido abordar poco hasta ahora de lo planeado. De esto también puedo concluir que, en la escuela, ocupa un lugar importante el responder con las tareas asignadas y las evaluaciones, pero poco suele ser el aprendizaje significativo ligado a la historia o a las ciencias sociales que conservamos a través de los años.

Frente a esto, me preguntaba cómo podría hacer yo para que el hablar de la muerte no sea solo un tema más de la clase de ciencias sociales, sino que me permita leer la cotidianidad, la espacialidad e incluso las prácticas rituales de mi contexto.

Clase #7

Viernes 16 de mayo

Para el caso de esta clase, tuve la segunda parte para desarrollar mi implementación. Al iniciar entregué unas guías con diversas imágenes del conflicto armado tomadas por Jesus Abad Colorado, donde se mostraban distintas huellas en los objetos, cuerpos y lugares, con la intención de empezar hablar sobre la relación entre la muerte y los lugares como espacios de memoria. Y finalmente, se mostraban tres fotografías respecto a tres cementerios distintos. El cementerio Jardines de Humaya en Sinaloa, El cementerio de Puerto Berrío, Colombia y el Cementerio de Pobres en Colombia también. Para esto, utilicé las siguientes preguntas guías:

¿Qué relación encuentras entre estas imágenes (“AUC” marca en el brazo de una joven de 18 años por paramilitares con cuchillo en Medellín) y (El Aro, Antioquia pueblo saqueado y quemado por paramilitares después de la masacre)?.

¿qué diferencias encuentro entre el cementerio de Culiacán, Puerto Berrío y el Cementerio de Pobres?

“yo pienso que esos cortes o tatuajes que le hacen a los demás es para que los otros les tengan miedo y por eso hacen lo mismo con las casas destruyéndolas, así uno tiene miedo” (estudiante 12)

“Yo personalmente veo que se repite el terror, es como si quisieran que hasta el cuerpo se volviera como una casa quemada pero que viva mostrando eso.. y ahora uno se imagina los que sí se mueren, que obvio terminan generando más miedo en las familias y en uno que lo ve por televisión” (estudiante 1)

Estas intervenciones, me permitieron relacionar la forma de control económico y político con lo que pueden llegar a decir los paisajes. Para esto recurrí al ejemplo de las ruinas del auditorio en el patio, me pareció oportuno hablar de la muerte y el abandono en nuestra cotidianidad, no sólo en el conflicto. Yo intenté resaltar que el abandono de las sillas, o el

lugar que le dábamos de prohibición también estaba relacionado con un paisaje de la muerte, en una escala distinta, es la muerte de ciertas prácticas y objetos escolares.

A esto responde una estudiante:

“En el colegio pareciera que estuviéramos en una cárcel, nos tienen bajo control y así nos dicen que hacer hasta con los cuerpos y esos lugares”

Este giro en la clase, fue muy importante porque pese a que yo no había planeado relacionarlo con su cotidianidad escolar, me pareció que cada una de las participaciones estaba pensando la distancia y lejanía de la muerte en los espacios, cuerpos, objetos y prácticas. Al respecto, decido volver la conversación sobre lo que habitamos constantemente en la escuela y sus alrededores, como por ejemplo los parques donde las y los estudiantes mencionan que existe un alto consumo de sustancias y representa de alguna u otra manera un no lugar para muchos de ellos

Después de discutir sobre las marcas y huellas en el espacio, relacionamos el lugar que ocupa la memoria para depositarse en esos espacios y como ejemplo, se da introducción al caso de Puerto Berrío. Como nos quedaba poco tiempo, solo pudimos hacer un recuento histórico breve de lo sucedido allí y se dejó como tarea investigar alrededor de la obra Requiem NN de Juan Manuel Echavarría.

Clase #8

Viernes 19 de mayo

En la primera hora y 40 minutos de la clase, se desarrollaron unas exposiciones sobre la formación de las guerrillas en Colombia y tuve los últimos 15 minutos para terminsr de abordar el caso de Puerto Berrío, luego de proyectar los primeros 5 minutos de la obra Requiem NN de Juan Manuel Echavarría, conversamos al respecto de la intervención de las tumbas, para este caso, antes de presentar mi posición decidí preguntar su opinión al respecto.

Así que surgieron las siguientes participaciones

“Se le da la oportunidad de ser recordado porque si no lo adoptarán nadie le daría la oportunidad de pensar ¿quién es él? O ¿por qué está acá?”

“yo pienso que esa identidad es un engaño porque me impide saber quién es de verdad”

“si eso me pasara a mí, por ejemplo, a mi hermano. Yo agradecería que alguien así no sepa quien es, se despidiera de él y lo velara”

Después de esto, yo expuse las dos posiciones, por un lado las adopciones por devoción y por sustitución de los habitantes y por el otro, el proceso de reconocimiento y búsqueda por parte de la JEP, con las medidas cautelares. Frente a esto, pese al poco tiempo que nos quedaba, pudimos hablar y tensionar aquellas posiciones, reconociendo también que cada persona en el salón asociaba la necesidad del rito velatorio a las muertes de cada persona, aquí personalmente, sentí que abordamos uno de los objetivos de la implementación: Las y los estudiantes pudieron reconocer que las personas fallecidas, reconocidas o no poseen una historia, e identidad que debe seguir en calidad de reconocida y es a partir del estudio de los lugares donde se encuentra, reposan y son despedidos que podemos ir construyendo esas mismas narrativas.

Clase #9

Viernes 30 de Mayo

Para esta clase ya se les había recomendado previamente revisar el caso de la masacre de Trujillo, así que iniciamos proyectando dos minutos del documental “La masacre de Trujillo” parte 1 propiedad visual de Centro Nacional de Memoria Histórica y Contravía. Y di un contexto sobre la historia del conflicto en Trujillo, la figura del padre Tiberio y las formas de terror que atravesó su población, ante la eliminación de las agrupaciones sindicales o sociales, a manos de fuerzas paramilitares y estatales.

Después de esto, pudimos proyectar unas imágenes de la intervención artística de Magdalenas por el Cauca de los artistas Gabriel Posada y Yorlady Ruiz, que surge en el 2013 para rendir homenaje a las personas desaparecidas y a sus madres en la figura de (Magdalenas) y además denuncian el horror que ha tenido que vivir la población. En este punto resalté el lugar del río para reflexionar acerca de otros espacios que albergan la muerte, pero que también se convierten en posibilidad para crear espacios de resistencia y memoria. Para continuar la clase realizamos un ejercicio de activación que consistía en un juego de charadas, la clase estaba dividida en 4 grupos y cada uno debía representar con su cuerpo las palabras que le asignara y los demás integrantes debían adivinar.

