



Trabajo de grado:

**Memorias rizomáticas: pedagogías para cepillar la historia a contrapelo en la Cátedra  
para la Paz**

Artículo de Reflexión

Elaborado por:

**IVÁN DAVID MOYA ALBA**  
*Licenciado en Filosofía*

**MARÍA CAMILA CASTILLO BENÍTEZ**  
*Historiadora*

Tutor:

**JUAN DIEGO GALINDO OLAYA**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

Octubre de 2025

## Resumen

Este artículo de reflexión analiza la Cátedra para la Paz (Ley 1732 de 2014) en Colombia como un dispositivo pedagógico obligatorio que opera en una zona de ambigüedad. La Cátedra se sitúa en un campo de disputa donde se tensionan las narrativas hegemónicas molares—que buscan un sentido unívoco del pasado—y las memorias moleculares y resistentes que emergen de las víctimas del conflicto armado colombiano. El trabajo utiliza un enfoque teórico que articula perspectivas de Deleuze, Guattari y Gramsci para entender la memoria desde una lógica *rizomática*, concebida como una cartografía en movimiento que se opone al pensamiento arborescente. Se propone la praxis de *cepillar la historia a contrapelo* para reflexionar críticamente sobre las narrativas lineales y los silencios del relato oficial. Se argumenta que el carácter obligatorio y flexible del pénsum académico de la Cátedra constituye una *fisura*. Esta permite que las pedagogías rizomáticas trasciendan la mera transmisión de contenidos y se transformen en prácticas políticas que contribuyen a la construcción de memorias plurales, críticas y transformadoras.

## Palabras Clave

Cátedra para la Paz, memoria histórica, rizoma, narrativas hegemónicas, pedagogías de la memoria, Conflicto Armado Colombiano.

## Abstract

This reflection article analyzes the Cátedra para la Paz (Peace Chair) (Law 1732 of 2014) in Colombia as a mandatory pedagogical *dispositif* situated in a zone of ambiguity. The study views it as a field of political and pedagogical dispute where molar hegemonic narratives tension against the molecular, resistant memories of the Colombian armed conflict victims. Drawing on Deleuze, Guattari, and Gramsci, the research conceptualizes memory pedagogies as operating *rhizomatically*, defined as a moving cartography that resists fixed, arborescent thought. The central methodology involves *brushing history against the grain* to critically interrogate linear official narratives and silences. The article argues that the Cátedra's mandatory, yet flexible curricular structure creates a strategic *fissure*. This opening enables the emergence of molecular, rhizomatic pedagogies that transcend content transmission and

transform into political practices. These practices foster the construction of plural, critical, and transformative historical memories, ultimately challenging hegemonic consensus.

**Key Words**

Peace Chair, historical memory, rhizome, hegemonic narratives, pedagogies of memory, colombian armed conflict.

## **Tabla de contenido**

*Introducción***5**

1. *Cepillar la historia a contrapelo: hacia una ontología política de la memoria***11**

2. *Pensar la memoria desde lo rizomático***18**

3. *Memoria en disputa: la Cátedra para la Paz entre hegemonía y fisura***26**

4. *A manera de conclusiones***36**

*Referencias***36**

## Introducción

La Cátedra para la Paz creada por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada en el decreto 1038 del 2015, surge en nuestro país luego de los acuerdos de paz con las FARC-EP como un dispositivo pedagógico<sup>1</sup> que pretende formar ciudadanos comprometidos con la reconciliación y la creación de una cultura de paz. Su carácter obligatorio y flexible en todas las instituciones educativas la ubica en una zona de ambigüedad entre la reproducción de memorias oficiales y la posibilidad de abrir espacios de reflexión, diálogo y transformación. Es así que, fuera de la normatividad que la fundamenta, la Cátedra se convierte en un campo de disputa política y pedagógica, donde se tensionan relatos hegemónicos con las memorias subalternas de las víctimas del conflicto armado colombiano.

Este trabajo de análisis tiene como objetivo entender la Cátedra para la Paz a partir de un enfoque teórico que combina perspectivas de Guattari, Deleuze y Gramsci, como un lugar donde las pedagogías de la memoria pueden funcionar rizomáticamente: una red viva de conexiones y rupturas que resisten a estructuras jerárquicas del pensamiento arborescente. La memoria en este contexto no es vista como un archivo fijo, sino como una cartografía en movimiento que crea nuevas conexiones y líneas de sentido a partir de las voces de las víctimas del conflicto armado colombiano, los territorios y las comunidades, quienes amplían la comprensión de la violencia en Colombia.

“Cepillar la historia a contrapelo”, término usado por Walter Benjamin quien propuso mirar la historia desde los vencidos, las víctimas y los olvidados en lugar de reproducir el relato de los vencedores, esto implica ir en contra de la dirección establecida, en otras palabras, cuestionar las versiones establecidas y cerradas, convertir la enseñanza de la paz en una práctica pedagógica que reflexiona las narrativas lineales y los silencios del relato oficial. En el marco de la Cátedra, este principio implica no simplificar la repetición de un discurso institucional sobre reconciliación o armonía, sino que debe abrir espacio a las memorias silenciadas, invitando a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre los hechos del pasado.

De tal manera, la Cátedra para la Paz puede funcionar como un escenario donde las pedagogías puedan trascender la transmisión de contenidos para transformarse en prácticas políticas que actualizan el pasado y lo vinculan con el presente. En la medida en que docentes

---

<sup>1</sup>Esta investigación comprenderá por *dispositivo pedagógico* desde la conceptualización de Foucault. Se trata de una red de relaciones de poder-saber en el ámbito de la educación que busca moldear la conducta, la subjetividad y el conocimiento, y que opera mediante la normalización y la disciplina. El *dispositivo* es una situación estratégica compleja, no se trata de la institución, sino de las redes o sistemas de relaciones de fuerza que se cristalizan en los aparatos del Estado y en las *hegemonías* sociales. Veremos como estos dispositivos que reproducen relatos hegemónicos *producen* realidades, ámbitos de objetos y *rituales de verdad*. (Foucault, 1976/2005).

y estudiantes puedan navegar dentro de las fisuras del dispositivo, la Cátedra deja de ser un mandato estatal para transformarse en un laboratorio rizomático de memorias vivas, donde la educación actúa como una forma de fisura molecular frente a narrativas hegemónicas molares.

Esta lectura cobra sentido, si se considera que Colombia al igual que otras naciones latinoamericanas que han experimentado periodos prolongados de conflicto, enfrenta el ineludible desafío de examinar críticamente las formas en que dichos pasados son recordados, narrados y transmitidos. En este contexto, la memoria se convierte en un campo de disputa política, donde diversas narrativas compiten por alcanzar una posición dominante y convertirse en el "sentido común" sobre lo acontecido. A lo largo del conflicto armado colombiano, distintas narrativas hegemónicas se han impuesto como marcos de representación en la interpretación de la violencia. Una de las narrativas más influyentes fue central en la política colombiana durante varias décadas, estableciendo la visión de que el comunismo representa una amenaza para la persistencia del Estado y el mantenimiento del orden social. Bajo esta visión se legitimó la militarización de la vida pública y la ampliación del poder de las fuerzas armadas en múltiples ámbitos de la vida civil. Bajo esta perspectiva la defensa de la patria se convirtió en el argumento principal para justificar la violencia.

En la Doctrina de la Seguridad Nacional en los años 60-80, el comunismo se comprendió como una amenaza interna que debía ser eliminada por el riesgo ideológico o político que podría desestabilizar el orden social. Bajo esta lógica se redujo las demandas sociales a la simplificación de amenazas subversivas, dejando por fuera factores estructurales como la desigualdad, exclusión, marginación y monopolio político que lleva a movilizaciones sociales. El comunismo no se entendió como un proyecto legítimo, sino como una amenaza que debía ser eliminada, generando estigmatización frente a la protesta social; el sindicalismo, el campesinado organizado o los movimientos estudiantiles fueron vistos como expresiones comunistas. En 1965, el Decreto 3398 permitió armar a civiles para colaborar con la Fuerza Pública, lo que dio origen a estructuras paramilitares que justificaban sus acciones en esta narrativa propiciando violaciones a los derechos humanos.

Esta visión fue reforzada por la narrativa del enemigo interno cuyo fundamento se basó en la idea de que el enemigo no se encontraba afuera, sino dentro de la misma sociedad colombiana. Bajo esa lógica se asumía que cualquier ciudadano podría ser sospechoso de pertenecer o colaborar con la insurgencia colombiana, promoviendo un clima de desconfianza y persecución. Es así como la comprensión del "enemigo interno" no solo se limitaba al guerrillero armado, sino que su ampliación llegaba al opositor político, líder comunitario o al defensor de derechos humanos. Esta visión diluye la distinción entre oposición legítima y amenaza armada, legitimando la represión indiscriminada. Bajo la imposición de esta narrativa,

las acciones estatales se justificaron en nombre de la protección de la sociedad contra el enemigo oculto que podía estar en cualquier parte, utilizando por ejemplo prácticas de espionaje, seguimientos ilegales, asesinatos selectivos y desapariciones forzadas.

La radicalización de esta narrativa se evidencia entre los años 80-90 tras la firma del acuerdo de paz de la Uribe en 1984 con las FARC-EP surge el movimiento político UP (Unión Patriótica) y cuya ideología se convirtió bajo el lente del enemigo interno, en un sinónimo de amenaza insurgente para la democracia, es así que el paramilitarismo y la fuerzas estatales cometieron el genocidio del partido político dejando como saldo dos candidatos presidenciales asesinados, nueve congresistas, 70 concejales y decenas de diputados, alcaldes y políticos, dejando más de 4.000 víctimas al ser la UP estigmatizada como “brazo político de la guerrilla”. Uno de tantos casos que evidencia los impactos de la imposición de la narrativa del enemigo interno es el de la sobreviviente política Clara López, como dirigente de la UP denunció públicamente, luego de un atentado con disparos y Rokets en Bogotá, en una llamada telefónica por radio: «nos quieren matar porque somos de la UP» (López, entrevista radial, 1996, citado por CEV, 2022).

A estas se sumó la narrativa de la guerra contra las drogas construida en las últimas décadas del siglo XX con una fuerte influencia de Estados Unidos quienes presentaron el narcotráfico como un enemigo común de la humanidad y justificaba políticas represivas de orden militar y policial siendo Colombia dentro de esta concepción el epicentro del problema y, por tanto, el escenario principal de guerra. Esta narrativa, silencio la responsabilidad de las élites económicas, políticas y financieras en el mantenimiento y expansión del narcotráfico en el territorio colombiano, y cómo este permea la institucionalidad y se convierte en un músculo financiero para el fortalecimiento de la guerra que a su vez no se reduce el narcotráfico a un problema criminal ligado a cárteles. El fenómeno del narcotráfico en Colombia está vinculado con la desigualdad social, falta de oportunidades económicas y el fracaso del Estado en la garantía de derechos fundamentales.

Este relato legitima la violencia y la intervención extranjera en asuntos internos, como lo fue el Plan Colombia (2000), a partir del cual se implementaron fumigaciones aéreas con glifosato y operativos militares masivos, afectando principalmente a campesinos, cocaleros y comunidades indígenas. Esta narrativa se vincula con la del “enemigo interno” pues se comienza a presentar a la guerrilla como un grupo narcoterrorista, lo que genera que la guerra antidrogas se extienda a la guerra contrainsurgente. Es así como se valida la violencia, justificando bombardeos, fumigaciones y militarización de las zonas rurales. Se estigmatiza a los campesinos cocaleros en esta narrativa y pasan a ser vistos como parte del problema y no como víctimas de una exclusión histórica y estructural.

La narrativa del desarrollo y el progreso se ha utilizado e impuesto en nuestro territorio colombiano bajo la justificación del desarrollo económico y social que, en la práctica, beneficiaron a muy poca parte de la población y en contraposición afectaron a una gran parte de la población al ser despojados de sus territorios. Bajo este relato, la modernización y el crecimiento económico fueron banderas y metas primordiales dentro del país. El costo de ese progreso fue asumido, principalmente por comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes excluidos y discriminados desde la colonia, manteniendo brechas sociales y estructurales frente a estas comunidades históricamente marginadas, quienes bajo estas narrativas se presentaron como obstáculos para el desarrollo, invisibilizando los impactos sociales de los megaproyectos, explotación minera, expansión agrícola y construcción de infraestructura. En consecuencia, el despojo de tierras y el desplazamiento fueron vistos como efectos colaterales inevitables para el desarrollo y progreso del país. La Comisión de la Verdad documenta que, en municipios como Chigorodó, Mutatá y Apartadó, las operaciones paramilitares y militares incluyeron masacres como la de Mapiripán (1997), la de La Balsa y Brisas (1997), tras las cuales se consolidó el despojo. Luego, las tierras fueron utilizadas por empresas palmicultoras que recibieron apoyo de programas estatales de desarrollo rural.

La oposición a dichos proyectos fueron visiones que se enmarcaron bajo la comprensión de enemigos o defensores de intereses que van en contravía del progreso. Así, las múltiples cosmovisiones étnicas que comprenden formas diferentes de existencia y su relación en torno a la naturaleza, fueron vistos como retrógrados, ya que sus visiones chocaron frente a los megaproyectos, lo que llevó a la deslegitimación de resistencias sociales y ambientales, borrando memorias de los daños y sufrimiento como efectos del desarrollo y progreso económico.