Las palabras eran las siguientes:

Paisaje

Desaparecido

Recordar

Identidad

Al terminar, conversamos un poco al respecto de lo observado en la actividad y concluimos que cada grupo logró adivinar la palabra y fueron utilizados gestos que señalaban a los otros, mostrando diferencias por ejemplo en los cabellos de cada uno, o la vestimenta, para el caso de la palabra recordar, se hizo evidente el amor y el agrado que asignaban en sus gestos a la palabra. Así, cuando representaron al paisaje, señalaban lo que nace de la tierra, los árboles, animales u otras presencias vivas alrededor, permitiendo asociar el carácter vivo del paisaje, sin embargo, esta actividad me permitió introducir el concepto de necropaisaje.

Dado que el río para el caso de Trujillo no se convertía solo en un paisaje donde se daba la vida, pudimos introducir por medio del concepto de Mbembe “Necropolítica”, su relación con el poder y la gestión sobre la muerte, permitiendo llegar al concepto de necropaisajes, como testigo donde se desarrolla, oculta y ritualiza la muerte.

Siento que en esta clase intenté abordar dos momentos de planeación dado que ya salía a vacaciones y no sabía si tendría otro espacio para poder realizar más momentos de implementación. En este punto de mi práctica, había notado que gran parte de los ejercicios y hasta los mismos contenidos, se van dando dependiendo de los acuerdos con el docente y también de las dudas e intereses de las y los estudiantes, aunque habían una gran parte que tenía una actitud dispuesta a escuchar la clase, fue evidente que hubo estudiantes que no mostraban nada de interés y que incluso se mantuvieron en el celular, esto al inicio de las clases fue algo frustrante, sin embargo por más que intentaba encontrar estrategias para despertar su interés noté que hubo 5 estudiantes que en absoluto les interesaba el tema, o que se mostraban distraídos e indiferentes a las actividades. Frente a esto, comprendí que no puedo generar a diferencia de mis primeras expectativas, un 100% de la atención de mis estudiantes, teniendo en cuenta además que estaba trabajando con adolescentes, muchos de ellos concentrados también en sus vidas.

Para cerrar la clase, se les pide a las y los estudiantes reunirse en grupos y elaborar a partir de categorías asignadas por ellos mismos, una creación artística que de cuenta de los aspectos

de la muerte que más le llaman la atención para pensar la actualidad. Estas ilustraciones y narrativas, serían presentadas después de volver de vacaciones.

Los grupos escogieron las siguientes categorías

- **La muerte a través del tiempo** (Kristin Buitrago, Mariana Cabezas, Karen Gutierrez, Angely Peñuela)
- **Donde descansa la muerte** (Liseth Torres, Sara Vega, Laura Albarracín)
- **Necropaisajes** (Sofía silva, natalia García)
- **Muerte y arte** (Andrés Beltrán, Elizabeth Rodríguez, Sebastián Aldana)
- **Muerte y comunidad** (Laura Vargas, Jhonatan quintero, Emmanuel Martínez)

Clase

#

10

viernes 19 de septiembre

Después de las vacaciones y las reuniones de balance con mi tutor, evidenciamos que eran necesarias otras tres sesiones que permitieran dar cuenta de las reflexiones de las y los estudiantes, además de la profundización de ciertos temas que fueron abordados rápidamente por cuestiones de tiempo y de los cuales además no quedaron producto.

Para el caso de esta sesión, llegamos a un acuerdo junto con el profesor, de retomar las clases a partir de la categoría de geopolítica, es decir. Me pidió que para hablar de necropaisaje, primero enlazara los contenidos que estaban abordando sobre geopolítica, para esto tuve que acomodar nuevamente mi planeación e investigar alrededor del concepto, dado que no sabía como podía conectarlo con mi tema.

Así, el profesor inicia mencionando el lugar de las religiones para configurar políticamente el mundo e introduce el concepto de geopolítica, a continuación, yo decidí enlazar los contenidos abordados con la figura de las migraciones, volviendo sobre el concepto de frontera y su relación con las poblaciones que han tenido que salir de sus territorios arriesgando incluso sus vidas.

La clase permitió abordar el caso del mar mediterráneo, para entender aquél como un necropaisaje gigante que es testigo del deceso diario de cientos de personas, como producto de la desigualdad y las medidas restrictivas del norte global. Esta fue la forma en la que pude enlazar nuevamente la reflexión sobre los necropaisajes de Puerto Berrío y Trujillo volviendo nuevamente sobre cada caso y conversando al respecto.

Después de esto, cada grupo expuso brevemente las reflexiones de la categoría que abordaron en sus prácticas artísticas escolares como las pinturas, el dibujo y la poesía.



La muerte a través del tiempo

Kristin Buitrago, Mariana Cabezas, Karen Gutierrez, Angely Peñuela

El reloj de arena simboliza el paso inevitable del tiempo, cada instante que se consume y que no se puede devolver refleja el destino final al que todos llegamos, la muerte, la vida y las emociones y experiencias que se van desvaneciendo con el fluir de la arena como la vida con un viaje limitado que tarde o temprano termina y la muerte como un tránsito que nadie puede evitar.

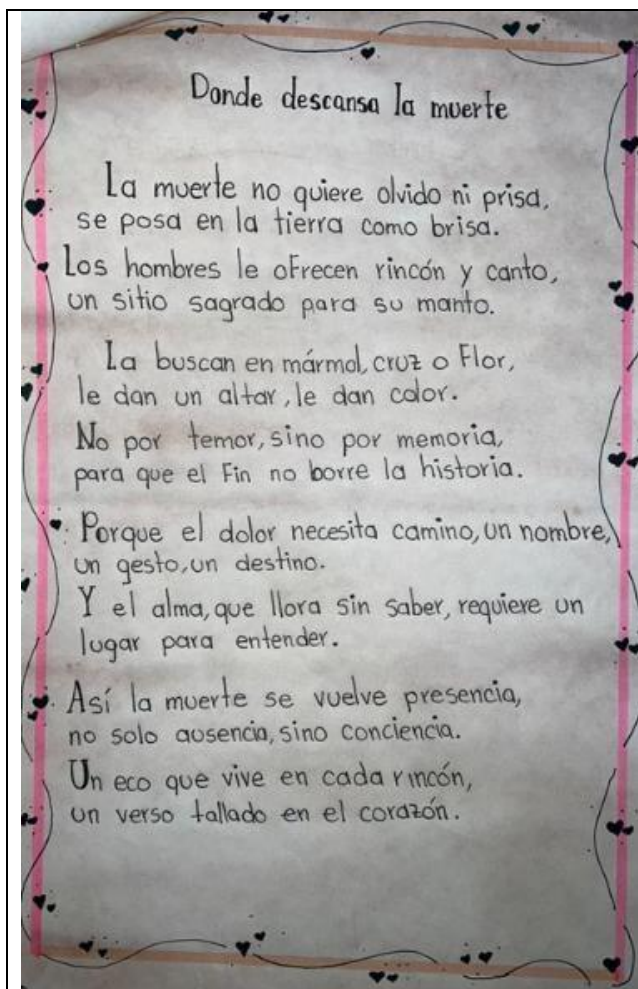
Es como un recordatorio de que el tiempo nos lleva de la vida hacia la muerte, lo que nos hace reflexionar sobre la finitud de la existencia y la necesidad de darle sentido a los instantes que tenemos, pues la arena del reloj nunca se detiene.