Finalmente, se instauró la narrativa heroica, donde se exaltaba la figura del soldado, del policía mártir que entregaba su vida por la patria, bajo este relato se exaltó a los combatientes de las fuerzas armadas estatales como héroes que defendían la nación y como hemos visto en anteriores narrativas, la visibilización y la imposición de un relato hegemónico demarca una interpretación bajo las representaciones que omiten, invisibilizan, persiguen o deslegitiman otra visiones e interpretaciones de la violencia. Es así como, bajo la exaltación del héroe frente a sus enemigos, se minimizó y silenció las violencias cometidas por las fuerzas armadas del Estado contra la población civil.

La guerra fue representada como un sacrificio necesario en que unos daban su vida por la seguridad de todos contra el terrorismo. Con este relato se construyó un imaginario donde la muerte en combate era sinónimo de gloria, mientras que las víctimas civiles del conflicto armado en Colombia quedaban relegadas a un segundo plano. El episodio de los “falsos

positivos” (2002–2008), donde al menos 6.402 civiles fueron ejecutados extrajudicialmente y presentados como guerrilleros dados de baja, fue narrado como triunfo militar contra el enemigo. La narrativa heroica generó un reduccionismo como una lucha entre el bien y el mal del conflicto armado colombiano, omitiendo factores estructurales y generando obstáculos en la construcción de memorias críticas<sup>2</sup> del conflicto, ya que cualquier interpelación a las fuerzas armadas estatales podría interpretarse como un ataque a la patria, obstruyendo el reconocimiento de responsabilidades estatales en la violencia.

Estas narrativas hegemónicas del conflicto armado colombiano organizan la memoria colectiva desde una lógica de poder, deslegitima y silencian memorias plurales al operar como *historia molar*, tienden a presentar una versión lineal y totalizante, buscando fijar un sentido. Por tal razón, las narrativas hegemónicas cumplen un rol molar porque consideran qué memorias son legítimas y cuáles son marginadas, ordenando la percepción de forma cerrada y unívoca. Por tal razón, narrativas hegemónicas como el “enemigo interno” no describe los hechos desde su amplitud, sino que delimita la sociedad y la estructura en término de “aliados” y “amenazas” legitimando la violencia estatal y paraestatal en el marco de una verdad oficial.

Esta cristalización molar de la memoria oficial corre el riesgo de neutralizar la capacidad crítica y transformadora de las memorias moleculares que emergen como memorias plurales, fragmentadas, resistentes y disruptivas. Son las voces de las víctimas, relatos comunitarios, los que circulan en las pedagogías de la memoria que reabren lo que los relatos hegemónicos quieren cerrar. Es en esta tensión donde lo molar y molecular se disputa la memoria histórica, ya que mientras los relatos hegemónicos buscan clausurar el sentido, las memorias marginadas lo pluralizan y lo hacen fluir. En este sentido una óptica deleuziana, nos permite analizar y ver cómo las narrativas hegemónicas molares buscan estructurar el relato del conflicto armado y en paralelo a ello, como las memorias moleculares lo fracturan a través de las pedagogías de la memoria, abriendo nuevas posibilidades hacia la verdad, la justicia y el reconocimiento.

En consecuencia, la pregunta central que guía esta investigación es: *¿Cómo las pedagogías de la memoria, al operar desde lo rizomático y molecular, pueden desestabilizar las narrativas hegemónicas del conflicto armado colombiano y contribuir a la construcción de*

---

<sup>2</sup>La concepción de “memorias críticas” consiste en un giro reflexivo y reparador que se opone a la memoria literal, que interpreta los hechos pasados como estáticos e insuperables. La memoria crítica se enfoca en el uso ejemplar del pasado, utilizando las experiencias traumáticas (como la violación de Derechos Humanos) para comprender y actuar sobre el presente. Su praxis pedagógica busca desmontar críticamente el discurso hegemónico, rescatar las memorias oprimidas y silenciadas (la “tradición de los oprimidos” de Benjamin), y promover una ciudadanía memorial que actúa como garante de la defensa de los derechos humanos y la democracia. Al articular el vínculo pasado-presente y la reflexión dialógica, las memorias críticas se constituyen en un recurso radical contra el olvido que abre los pasados recientes violentos en sus formas plurales y controversiales.

*memorias plurales, críticas y transformadoras en el contexto de la Cátedra para la Paz?* Para aproximarnos a esta cuestión, en el primer capítulo de este análisis se construye el andamiaje teórico y conceptual que sostiene gran parte de la investigación, articulando el lente a través del cual se analizará el módulo de Memoria Histórica de la Cátedra para la Paz. Lo anterior, para comprender la potencia transformadora de ciertas pedagogías de la memoria en el contexto colombiano, y superar la noción de la memoria como un simple archivo de representaciones del pasado, para entenderla, en cambio, como una dimensión ontológica viva —una coexistencia del pasado puro con el presente, cuya actualización es en sí misma un acto político en disputa—.

El desarrollo de esta premisa en el capítulo 1, comienza con la problematización de la Cátedra para la Paz como un dispositivo que, en su función estatal, puede tender a instituir una memoria hegemónica y molar, estableciendo así la tensión fundamental entre un relato nacional unificador y las memorias moleculares de las víctimas. Para abordar esta tensión, se introduce el marco filosófico de Henri Bergson y Gilles Deleuze, cuyas nociones de «memoria-pura»<sup>3</sup> y «cristal del tiempo» permiten dismantelar la concepción tradicional de la memoria y fundamentar el acto pedagógico no como transmisión, sino como una intervención sobre los modos en que el pasado irrumpe en el presente.

Posteriormente, en este mismo capítulo, sobre la esta base ontológica se articula con el campo político-pedagógico a través de los aportes de Elizabeth Jelin y Pilar Calveiro, para aterrizar el análisis en el aula como escenario concreto donde se libran los *trabajos de la memoria*. Finalmente, se incorpora el método de Walter Benjamin de «cepillar la historia a contrapelo»<sup>4</sup> como una praxis pedagógica molecular, situando a la Cátedra para la Paz, entendida desde Foucault y Gramsci, como el campo de batalla institucional. De este modo, el capítulo conecta la pedagogía con una ontología de la memoria para el análisis específico que se emprenderá en las secciones subsiguientes de la investigación.

En un segundo capítulo nos proponemos analizar la memoria histórica desde la noción de rizoma planteada por Deleuze y Guattari, problematizando las narrativas hegemónicas del conflicto armado colombiano, proponiendo una comprensión de la memoria como una cartografía viva. Para ello, el capítulo parte de la introducción de *Mil Mesetas* de Gilles Deleuze

---

<sup>3</sup>Esta es la imagen virtual, la *virtualidad original*. No es una imagen-recuerdo (que es actualizada y psicológica), sino que es el pasado mismo en su totalidad, que coexiste con el presente: “El presente es la imagen actual, y su pasado contemporáneo es la imagen virtual, la imagen en espejo” (Deleuze, 1985/1987, p. 111).

<sup>4</sup>La responsabilidad con el pasado es *política y urgente* en el contexto colombiano: “El peligro amenaza tanto a la permanencia de la tradición como a los receptores de la misma. Para ambos es uno y el mismo: el peligro de entregarse como instrumentos de la clase dominante. En cada época es preciso hacer nuevamente el intento de arrancar la tradición de manos del conformismo, que está siempre a punto de someterla” (Benjamin, 1940/2008, p. 40).

y Félix Guattari, quienes, desde la noción de rizoma, permiten comprender la memoria no como un archivo fijo y lineal, sino como una cartografía viva de múltiples conexiones, opuesta al modelo arbóreo, jerárquico y cerrado.

En este horizonte, resulta vital navegar por los modelos de pensamiento de estos autores. Deleuze y Guattari proponen abandonar los caminos rectilíneos de pensamiento arbóreo, verticales, jerárquicos y rígidos, para adentrarnos en una cartografía nómada: un territorio sin centro, ni fronteras fijas, caminos abiertos, horizontales y en constante expansión, en el que raíces subterráneas se expanden de manera múltiple encontrando nuevas conexiones que escapan de los límites impuestos. De esta manera, la realidad no se comprende bajo un modelo estructurado y cerrado, sino como una red rizomática que se quiebra y recompone, abriendo nuevas rutas que desafían las narrativas hegemónicas.

Finalmente, en el capítulo 3 se analiza la Cátedra para la Paz como un campo de disputa pedagógica en el que se tensionan los relatos hegemónicos y las memorias moleculares que emergen de las víctimas del conflicto armado colombiano. A partir del lente conceptual expuesto en capítulos anteriores, que articula la ontología de la memoria con la noción de rizoma, se examina cómo la práctica docente puede reproducir narrativas molares o, por el contrario, abrir fisuras que posibiliten pedagogías de la memoria rizomáticas. La pregunta que orienta el análisis en este capítulo, entonces, es inevitable: ¿qué papel desempeñan las pedagogías de la memoria en la Cátedra para la Paz? y, ¿cómo pueden inscribirse sus criterios y ejes temáticos dentro de las pedagogías molares o moleculares?

Para responder estas cuestiones, en el capítulo se estudian los documentos normativos y orientadores de la Cátedra, poniéndolos en diálogo con investigaciones como las de Vásquez-Russi (2020), quien ha indagado su compleja implementación en el contexto colombiano. Este análisis permitirá discernir si la Cátedra de la Paz funciona principalmente como un dispositivo de reproducción de la memoria hegemónica o si, por el contrario, su marco normativo y aplicación práctica abren fisuras que favorecen la emergencia de prácticas pedagógicas críticas y transformadoras.

## **1. Cepillar la historia a contrapelo: hacia una ontología política de la memoria**

La sociedad colombiana contemporánea se encuentra en una encrucijada fundamental: la de construir un futuro de paz sobre las fracturas de un pasado violento y prolongado. En este contexto, la Ley 1732 de 2014, que instituye la Cátedra para la Paz, emerge como un

dispositivo<sup>5</sup> estatal de gran relevancia, que busca integrar en el currículo educativo una reflexión sistemática sobre la reconciliación y, crucialmente, la memoria histórica. La categoría dedicada a este último eje se configura como un escenario pedagógico privilegiado donde se gestiona y transmite una versión del pasado reciente<sup>6</sup>. Sin embargo, es precisamente en este punto donde surge una tensión insoslayable. Las políticas de memoria impulsadas desde el Estado, aun con un objetivo reconciliador, pueden operar bajo una lógica hegemónica<sup>7</sup>, es decir, pueden tender a construir una narrativa unificada, molar y estabilizadora que, en su afán de crear un "sentido común" sobre el pasado, simplifica la complejidad del conflicto y corre el riesgo de silenciar las memorias subalternas (Gramsci, 1975/1999).

Este relato hegemónico, a menudo impulsado por un deseo de cohesión nacional en el marco de procesos como los Acuerdos de Paz, tiende a presentarse de forma arborescente, es decir, estática y cronológica; estructura el pasado en una secuencia lineal que conduce a una paz teleológica, un futuro en el que las heridas del pasado se dan por superadas en nombre de un proyecto común. Esta narrativa molar entra en conflicto directo con la naturaleza fragmentaria, múltiple y encarnada de las memorias de las víctimas y de las comunidades afectadas por la violencia. Estas memorias no se ajustan a un guion único; son, por el contrario, flujos moleculares, afectivos y territoriales que irrumpen con la fuerza de lo singular (Deleuze & Guattari, 1988).

Las experiencias del campesino despojado, de la mujer víctima de violencia sexual como arma de guerra, del joven reclutado forzosamente, falsos positivos, desaparecidos entre tantos casos en Colombia en el marco del conflicto armado colombiano constituyen el archivo vivo de las resistencias y los dolores que el relato hegemónico no puede contener. Se genera así una disputa por el sentido del pasado: por un lado, una memoria que busca organizar y proyectar una imagen de identidad nacional; por otro, memorias que pugnan por abrir,

---

<sup>5</sup>El concepto de dispositivo (*dispositif*), desarrollado por Michel Foucault, designa una situación estratégica compleja en una sociedad dada, que se entiende como una red de relaciones de fuerza inmanentes y tácticas que se ejercen. Este análisis se aparta de la concepción tradicional jurídico-discursiva del poder, centrada en la ley y la prohibición, para enfocarse en la microfísica del poder. El dispositivo es un sistema positivo y productor de saber: no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, siendo sus efectos la producción de realidad. Su funcionamiento se basa en mecanismos positivos, como las disciplinas, que buscan hacer los cuerpos a la vez dóciles y útiles mediante la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, fabricando al individuo como objeto y efecto del poder-saber (Foucault, 1975/2002 y 1976/2005).

<sup>6</sup>La educación y la escuela ocupan un lugar central en la construcción hegemónica, ya que el Estado tiene la «misión educativa y formativa» de crear nuevos y más elevados tipos de civilización y de adecuar la civilización y la moralidad de las masas populares más vastas a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción (Gramsci, 1975/1999, p. 19-20, 24).

<sup>7</sup>El Estado moderno busca que la fuerza parezca apoyada en el consenso de la mayoría, para lo cual se sirve de órganos de la opinión pública (periódicos y asociaciones) que son multiplicados artificialmente en ciertas situaciones: «El ejercicio normal de la hegemonía en el terreno que ya se ha vuelto clásico del régimen parlamentario, se caracteriza por la combinación de la fuerza y del consenso que se equilibran diversamente, sin que la fuerza domine demasiado al consenso, incluso tratando de obtener que la fuerza parezca apoyada en el consenso de la mayoría» (Gramsci, 1975/1999, p. 80).

cuestionar y fisurar relatos hegemónicos. Para comprender cómo una práctica pedagógica puede, efectivamente, navegar esta fisura sin limitarse a reproducir el relato dominante, es necesario dismantelar el concepto mismo de memoria como un archivo pasivo para entenderlo como una dimensión viva del tiempo.