¿Qué significa cada cosa en mi producto?

El Reloj de arena representa el paso inevitable del tiempo, cada grano que cae es un instante, la vida que se pierde y que no regresa, nos transmite que la existencia es limitada y que el tiempo es el camino que conduce

Las alas a los costados, refuerza la idea de que el tiempo no solo conduce a la finitud, sino también a un posible viaje del alma más allá de la vida terrenal

	Los rostros y figuras en la parte superior representan la vida, los sentimientos y las experiencias humanas. El flujo en el centro de reloj simboliza cómo la vida se transforma lentamente en muerte, sin detenerse nunca la calavera en la parte inferior es el punto final de recorrido del tiempo. Todo lo que está superior que es la vida terminará formándose en lo que va abajo, sea la muerte.
Este grupo nos permite analizar la relación finita que encuentran entre el fluir del tiempo y la muerte, que además son inevitables y sin retroceso, cuando el grupo menciona el carácter limitado, reconoce además que el tiempo es un reflejo de la transformación de la vida hacia la muerte. Es interesante entonces, como durante varias representaciones, las y los estudiantes optan por el uso del reloj para asociar la muerte y es que aunque el tiempo no sea el que mate directamente, si está marcado por cada grano que avanza más hacia el final. Aunque la narrativa no contenga alusión alguna posición divina y/o espiritual, en el dibujo puede evidenciarse unas alas que rodean al reloj, lo cual podríamos asociar a la presencia de un ángel, que correspondería por lo tanto a la creencia posterior de un viaje espiritual.	



Donde descansa la muerte

Lisbeth Torres, Sara Vega, Laura Albarracín

“ Qué estoy representando?

Nuestro poema, representa la necesidad humana de dar sentido a un fin de convertir ese dolor en la memoria, y la ausencia en presencia. La muerte no es algo que destruye, sino una etapa más de la vida.

¿Qué significa cada cosa en mi producto?.

La muerte no quiere olvido ni prisa se pasa en la tierra como brisa

la muerte llega en algún momento de nuestra vida y no tenemos que acelerarla solo aceptarla, respetarla y darle tiempo.

Los hombres le ofrecen rincón y canto un sitio sagrado para su manto

un lugar para representar esa persona, le contamos y oramos por costumbres.

La buscan en mármol, cruz o Flor, le dan un altar le dan un color

el mármol, la cruz y la flor son objetos que se usan para representar la muerte como lápidas y colores específicos, como el blanco, que simbolizan la paz,

no por temor, sino por memoria, para que el fin no borre la historia

no debemos tenerle miedo a la muerte, sino amor por ese recuerdo por querer conservar la historia. La muerte no es un enemigo, es una presencia que

nos enseña a recordar sentir entenderse quedará recuerdo de ese ser amado.”

Este segundo grupo decide resaltar la muerte no desde el dolor, sino desde su capacidad de convertirse en memoria, así cuando mencionan que “no debemos tenerle miedo a la muerte, sino amor por ese recuerdo por querer conservar la historia” nos permite entender que la muerte no es comprendida como un proceso que culmina apenas se pierden las funciones vitales, sino que es a través de la ausencia, que podemos seguir generando procesos de recuerdo y memoria. Por ello además, el grupo busca darle protagonismo a la ritualidad y materialidad que se manifiesta en la muerte a través de los altares, las flores y demás objetos que no están allí por el temor sino “para que el fin no borre su historia”.



Necropaisajes

Sofía silva, natalia garcía

“ El dibujo que realizamos es un paisaje que transforma el dolor en memoria viva y la ausencia en presencia simbólica, lo que refleja el cariño, libertad, duelo, descanso.

En este quisimos representar cómo un necropaisaje, puede albergar la vida y la muerte.

En nuestro dibujo, hay unas lápidas decoradas, simbolizando, que aunque las personas ya no estén teniendo su lugar limpio y reconocido, los hace sentir más cerca de nosotros y nos permite a nosotros sentirnos más tranquilos.

Las tumbas simbolizan el descanso y el recuerdo de quienes ya no están, las flores representan el cariño y la vida que sigue floreciendo alrededor del suelo, la capilla evoca, respeto, espiritualidad y conexión, el árbol y el banco invitan a la reflexión para, sanar y recordar con amor.

Es un paisaje que transforma el dolor en memoria viva y la ausencia en presencia simbólica”.

En el dibujo, lo primero que podemos evidenciar es la ilustración de un campo santo católico, probablemente un cementerio que asociaron a la categoría de necropaisaje, Lo interesante aquí, es que el dibujo no está representado de manera lúgubre, oscura o tenebrosa sino que al contrario, está rodeado de colores vivos y flores. Así, la narrativa del dibujo menciona que transforma el dolor en memoria y la ausencia en presencia, lo que me causa curiosidad es que el grupo asocia a los necropaisajes el carácter de descanso de cada doliente con sus difuntos, por ello mencionan que cada lápida nos hace sentir más cercanos a los que perdemos y más tranquilos.



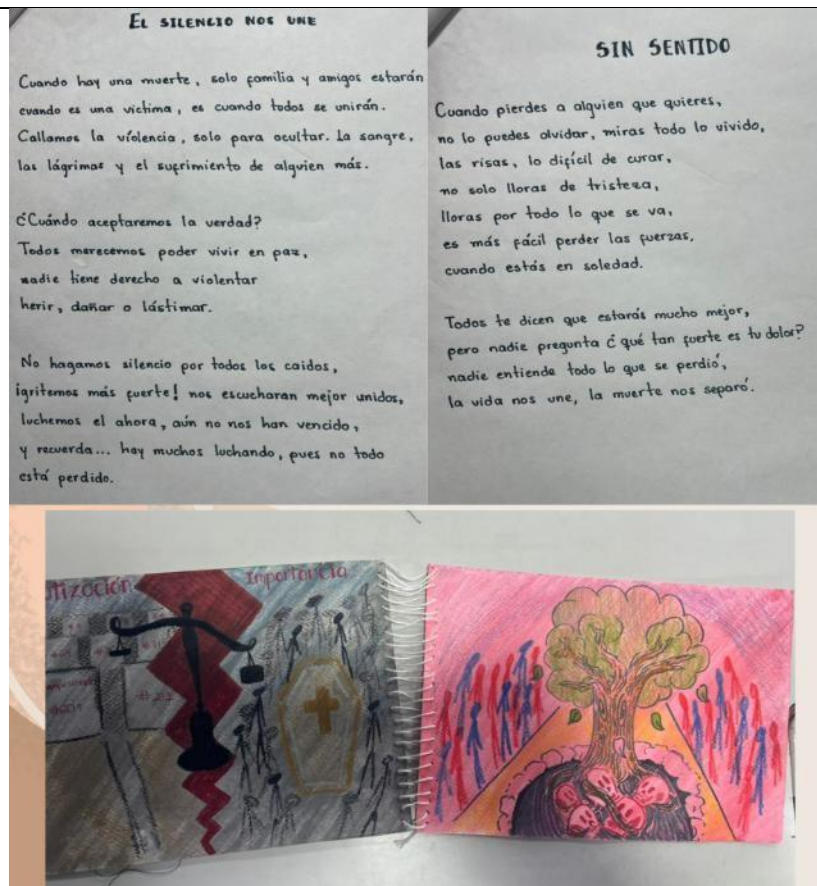
Muerte y arte

Andrés Beltrán, Elizabeth Rodríguez, Sebastián Aldana

“Cuando se nos planteó la pregunta, sobre por qué o cómo haríamos para plasmar la muerte en el arte, pensamos en una tumba con una calavera, pero esto no era lo que sentíamos. Debía ser una representación de la muerte, así que hicimos una división entre la vida y la muerte, porque sin muerte no hay vida, por eso la forma de una mujer con los brazos que formen una cuna para arrullar a su bebé, la mujer da vida y es la que mejor nos permite representar la dualidad, tiene grietas en todo su rostro, que es rellenado por un vacío que representa a los frágiles y pasajeros que somos. polvo, eres polvo, serás”.

Este grupo decidió ilustrar por medio de la pintura, una forma distinta de representar la muerte, por ello podemos evidenciar tanto en la narrativa como en el dibujo, la relación inseparable entre la vida y la muerte,

reconociendo que esta última no es un proceso inacabado, sino que incluso es a través de la muerte que se hace posible la vida, por eso la alegoría de una mujer con sus brazos en forma de cuna que arrullan y se ubican sobre la altura del útero. Tanto el fondo como la parte que falta de su rostro refieren al vacío, lo cual permite asociar el carácter incomprensible de la muerte. Concluyo así, que el carácter dual de la pintura entre la vida y la muerte es lo que permite para este grupo construir su narrativa.



Muerte y comunidad

Laura Vargas, Jhonatan quintero, Emmanuel Martínez

“Cómo la muerte no separa como sociedad en Colombia, no todas las muertes tienen el mismo valor social la muerte de un líder político paraliza nuestro país, mientras que la de un campesino desplazado suele pasar inadvertida esto evidencia como la sociedad separa muertes visibles, y muertes, invisibles, generando una división entre vidas dignas de duelo, y la vida perdida de otro más. Además, la muerte, violenta, también para comunidades en especial cuando proviene de actores armados del narcotráfico o de la negligencia estatal, deja resentimientos, desconfianza, y silencios, impuestos, miles de familias han quedado estigmatizados con frases como muerto, por guerrilleros o muerto, por paramilitares.

¿cómo la muerte nos une como sociedad?

El reconocimiento de las muertes en el conflicto de la Comisión de la verdad, y los procesos de paz, ha generado nuevas narrativas, pues la muerte, une simbólicamente a la sociedad al convertirse en el punto de partida para el perdón, la reconciliación

	y la exigencia de no repetición, además, la muerte es capaz de unirnos mediante la memoria colectiva, mediante marchas y conmemoraciones como el día de velitas por la Paz, el 9 de abril, la muerte ha generado procesos de memoria, justicia, y solidaridad”.
Este grupo resaltó un análisis asociado a la sociedad colombiana actual, reconociendo que la muerte adquiere un valor diferenciado dependiendo de su visibilidad, división de clase y silencios. Las y los estudiantes caracterizan dos aspectos distintos de la muerte, el primero producto de la separación donde emergen “vidas dignas de duelo” y el segundo aspecto de la muerte, es capaz de crear procesos de memoria colectiva “uniendo simbólicamente a la sociedad”. En conclusión, reconocen un aspecto político de la muerte que se manifiesta en la dualidad de dividir y unificar al mismo tiempo la sociedad.	

Clase #11

Lunes 22 de septiembre

Esta implementación, la realicé en la clase de filosofía dado que no quedaba muchos espacios más para poder trabajar con las y los estudiantes, tras comunicarme con la profesora, ella me dio todo el espacio de su clase y pudimos realizar una galería que surgió con intención de complementar las primeras representaciones sobre la muerte.

El ejercicio artístico de la galería fue una respuesta a la primera etapa de la planeación, que tras el balance, hizo evidente que las y los estudiantes aún no caracterizaban con claridad sus posiciones frente a la muerte y muchos de ellos en las primeras sesiones estaban determinados por la lectura occidental actual de la muerte que ha sido mostrada en películas, discursos y diferentes medios. Dado esto se llegó a un acuerdo con las y los estudiantes para realizar la galería: representar la muerte sin recurrir a las imágenes tradicionales de la calavera o la parca, figuras que históricamente han liderado el imaginario Occidental y que han reducido la complejidad del morir a un símbolo de miedo, castigo o tabú. Este desplazamiento metodológico abrió la posibilidad de explorar otras formas de significar la muerte, vinculadas a la cotidianidad, la memoria, la transformación y la crítica cultural.

Yo les entregué la silueta de una lápida a cada estudiante y ellas y ellos debían representar en ella su idea de la muerte, teniendo en cuenta las posibles nuevas reflexiones generadas en la clase.

Dualidad y percepción



““Esta es la representación de niño. Y esta es la representación de adulto. La de niño, porque está tan oscuro?, pues porque en el momento yo no sabía que era. Y me lo pintaron como algo tenebroso, algo sombrío, algo así. Como que no entendía eso. Y estos ratitos de luz, me puedo decir.

Son como tratando de entender el porqué que era eso. Esta es una representación de que más personas se pueden ir. O como yo les imaginaba que se les parecía .Porque yo nunca las había visto muertas. Bueno, aquí pues no se nota. Pero aquí son varias personas que se alejaron. Pues porque pues están muertas.

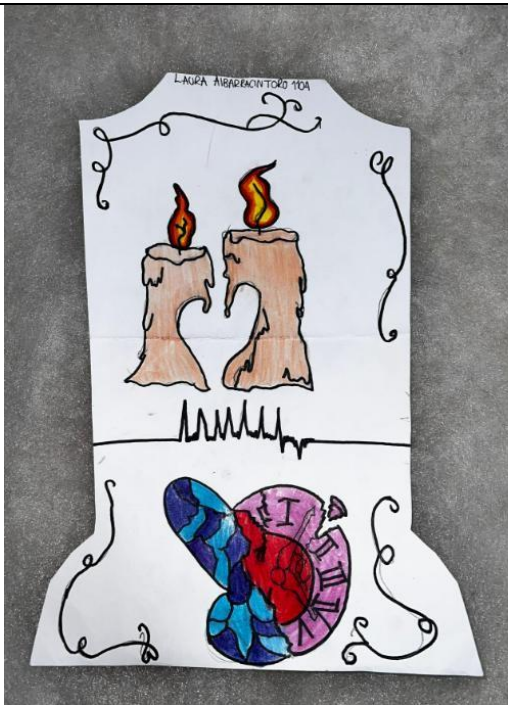
Aquí la representación de la luna. Porque mayormente yo la representaba mucho con la luna y actualmente ahora esa oscuridad se volvió como el prado.