El abordaje de Henri Bergson (1939) en *Materia y Memoria* nos ofrece una base ontológica indispensable para esta tarea. Su propuesta es radical: la memoria no es una facultad psicológica para almacenar representaciones, sino la subsistencia del pasado en sí mismo. Para entender esto, Bergson nos obliga a realizar una distinción fundamental que desarticula el sentido común. Por un lado, existe la memoria-hábito, que es corporal, motriz y está orientada a la acción en el presente. Es el pasado que actuamos sin representárnoslo, la inteligencia del cuerpo que sabe el camino a casa o el gesto para escribir. Por otro lado, y de manera mucho más fundamental, se encuentra la memoria-pura. Esta no es una colección de recuerdos psicológicos, sino el pasado mismo en su totalidad, que subsiste virtualmente. El pasado no desaparece tras dejar de ser presente; se conserva en sí mismo, como una "duración" (*durée*) real que coexisten, de manera no cronológica, con cada instante del presente.

Como lo explica Deleuze (1987) en su lectura de Bergson, la memoria-pura no es solo un plano de conservación del pasado, sino también la condición para la diferencia y creación de un nuevo presente (génesis). No es que el pasado esté "en nosotros" como en un contenedor, sino que nosotros nos movemos y existimos en un Ser-pasado que nos envuelve y nos constituye. "La memoria no está en nosotros, somos nosotros quienes nos movemos en una memoria-Ser, en una memoria-mundo" (Deleuze, 1987, p. 136). El pasado es la condición de posibilidad para que el presente pase; el presente no se encuentra solo, siempre lleva consigo un pasado que coexiste con él. El recuerdo consciente, la imagen que emerge en nuestra mente —lo que Bergson llama el recuerdo-imagen—, no es, por tanto, algo que "sale" de un cajón. Es un fenómeno mucho más complejo: es el punto de encuentro, la "cristalización", entre una necesidad o un interés del presente (ligado al cuerpo y a la acción) y ese plano inmenso y virtual de la memoria-pura. El cristal del tiempo es ese punto de inseparabilidad donde el presente se desdobra en presente que pasa y pasado que se conserva. El cristal del tiempo muestra cómo el presente (hechos actuales) y el pasado (memorias y recuerdos) se reflejan mutuamente. Así, comprender la memoria nos permite ver cómo cada experiencia presente revive y transforma lo vivido antes.

El presente lanza una pregunta, una interpelación, y el pasado virtual responde actualizándose en una imagen-recuerdo específica. Este mecanismo es crucial, pues es la bisagra que articula la ontología con la política. Un elemento central en el cristal del tiempo son las tensiones internas existentes de su despliegue: por un lado, los cristales transparentes,

en los que el paso de lo actual a lo virtual se muestra con nitidez; por otro, los cristales opacos, donde el presente y el pasado se confunden, como en un trauma que oscurece la percepción. Si pensamos en el conflicto armado colombiano desde el lente deleuziano, los cristales opacos emergen en las memorias fragmentadas de las masacres, en el silencio y miedo impuesto por el sonido de las balas, en las versiones enfrentadas entre víctimas y perpetradores, o en la difícil tarea de narrar hechos atravesados por la violencia. Allí, el pasado no se conserva como relato claro, sino como una memoria quebrada, llena de vacíos y contradicciones, donde presente y pasado se vuelven indiscernibles. Si cada actualización del pasado depende de una interpelación desde el presente, podríamos preguntarnos: ¿quién formula esa interpelación? ¿Qué marcos, qué relaciones de poder, qué necesidades sociales determinan qué pasados se actualizan y cuáles permanecen en la virtualidad del olvido?

Para ilustrar la potencia de esta articulación teórica, imaginemos una escena pedagógica concreta en un aula. La docente proyecta una de las fotografías de Jesús Abad Colorado sobre la masacre de Bojayá (2002). Desde Bergson, la fotografía funciona como un afecto que sacude la percepción presente de los estudiantes, una interpelación que viaja hacia el plano de la memoria-pura —el pasado virtual de la nación—. La imagen de Bojayá se convierte en el recuerdo-imagen que actualiza una fracción de ese pasado. Es aquí donde la perspectiva de Pilar Calveiro (2006) se vuelve indispensable. La imagen no solo actualiza un pasado, sino que revela la "marca" del terror. Lo que los estudiantes ven no es un evento histórico ordenado, sino la huella de una catástrofe, el efecto de un poder que buscó desintegrar los lazos sociales y la capacidad de narrar. La fotografía es la evidencia de la ruptura, del trauma.

En términos bergsonianos, el trauma puede entenderse como una irrupción violenta y descontrolada del pasado virtual en el presente, un *flashback*<sup>8</sup> que revela la crudeza de una memoria-pura que no ha podido ser procesada socialmente. La pedagogía, en este momento, se enfrenta al desafío de no dejar que esa marca paralice, sino de convertirla en el punto de partida para un trabajo de elaboración. Este es, precisamente, el terreno de Elizabeth Jelin (2002). La proyección de la fotografía y el debate que suscita constituyen los "trabajos de la memoria" en acto. La discusión que sigue es la arena donde se libra una lucha por los "marcos sociales" que permitirán interpretar esa imagen.

Un estudiante podría enmarcarla en el relato hegemónico de "la violencia entre grupos armados", una narrativa que diluye responsabilidades. Otro podría conectarla con relatos

---

<sup>8</sup>Un *flashback* o un retorno revela la crudeza de una *memoria-pura* que no ha podido ser procesada, simbolizada o integrada narrativamente. Se analiza también esto en Jelin (2002, p. 28): «hay vivencias pasadas que reaparecen de diversas maneras en momentos posteriores, pero que no pueden ser integradas narrativamente, a las que no se les puede dar sentido. Los acontecimientos traumáticos conllevan grietas en la capacidad narrativa, huecos en la memoria».

familiares sobre el desplazamiento. La docente podría introducir otros marcos: el contexto del conflicto en el Chocó, los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica. La lucha política descrita por Jelin, esa contienda entre "distintas memorias rivales" (2002, p. 46), ocurre en vivo en el aula. No se trata de encontrar la "interpretación correcta", sino de hacer visible que la imagen es un campo de batalla por el sentido. Esta lucha sobre la actualización del pasado no es meramente un problema teórico; ha dado lugar a un campo concreto de intervención educativa en toda América Latina.