Y ahora para mí es como que es parte natural de la vida, La muerte. Y que a pesar de todo, es bonito recordar a las personas...



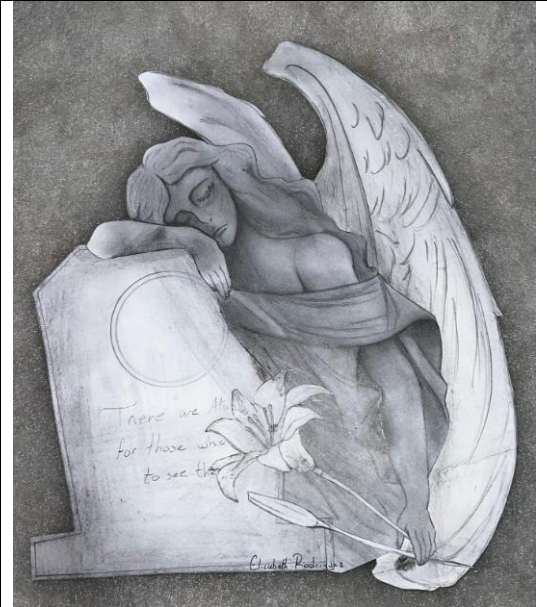
Lo que intento representar, es como la primera impresión que tuve sobre la muerte, cuando era chiquita pues siempre me decían como que estaba muy chiquita para ese tipo de cosas, entonces como que nunca me dejaban ir como a entierros ni nada de eso. Pero ya después falleció mi abuela y ahí fue cuando tuve como el primer acercamiento, que tuve como una crisis nerviosa y como que me sentía muy sola, entonces esa fue la primera representación que hice, la segunda fue como yo como veía la muerte y siento que en cualquier momento, si sea por un accidente o algo, la vida se acaba. Entonces siento que hay como que vivir todo lo más feliz posible.

	La otra es como veo como la muerte en la sociedad y es que ahora pues con tanto boom de redes sociales como que todo el mundo está pendiente en eso, pero hay otras personas que también se han dado cuenta como que de la importancia que tiene la vida, entonces como que también la disfrutan mucho y como que viajan y disfrutan con la familia”.
Agrupo estas tres representaciones, porque en ellas, las y los estudiantes relacionan su percepción de la muerte en un escenario de dualidad, en el primero desde su infancia, ubican una concepción ligada a la incertidumbre y el miedo, caracterizada por las zonas sombrías y oscuras, o la cotidianidad que no ha sido tocada por la muerte, después de esto, surge una ruptura por alguna experiencia cercana a la muerte que ubica ahora una posición de aceptación y ausencia, aquello puede evidenciarse en los tres dibujos en las figuras que se encuentran alejándose en el horizonte. En el caso de la segunda ilustración, algo que me llamó la atención fue que la estudiante menciona que esa alma que se aleja, no tiene algún sexo determinado y se enfrenta ahora al castigo o a la salvación, así puede evidenciarse la preocupación por el castigo divino que sigue manifestándose en la dualidad de lo que ahora concebimos como correcto después de la muerte. vemos las dos caras, la vida y la muerte, la interrupción de la normalidad cuando alguien fallece y como algo tranquilo se puede tornar oscuro o viceversa, los estudiantes también, plasman a través de sus obras la aceptación y una eventual tranquilidad frente al deceso y la capacidad de discernir entre el momento de quiebre y la eventual vuelta a la normalidad	
RITO Y TRASCENDENCIA	



Este grupo nos presenta algo distinto, la trascendencia, la vida más allá de la muerte, el recuerdo de aquellos que físicamente no están pero espiritualmente seguirán presentes, denota mucho más color, elementos rituales en común tales como las flores y las velas, más claridad en cuanto a lo espiritual y una aceptación del deceso como parte del camino que se sigue recorriendo aún con el cuerpo material inerte

UN FINAL DIVINO



Estos tres estudiantes tienen en común la representación de la divinidad, desde una visión cristiano-católica, tanto desde la nostalgia como desde la aceptación, pero teniendo en común una conexión con un ente de un plano diferente, al cuál podríamos llamar deidad, nuevamente vemos que se mantiene la presencia de la naturaleza como raíz, conexión y recuerdo

TIEMPO Y RAÍZ



Lo primero que se puede evidenciar es el tiempo como un elemento esencial dentro de la representación, mostrando la relevancia para las y los estudiantes que asignan a este mismo, para definir su percepción de la muerte, observamos además características comunes, como la asociación del tiempo con la naturaleza, dotando a este mismo de una parte esencial e inherente de la existencia misma y de su ciclo natural, podemos ver un reflejo del efecto de su paso, grietas, flores marchitas, calaveras o esqueletos, la figura de diferentes

cuerpos que con el pasar de los días, meses o años van decayendo, y una caracterización en su mayoría dotada de tonos opacos y oscuros, dando a entender que se comprende la muerte como un momento de tristeza, nostalgia, soledad y dolor. Principalmente por las concepciones previas que se forjan a los estudiantes sobre la muerte y lo que la rodea

Anexo 2 Nóvela Gráfica

CUANDO EL
RÍO HABLA



Esta es una novela gráfica, que nace de una experiencia pedagógica en el aula, para abordar los necropaisajes, la muerte y el duelo, con estudiantes de grado once en Bogotá.

Para ello, intentamos mostrar que la muerte más allá del temor y el dolor, permite hacer un vínculo con las identidades, la construcción de la memoria y las dinámicas culturales.

La historia se inspira en la iniciativa Magdalenas por el Cauca, en honor a los hechos reales ocurridos en Colombia, en el municipio de Trujillo.

Este material no busca exponer a nuestras infancias al horror, sino ofrecer herramientas que permitan comprender la muerte como parte de la vida y la memoria como una forma de cuidado colectivo. a través de Lontra nuestra nutria vallecaucana y Pandión el aguila pescadora, se propone reflexionar sobre el valor de recordar, los silencios, el acompañamiento al duelo y la responsabilidad social frente a la no repetición

11 años en
adelante

Antes de
leerme ten en
cuenta que:



Antes de leer... prepara un momento tranquilo, y explica en palabras sencillas su propósito: Puede servir: "Vamos a leer una historia que nos ayudará a conversar sobre la memoria, el río y como acompañamos cuando alguien ya no está."