Es por esto que, las pedagogías de la memoria no constituyen una escuela pedagógica tradicional ni un conjunto de metodologías didácticas estandarizadas. Son, más bien, un campo político y educativo que emerge con fuerza en las últimas décadas del siglo XX, precisamente en las sociedades que transitan desde pasados de violencia estatal extrema —dictaduras, conflictos armados— hacia futuros democráticos inciertos. Su lugar de nacimiento no es el gabinete de un teórico de la educación, sino la lucha social. Surgen en el Cono Sur, en países como Argentina, Chile y Uruguay, y más tarde en Brasil y Colombia, como una respuesta directa a la necesidad de procesar el trauma de la represión y como un brazo pedagógico de un imperativo ético y político que clamaba: "Nunca Más" (Sacavino, 2015). Su origen está intrínsecamente ligado a los movimientos de derechos humanos y a las comisiones de la verdad, que entendieron que la justicia y la reparación no serían completas sin una profunda transformación educativa que impidiera la repetición de la barbarie.

Definir qué son las pedagogías de la memoria implica, por tanto, reconocer su carácter inherentemente político. Como señalan Piedad Ortega y Clara Castro (2009), se trata de una apuesta que busca "derrotar a través del amor el miedo", creando "armas simbólicas" contra la resignación. Su objeto de estudio y de trabajo es el "pasado reciente", un pasado que, como explica Graciela Rubio (2012) para el caso chileno, se caracteriza por no estar clausurado; es un tiempo cuyas consecuencias y actores aún viven en el presente, un pasado que duele y divide. Por ello, estas pedagogías se distancian radicalmente de una enseñanza de la historia como un recuento de hechos lejanos y neutrales. Su propósito no es simplemente "informar" sobre lo que pasó, sino conectar el pasado con el presente para fomentar una comprensión crítica de las dinámicas sociales que perpetuaron la violencia y que, en muchos casos, persisten (Domínguez-Acevedo, 2019). Buscan formar ciudadanos capaces de interrogar las narrativas que reciben, de reconocer las huellas de la violencia en el presente y de comprometerse con la defensa de los derechos humanos y la profundización de la democracia.

Sin embargo, este campo no está exento de tensiones y riesgos. Ariel Gómez-Gómez (2024), al realizar un estado de la cuestión en Iberoamérica, advierte contra la idea de que la memoria es *per se* liberadora. Las pedagogías de la memoria pueden caer en lo que Todorov

(1995) llamó los "abusos de la memoria", como la sacralización del rol de la víctima o la utilización del pasado como un arma arrojadiza que impida la reconciliación. Una pedagogía de la memoria crítica, por tanto, no busca imponer una nueva "memoria oficial de los vencidos", sino, como afirma Jelin (2002), hacer visibles las luchas y disputas por el sentido del pasado, mostrando que la memoria es siempre un verbo —"recordar"— y nunca un sustantivo estático. Se trata, en esencia, de una educación que no ofrece respuestas cerradas, sino que enseña a formular preguntas incómodas, a habitar la complejidad y a reconocer la pluralidad irreductible de las experiencias del pasado.

Ahora bien, si las pedagogías de la memoria son el campo de acción política, la crítica de Walter Benjamin a la historia nos ofrece el método para operar en él. Benjamin demuele la concepción de la historia como una disciplina objetiva que reconstruye el pasado "tal como verdaderamente fue"<sup>9</sup>. Esta visión, que él denomina historicismo, no es neutral; es cómplice de los vencedores. Al narrar el pasado como una cadena de progreso lineal, justifica el orden existente y silencia la barbarie<sup>10</sup> sobre la que se funda. Como afirma en su Tesis VII, «no hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie» (Benjamin, 1940/2008, p. 46).

La historia hegemónica es, por tanto, el producto de una "empatía con el vencedor" (Tesis VII, p. 46). Frente a esto, Benjamin propone la tarea de «cepillar la historia a contrapelo» (Tesis VII, p. 46), una ruptura radical con la temporalidad del progreso. Significa capturar la imagen del pasado que «relampaguea en el instante de un peligro» (Tesis VI, p. 45). Ese peligro es la amenaza de la conformidad. La responsabilidad con el pasado es absoluta, pues «ni siquiera los muertos estarán a salvo del enemigo, si este vence. Y este enemigo no ha cesado de vencer» (Tesis VI, p. 45). El Ángel de la Historia, descrito en la Tesis IX, es la figura alegórica que encarna esta visión. Mientras nosotros vemos el progreso, el ángel ve una única catástrofe. Su deseo de *recomponer lo destrozado* es la pulsión ética del historiador a contrapelo.

---

<sup>9</sup>La crítica benjaminiana apunta directamente a la concepción de la historia como un avanzar por un tiempo homogéneo y vacío, es decir, la estructura lineal y molar que se asocia a los relatos hegemónicos. «La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío, sino el que está lleno de "tiempo del ahora" (*jetztzeit*). Así, para Robespierre la antigua Roma era un pasado cargado de "tiempo del ahora" que él hacía saltar del continuum de la historia» (Benjamin, 1940/2008, p. 51).

<sup>10</sup>La historia que se ha transmitido ha olvidado a los oprimidos y Benjamin lo expresa así: «Porque todos los bienes culturales que abarca su mirada, sin excepción, tienen para él una procedencia en la que no puede pensar sin horror. Todos deben su existencia no sólo a la fatiga de los grandes genios que los crearon, sino también a la *servidumbre* anónima de sus contemporáneos. No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie. Y así como éste no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de la transmisión a través del cual los unos lo heredan de los otros. Por eso el materialista histórico se aparta de ella en la medida de lo posible» (Benjamin, 1940/2008, p. 42).

Traducir este método a la práctica pedagógica implica adoptar estrategias moleculares que fracturen el relato molar. Una pedagogía a contrapelo no transmite un contenido, sino que enseña un modo de interrogación crítica. Esto se materializa en prácticas como el montaje de fragmentos, haciendo chocar fuentes heterogéneas sobre un mismo evento —un comunicado de prensa, un informe de una ONG, un testimonio y un canto de alabao— para que de su fricción emerja la complejidad. Esta aproximación conduce a la pregunta por el silencio, un ejercicio que consiste en tomar un documento hegemónico y guiar a los estudiantes para leer sus omisiones. Se trata de entrenar una mirada que detecte la barbarie en el documento de cultura. Finalmente, este trabajo implica la activación de la "tradición de los oprimidos", un principio que nos llama a rescatar y legitimar, como archivos históricos válidos, aquellas formas de memoria que la academia tradicional ha despreciado, como los relatos orales o los rituales de duelo.

Es así como La Cátedra para la Paz, y en especial su categoría de Memoria Histórica, se presenta como el dispositivo donde esta lucha por el sentido se institucionaliza. No es un espacio neutro, sino un campo de batalla. Entendido como un dispositivo en el sentido de Foucault (1985), es una red que articula discursos, leyes y prácticas con la función estratégica de gobernar el pasado para asegurar el futuro, produciendo un tipo específico de subjetividad: el "ciudadano del posconflicto", un sujeto resiliente y reconciliado.