Aclara que vas hablar de cuando morimos, pero NO es una historia de terror, buscamos entender cuando partimos, no asustar.

Durante la lectura, permite que pregunten. Si notas emociones como la tristeza, curiosidad, o silencio recuerda que todas las respuestas son válidas e importan



Evita: forzar participaciones, pedir relatos personales si no se dan espontáneamente y volver sobre definiciones académicas.



Después de la lectura: recuerda utilizar las preguntas al final de la novela y si quieres acude a otras que permitan hablar sobre el recuerdo, la importancia de los lugares y los procesos de resistencia.



Y A LEER!!



HOLA, SOY
LONTRA

pero siempre que estaba a punto de acercarse a alguno, otros animales la traían de nuevo a la orilla, no sin antes recordarle que podía ser peligroso.

2

Esta es la historia de Lontra, ella no era como todas las nutrias del valle del Cauca, siempre estaba metida en problemas porque tenía mucha curiosidad de aprender de los humanos

1



¡CUIDADO, VEN ACÁ!



ESTO ES EN SU MEMORIA..

Pero la abuela Nutria era diferente, Lontra creció viendo a la abuela arrojando flores río abajo. Observaba llena de nostalgia cuando pasaba algún recuerdo de alguien que ya no estaba

3



HAY QUE
DESPEDIRLOS

y siempre que podía, le recordaba a Lontra que había que despedirlos... mientras otros animales solo se alejaban con miedo.

4



Así, cuando Lontra creció, se interesó más por los humanos, después de todo, eran hábiles para llevarse varios peces al tiempo y a diferencia de todas las especies, los humanos no eran iguales entre todos

5

VAYA, QUE DIVERSOS SON SUS PUEBLOS



PUEDEN SER GENTILES, PERO TEMO CUANDO USAN SUS ARMAS

al parecer habían unos más gentiles, o gruñones, con diferentes tonos de piel, e incluso distintas formas de vestirse y algunos cargaban unos objetos negros que escupían fuego y lastimaban.

6



Una tarde como cualquier otra, mientras observaba entre las hojas de un cordoncillo, vió bajar por el río una extraña especie de barco, con una imagen de un hombre en ella, al parecer hecha con materiales con los que en ocasiones solía enredarse cuando nadaba.

7

Así, esperó ansiosa a que todos los animales se escondieran, para salir rápidamente hacia la balsa y observarla por debajo del agua... pero era tanta la curiosidad, que sin darse cuenta estaba saltando encima de ella.

8

QUE BARCO TAN EXTRAÑO, NUNCA HABIA VISTO UNA CANOA ASÍ..





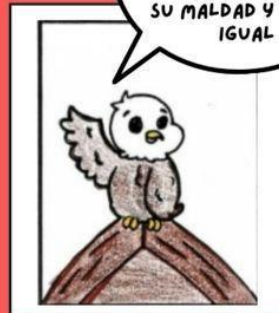
SOY PANDION, EL AVE
PESCADORA MÁS VIEJA DEL
VALLE

Después del chapoteo, Lontra ya
estaba en la balsa, pero a cambio
de sentir miedo, lo primero que
notó fue a Pandion

9

Famoso por saber mejor que nadie, las historias de los
humanos...
Después de todo, había sido rescatado por una familia de
humanos, tras lastimarse un ala.

10



LOS HUMANOS SON
SERES INTERESANTES
Y ALGUNOS
BONDADOSOS. PERO
HE SIDO TESTIGO DE
SU MALDAD Y EL RÍO
IGUAL

Mientras Lontra se preguntaba ¿qué
tipo de barco extraño era ese?,
La vieja águila se sonreía con ternura
y respondía:
"Lontra, sabes qué es la muerte?"

11



¿Sabes qué es
la muerte?



Sí, -responde cabizbaja-, después de todo había perdido a sus padres de pequeña.

12



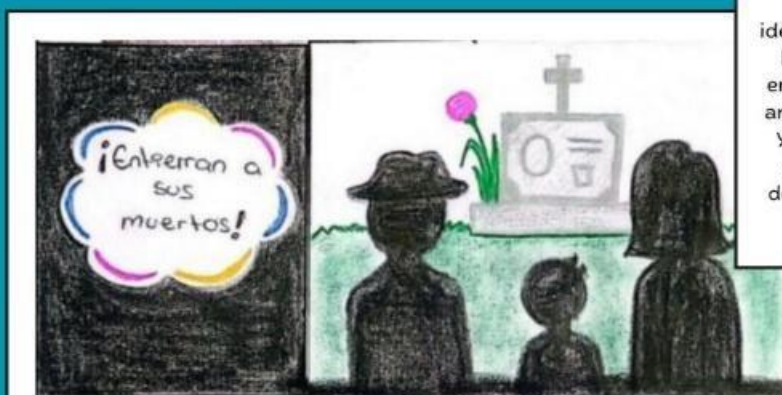
Bueno...cuando morimos, cada uno de nosotros se despiden de los que pierde - menciona Pandion-, y cada pueblo lo hace dependiendo de sus tradiciones

13



Sí, de eso me habla la abuela todo el tiempo, y recuerdo que a mis padres les adornamos con una pequeña cama de ramas y flores río abajo. ¿pero qué tiene que ver eso con el barco? - Pregunta Lontra-

14



Sí, pero también les permite recordar las historias e identidades de quienes fueron, de hecho, los lugares donde son enterrados, tienen historias muy antiguas sobre sus antepasados. Y esta balsa querida Nutria, es una forma de rito... de rito de despedida y de resistencia. -dijo el águila-

15



...Hace unos años, las personas que me rescataron vivieron con miedo y fueron el centro de muchos hechos violentos, muchos de sus familiares jamás aparecieron. Sí... -dice Lontra con tono nostálgico- recuerdo que la abuela me contaba historias al respecto.

16



Bueno, -continúa Pandion- los humanos hicieron estas balsas para recordar a los que perdieron allí... todo para despedirse, recordarles y buscar la verdad.

17

Lontra y Pandion observan a su alrededor otras balsas bajar por el río, con los rostros de mujeres, niños y mensajes en ellos

¡Pequeña nutria, -dice el águila- esto que observas no solo debe entristecer tu corazón.

Este bello hecho, nos hace recordar que el río es un lugar de memoria.

-De repente, Lontra grita emocionada- ¡las personas saben que el río también lleva sus historias!

Mientras Lontra brincaba de balsa en balsa intentando saber a quienes estaban recordando las personas, Pandion desplegaba sus alas, orgulloso de que la pequeña nutria comprendiera.

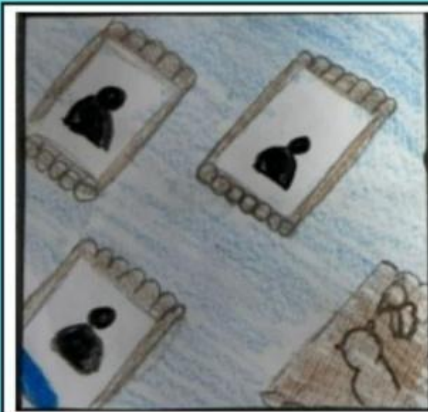
18



S

-Así es, Lontra -dijo el águila-. El río no solo lleva peces y piedras, también lleva recuerdos, lágrimas y esperanzas. Cada balsa es como una flor que nunca se marchita, porque viaja con la corriente hasta donde la memoria la necesite. La nutria pensó entonces en su abuela, en cómo siempre lanzaba flores al río, y comprendió que no lo hacía solo por tristeza, sino para mantener viva la memoria.

19

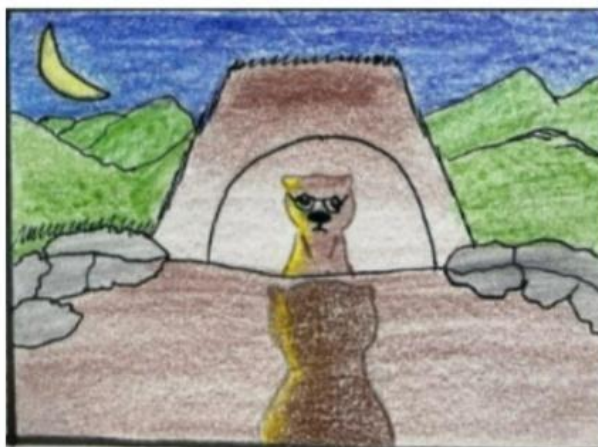


-Entonces... -preguntó Lontra-, ¿cada vez que lanzamos flores y hacemos una balsa evitamos que ellos y ellas sean olvidados? Pandion la miró con ternura.

-Sí, pequeña. Cuando recordamos, cuando nombramos, cuando dejamos que el río cuente sus historias, impedimos que el olvido se los lleve del todo.

Lontra se quedó en silencio, observando cómo varias balsas bajaban juntas, llegando a la orilla. Cada una llevaba un mensaje. De pronto, el río no le pareció triste, sino lleno de voces que seguían vivas en el agua.

20



Esa noche, al regresar a su madriguera, Lontra le contó a su abuela lo que había aprendido:

-Abuela, ¡las flores que lanzas al río no son solo despedidas, también son historias que viajan para que nadie sea olvidado!

La anciana nutria sonrió y acarició la cabeza de su nieta:

-Ahora lo entiendes, Lontra. El río es un gran libro de memoria, y nosotros, los animales y los humanos, somos sus guardianes. Desde aquel día, cada vez que veía bajar una balsa con flores, rostros o mensajes, Nandu ya no sentía solo tristeza. Sentía orgullo de vivir junto a un río que guardaba la vida y la memoria de muchos.

Y así, aprendió que el Cauca no era solamente un río: era un lugar donde el dolor se transformaba en memoria y en amor.

21

PREGUNTAS PARA
CONVERSAR

- ¿Qué emociones aparecen en la historia?
- ¿Cómo creen que se puede acompañar a alguien que está viviendo un duelo?
- ¿Qué siente Lontra cuando descubre lo que ocurre en el río?
- ¿Por qué Pandion decide contarle la verdad y no guardar silencio?
- ¿Qué cambia en los personajes después de conocer la historia del río?
- ¿El río es solo un paisaje natural o también guarda memorias?

Derechos de autoría a las y los estudiantes de grado once
del Colegio República de Colombia, sede A y a la maestra
Deisy Echavarría. Bogotá 2025

Echavarría, D
Hidalgo, A
Ariza, A
Albarracín, L
Vega, S
Torres, L
Triana, a
Acosta, H
Perez, H
Cristóbal, G
Montes, Y
Pujals, S
García, N
Peñuela, A
Silva, S
Cruz, A
Rocha, L
Suescún, S



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Exhumaron 91 restos en cementerios de Yarumal, Antioquia

Las búsquedas hacen parte del 'Plan cementerio' acordado en La Habana.



Los 91 cuerpos fueron encontrados en labores de búsqueda realizadas en mayo, agosto y septiembre. Foto: Archivo particular

El San Pedro rinde tributo a los difuntos con música y atardeceres

Más de 2.000 suelen llegar al cementerio durante el Día de los Muertos



El Cementerio San Pedro realiza un evento llamado 'Atardeceres en el Cementerio: un Cementerio museo para la ciudad Foto: Guillermo Ossa / EL TIEMPO

Desaparecer dos veces: el drama de muertos sin nombre en cementerios de Colombia

Colombia Personas protegidas: las personas desaparecidas



3. Comité Internacional de la Cruz Roja
27.01.2016

El cementerio San Pedro es un referente iberoamericano

La Red de Cementerios lo reconoce como el primer camposanto en convertirse en un museo.



En septiembre próximo, el santuario cumple 176 años en pie, siendo un referente ciudadano para la reflexión. Foto: Jaiver Nieto / EL TIEMPO

4. El Tiempo
22.04.2018
Jorge Iván García

 Jorge Iván García ✉
22.04.2018 11:50 | Actualizado: 22.04.2018 11:50

“Es necesaria una intervención a los cementerios del país”: Colectivo Orlando Fals Borda

Cesar Santoyo, director del colectivo, explica por qué están en riesgo los miles de cuerpos desaparecidos en cementerios ante un incremento de fallecidos por COVID-19. Sostiene que es el momento adecuado para mejorar las condiciones de estos sitios y proteger los cuerpos para que sean identificados y entregados a sus familias.



Cementario Central de Bogotá / Archivo El Espectador

5. Colectivo OF

20.04.2020

Carolina Ávila Cortés

Buscan fortalecer el Cementerio Universal como lugar de memoria

Las víctimas reclaman conocer la información sobre los cuerpos sin identificar en este camposanto.



El Universal luce más solo de lo común. Durante la pandemia, también ha sido morada de fallecidos por covid. Foto: Jaiver Nieto/ El Tiempo



Kelly Melissa Alvarez Correa

04.09.2020 06:05 | Actualizado: 04.09.2020 06:05

6. El Tiempo
04.09.2020
Kelly
Melissa
Alvarez
Correa

JEP analiza medidas cautelares en 27 cementerios de Quindío y Risaralda

Familiares de víctimas denuncian que las cifras de desaparecidos no coinciden con las del estado.



En Risaralda hay 423 víctimas directas de desaparición forzada.
Foto: Foto audiencia en Marsella. cortesía JEP

7. El Tiempo
16.11.2020
Laura Sepúlveda

Recuperan 15 cuerpos no identificados en el cementerio de Curumaní (Cesar)

Podrían ser de personas desaparecidas durante el conflicto armado.