La propia normativa, sin embargo, presenta una ambigüedad. Al ser una política de Estado, tiende a promover una memoria molar y consensual. No obstante, la ley también establece que la Cátedra debe ser flexible y adaptarse a los contextos locales. Esta flexibilidad es la fisura por la cual pueden colarse las pedagogías rizomáticas. Es en el aula donde se libra la "guerra de posiciones" (Gramsci, 1975). El docente puede limitarse a reproducir la memoria hegemónica o puede convertir el módulo en un laboratorio para "cepillar la historia a contrapelo", creando "imágenes-cristal" (Deleuze, 1987) donde el pasado silenciado de las comunidades irrumpa en el presente. Las pedagogías de la memoria que nos interesan son aquellas que aprovechan estas fisuras para desestabilizar el consenso. No buscan reemplazar una narrativa oficial por otra, sino algo más radical: buscan formar ciudadanos capaces de sostener la complejidad de un pasado en disputa sin anhelar un relato único que proyecta una falsa identidad nacional.

## 2. Pensar la memoria desde lo rizomático

El rizoma, concepto filosófico elaborado por Deleuze y Guattari inspirado en los tallos subterráneos de la grama, crece en múltiples sentidos y evita la verticalidad del tronco único. Lo anterior nos permite comprender que la memoria no se erige como una raíz que se eleva de forma recta y ordenada. Por el contrario, se extiende de manera horizontal, abriendo caminos entre lo olvidado y lo recordado, y conecta elementos heterogéneos que no se estructuran o encajan en la rigidez de un único relato. El rizoma no busca establecerse en una forma fija, sino desplegarse en una cartografía en devenir a partir de uniones y conexiones. Cada ruptura no es un vacío, sino la apertura de un nuevo trayecto, que fractura la estructura lineal arbórea y da paso a territorios en movimiento. Así, la memoria, no se entiende como un archivo fijo, sino como una red de conexiones, plural, siempre abierta, inconclusa y en transformación.

Dentro del presente análisis de la memoria no se plantea únicamente la pregunta acerca del significado del pasado desde un relato hegemónico, sino que se pregunta con qué se conecta la memoria. La memoria entendida así, deja de ser un archivo fijo y se convierte en un agenciamiento vivo, desde experiencias plurales, la multiplicidad de voces: qué intensidades despierta y qué nuevos trayectos abre, que nos permite mapear experiencias plurales, entrelazadas y abiertas a nuevas interpretaciones. El rizoma, según Deleuze y Guattari, se caracteriza por seis principios fundamentales: conexión y heterogeneidad, multiplicidad, ruptura asignificante, cartografía y calcomanía. Con respecto a los dos primeros, conexión y heterogeneidad, los autores afirman que «cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo» (Deleuze y Guattari, 2004, p.13). Estos principios nos permiten concebir la memoria como una red de hilos entrelazados, donde cada recuerdo, puede enlazarse con cualquier otro.

Un ejemplo de lo anterior, se evidencia en el volumen *No mataras en la Comisión de la Verdad* donde se relata la masacre del Naya, ocurrida en el año 2001, cuando un grupo de más de 100 paramilitares del Bloque Calima recorrió las riberas del Río Naya entre el 10 y 13 de abril, en los límites del Cauca y Valle del Cauca. Durante estos días fueron asesinadas al menos 46 personas y, aunque se presentaron enfrentamientos entre el Frente 29 de las FARC y los paramilitares hasta el 16 de abril, la Fuerza Pública hizo presencia en el lugar diez días después. Las comunidades que habitan este territorio, en su mayoría pueblos indígenas y los afrodescendientes, cargaron el peso de esta violencia. Su experiencia no puede reducirse a un simple enfrentamiento militar: se entrelaza con factores económicos (narcotráfico y mega proyectos mineros) con factores políticos (alianzas con grupos armados y sectores estatales), y

con factores culturales (fragmentación de las comunidades afrodescendientes indígenas, ruptura del tejido social y territorial).

*Cepillar la historia a contrapelo* significa, en este caso, no aceptar la versión que justificaba la incursión paramilitar como un mal necesario dentro de la lucha contrainsurgente. El rizoma permite comprender que la violencia en el Naya, no puede verse de manera cerrada y binaria. El sufrimiento de las comunidades se conecta con la memoria de quienes resistieron el desplazamiento, con las redes solidarias que surgieron durante la huida y con la reconstrucción, aún latente, de sus tejidos sociales y culturales. Así lo recuerda un sobreviviente de la masacre del Naya:

Empezó a bajar esa gente corriendo y amenazándonos con esas armas y cuando al ratico comenzaron a darse bala, pues, como de un filo a otro y las balas pasaron por encima, se escuchaban. Nos reunimos nosotros, todos asustados porque no sabíamos qué hacer o dónde meternos, [...] entonces un compañero, un trabajador, se fue a sacar la maleta a la finca. Él arrancó para allá y ahí mismo ese man lo mató al frente de nosotros, y al momentico el man nos soltó una ráfaga así en los pies y nos dijo que nos daba tanto tiempo o, si no, éramos objetivo militar. Al ver eso, a todo el mundo nos tocó salir corriendo hacia afuera, dejando las casas solas y todo, los bienes y todo, y nos fuimos de ahí para arriba por el camino y eso una zozobra, porque comenzamos a encontrar muertos en un lado, en otro, y eso la sangre corría por el camino. Fue una cosa muy horrible. (Comisión de la Verdad, 2022, p. 76)

Cada memoria de la masacre se abre paso generando nuevas conexiones: la voz de una víctima del desplazamiento puede entrelazarse con dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales, geográficas e incluso ambientales, mostrando que la memoria no es un fragmento aislado, sino un entramado vivo de vínculos. El principio de heterogeneidad plantea que el rizoma conecta con elementos que no son de la misma naturaleza. En el caso del Naya, se evidencia cómo la memoria no se reduce de manera unívoca, es en la polifonía de voces donde coexisten los relatos de los sobrevivientes campesinos, memorias indígenas y afrodescendientes vinculadas con los territorios. Estos elementos, aparentemente desconectados, se entrelazan y muestran cómo la memoria de la violencia no es homogénea, sino una red plural donde cada elemento, aunque diverso, encuentra puntos de conexión con los demás.

En cuanto al tercer principio, la multiplicidad, Deleuze y Guattari nos señalan que «en un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma solo hay líneas» (Deleuze & Guattari, 2004, p.14). Esta afirmación no se reduce a decir que existen muchas voces o relatos, sino que permite pensar la memoria como un campo

de intensidades en constante transformación. Una multiplicidad no es solo la suma de partes que se pueden conectar; es un conjunto abierto, en movimiento, en el que cada conexión modifica el todo. Así, la memoria desde el punto de vista del rizoma no se solidifica en relatos oficiales como tampoco en cronologías cerradas que inmovilicen la experiencia, sino en un flujo de voces que al encontrarse se redefinen mutuamente.