Hallan cuerpos del conflicto en el Cesar Foto: Unidad de Búsqueda de Desaparecidos

8. El Tiempo
15.10.2021
Ludys Ovalle Jácome

El cementerio de Barranquilla con enfoque turístico: ¿por qué es atractivo?

Investigadores buscan elevar este bien de interés cultural a la categoría de cementerio museo.



Esta imponente estructura, en forma de castillo, contiene un conjunto de nichos en su interior. Foto: Kronos

9. El Tiempo

29.10.2021

Deivis Jhoan López Ortega

En el cementerio de Tumaco no 'entierran' la esperanza

Asociaciones de familiares de víctimas de desaparición forzada realizaron un ritual.



Familiares de víctimas de desaparición forzada realizaron un ritual especial. Foto: Corporación Colectivo Sociojurídico Orlando Fals Borda

10. El Tiempo

15.02.2022

Mauricio De la Rosa

Meta: en un cementerio hallaron 14 cuerpos de personas desaparecidas

Los cuerpos serían de jóvenes reclutados por paramilitares entre 1997 y 2007.



Desaparecidos Foto: Unidad de Restitución de Tierras

11. El Tiempo

22.12.2022

Nelson Arturo Ardila
Arias

La verdad que se oculta en los cementerios de Colombia

La Unidad de búsqueda de personas dadas por desaparecidas exhumó 15 cuerpos en Puerto López (Meta). Logró conocer la identidad de dos de ellos, que deberá certificar Medicina Legal



La búsqueda de los desaparecidos en el Meta

Familiares de desaparecidos en el Meta buscan a sus seres queridos.
Video: JUAN CARLOS ZAPATA

1. El Pais
17.12.2022
Catalina
Oquendo

Tras la ruta del río Cauca: así se buscan cuerpos sin identificar en cementerios

En 10 municipios de Antioquia, cercanos al afluente, se realizó un recorrido que busca fortalecer la participación de las familias buscadoras y construir los Planes Regionales de Búsqueda. El río Cauca sigue considerándose una fosa común que alberga cuerpos de víctimas del conflicto armado.

Juan Camilo Gallego Castro*
02 de marzo de 2022 - 05:21 p. m.

Compartir Guardar Comentar (0) Unete



Hasta hace una década el conflicto armado había disminuido su intensidad en Colombia y habían desaparecido la mayor cantidad de las casi 100 mil personas que hoy busca la UBPD.

Foto: Daniela Sánchez Romero

13. El Espectador

02.03.2022

Juan Camilo Gallego

JEP ha recuperado 83 cuerpos de víctimas del conflicto en cementerios del Eje Cafetero

Los restos hallados en Risaralda y Quindío fueron remitidos a Bogotá para su identificación.



La mujer indicó que como se le cumplió una promesa, consiguió un osario para los restos Foto: Cortesía UBPD

14. El Tiempo

28.11.2023

Laura Sepúlveda

Iglesia dice que restos en cementerio no son de falsos positivos

El sacerdote encargado del campo santo de Valledupar explicó que son difuntos abandonados.



Según relato de un exmilitar, en el cementerio de Dabeiba habría al menos 50 restos de ejecuciones extrajudiciales. Foto: Cortesía JEP



Leonardo Herrera Delgans
PERIODISTA

25.02.2020 14:54 | Actualizado: 25.02.2020 14:58

Los 3.800 cuerpos encontrados en el cementerio de Cúcuta y el holocausto paramilitar que vivió Norte de Santander

Por: Iván Gallo



Foto tomada de: El Heraldo

15. El Tiempo

25.02.2020

Leonardo Herrera Delgans

16. Pares, Fundación Paz y Reconciliación

27.02.2024

Iván Gallo

Intervendrán cementerio de Bucaramanga en búsqueda de personas desaparecidas del conflicto armado

En ese lugar hay cerca de 600 cuerpos no identificados.



Cementerio Campo Hermoso Foto: UBPD

17. El Tiempo

15.08.2024

Melissa Múnera Zambaro

JEP adoptó medidas de protección para dos cementerios de Bogotá ¿Por qué?

La Sección de Ausencia de Reconocimiento de Verdad de la JEP adoptó medidas cautelares en los dos campos santos de la capital con el fin de proteger cuerpos sin identificar que podrían pertenecer a las víctimas de desaparición forzada.

Redacción Bogotá

26 de agosto de 2024 - 09:00 p. m.

Compartir

Guardar

Comentar (0)

Únete

18. El Espectador

26.08.2024

Redacción Bogotá



Crisis de cementerios públicos: la muerte anunciada de un contrato enredado

El consorcio, que tiene a su cargo la administración de los cementerios Central, Norte, Sur y Serafín, cerró las puertas de los camposantos y, de paso, demandó a la directora de la Uaespe, e, incluso, al alcalde Carlos Fernando Galán. Este es el nuevo panorama y el plan del Distrito, que debe actuar a contrarreloj, para habilitar los cementerios públicos.



Juan Camilo Parra
23 de septiembre de 2024 - 06:00 p. m.

Compartir

Guardar

Comentar (0)

Únete



19. El Espectador

23.09.2024

Juan Camilo Parra

Recuperaron 14 cuerpos de personas desaparecidas en cementerios de Casanare

La Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD) recuperó los cuerpos que corresponderían a personas que desaparecieron en el contexto del conflicto armado entre el 2000 y el 2005.

Redacción Judicial
19 de noviembre de 2024 - 11:56 a. m.

Compartir

Guardar

Comentar (0)

Un



Durante dos semanas, el equipo forense en Casanare de la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD) adelantó la recuperación.
Foto: Comunicaciones UBPD

20. El Espectador

19.11.2024

Redacción Judicial

282 Cadáveres No Identificados fueron exhumados del cementerio Ecce Homo de Valledupar en 2024 por la JEP; de los cuales 108 presentaban evidencias de fractura craneal por armas de fuego

Publicado: 08 Febrero 2025



21. Gobernación del Cesar

08.02.2025



3 Jul
2025

EL CEMENTERIO QUE SE CONVIRTIÓ EN ESCENARIO DE MEMORIA Y RECONCILIACIÓN EN PALMIRA, VALLE DEL CAUCA

Comparecientes ante la JEP de las extintas Farc y de la fuerza pública trabajan juntos con el objetivo común de contribuir a la búsqueda de personas dadas por desaparecidas, hacer ejercicios de memoria y crear conciencia en la sociedad para que estos hechos no se repitan.

22. Misión de Verificación de la ONU en Colombia

03.07.2025

Nadya Andrea
Gonzáles Alarcón

No me olvides: el clamor de los desaparecidos en el Cementerio Central de Neiva

 La Gaitana Periodismo Independiente

hace 1 mes



Cementerio Central de Neiva. Imagen del archivo personal de la autora.

Por: Eloísa Lamilla Guerrero.

23. La Gaitana
Periodismo
independiente

09.2025

Eloísa Lamilla
guerrero