El caso de la masacre de Bojayá, ocurrida el 2 de mayo de 2002, ilustra claramente el principio de multiplicidad. Ese día, un cilindro bomba lanzado por las FARC cayó sobre la iglesia de Bellavista, donde la población se resguardaba de los enfrentamientos con los paramilitares, causando la muerte de ochenta personas, entre ellas cuarenta y siete menores de edad. Este hecho no puede narrarse desde una sola voz; su recuerdo está tejido de memorias múltiples que emergen y transforman unas con otras, memorias plurales que emergen y se transforman cuando entran en contacto con otras.

Las siguientes memorias no son homogéneas, unas enfatizan en lo colectivo, lo íntimo, lo material, lo afectivo y lo político. En conjunto, la masacre de Bojayá no puede comprenderse a partir de un único relato, ni como la suma de relatos sobre un único centro. La memoria se despliega como multiplicidad rizomática: en los cantos de alabao, que honran a los muertos y denuncian la violencia, en los informes de derechos humanos que denuncian los hechos, y en los duelos de las mujeres que cargan las pérdidas, incluso con marcas en su piel. Cada una de estas voces, al encontrarse con otras, cambia su naturaleza y genera nuevas conexiones que transforman la cartografía de la memoria.

Así las cosas, entre las voces encontramos la de una mujer que recuerda el momento del impacto:

...estábamos comiendo cuando cayó esa pipeta... ¡bum... ey, vea! Le digo que esto quedó que usted no podía caminar de la gente que quedó muerta... Ay, unos quedamos locos... yo quedé aplastada por las cosas que me cayeron del techo, y cuando por fin pude salir de ahí estaba ese poco de gente que no podía caminar, porque todo lo que era «tendió» era muerto ahí en la iglesia... (Testimonio, mujer anciana, Bellavista, 2009, como se cita en Grupo de Memoria Histórica, 2010, p. 27).

Esta memoria está atravesada por el horror inmediato, se entrelaza con la niña que relata la tragedia sobre los cuerpos: «*Había gente que lo único que le quedaba entero era un dedo, quedaban molidos, como caer una piedra en un pantano, sí recuerdo esas imágenes*» (Testimonio, niña, Bellavista, 2009, como se cita en Grupo de Memoria Histórica, 2010, p. 60). A estas voces se vincula la de otra víctima que años después, al observarse en el espejo, reconoce la violencia marcada en su piel «*Esto a uno no se le borra nunca. Cuando me baño, me miro en el espejo, me veo mis cicatrices y me digo: mira lo que cargas de la guerra sin*

*hacer un solo tiro»* (Testimonio, víctima de Bojayá, como se cita en Grupo de Memoria Histórica, 2010, p. 106). Como también la memoria de quienes recuerdan, cómo, incluso en la misa, la experiencia traumática de aquel día reaparece con mareos y desmayos compartidos:

Yo me acuerdo que una vez estábamos en la iglesia, ya cuando pasó todo, y a ella le dio algo en la misa... estábamos en la misa y le dio algo, y yo también me marié, me dieron náuseas, me puse fría y me cogió también una cosa maluca y yo pues de verla a ella me dio como una cosa así. A ella le dio una cosa como que ella veía algo en el ambiente y lo miraba y como que lo buscaba para reconocer algo y le fue dando y le cogió un sudor y cayó y ahí la ayudaron y todo, y yo de verla a ella me dio una cosa casi parecida (Testimonios, Taller de memoria histórica, Bellavista, 2009, como se cita en Grupo de Memoria Histórica, 2010, p. 107).

Otro testimonio añade una comprensión de la memoria desde lo relacional y afectivo es de una niña que es retomado en el informe *Bojayá La Guerra Sin Límites (2010)*: «Hay veces, cuando yo estoy así triste, es cuando me acuerdo de esto y digo «Luz Dary, vení que yo me estoy acordando de lo que pasó el dos de mayo, hacéme charla». Y ella me hace charla y como es una de mis mejores amigas, hace que no me acuerde de eso» (Centro de Memoria, 2009, p. 60) La memoria aquí no opera solo como trauma individual, sino como una red de apoyo que se activa frente al dolor transformando la experiencia del recuerdo. Sin embargo, la multiplicidad no se limita a las experiencias íntimas o afectivas. También opera sobre los relatos sobre la presencia simultánea de actores armados en complicidad de fuerzas estatales:

Otras declaraciones indicaron que durante los días 9 y 10 de mayo varias avionetas aterrizaron en Vigía del Fuerte. Entre los pasajeros se encontraban algunos comandantes e integrantes de las AUC, entre ellos el comandante alias «Díaz», conocido en el lugar por haber sido agente de la policía en años anteriores. Además, se señaló que este paramilitar se reunió con integrantes de las fuerzas militares presentes en el lugar.... varias declaraciones de pobladores de Bellavista y Vigía del Fuerte coincidieron en señalar que desde la llegada del Ejército Nacional, la presencia de paramilitares se hizo evidente en los cascos urbanos. Cabe mencionar que muchos de ellos fueron vistos utilizando ropa y enseres sustraídos de las viviendas abandonadas de Bellavista. Debido a esta presencia, las FARC-EP amenazaron con atacar Vigía del Fuerte. Esta situación, lejos de favorecer el proceso de retorno de la población hacia Bellavista, provocó su desplazamiento masivo hacia Quibdó (Grupo de Memoria Histórica, 2010, p. 231).

El rizoma, en este sentido, describe una estructura no jerárquica, descentralizada y en constante devenir, donde cualquier punto puede conectarse con otro. En oposición, a los relatos

fijos y jerárquicos, la multiplicidad de voces en Bojayá abre una cartografía viva que resiste a la fijación y se mantiene en expansión, trazando mapas abiertos, sensibles y en constante transformación.

Respecto a los tres principios siguientes, el rizoma posee la capacidad de fragmentarse y regenerarse en nuevos sentidos, generando conexiones de manera constante. Esta capacidad lo mantiene en constante conexión, trazando mapas abiertos y modificables que evitan la imitación o calcos en los procesos de desterritorialización y territorialización. El principio de ruptura asignificante plantea que un rizoma puede quebrarse o interrumpirse en cualquier parte, pero esa fractura no implica un final, sino la posibilidad de reanudarse en otra línea. En palabras de los autores, «Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras» (Deleuze & Guattari, 2004, p.14-15). Este planteamiento permite comprender que las rupturas no son cierres, sino bifurcaciones que abren nuevas conexiones.

En el caso colombiano, este principio puede comprenderse en el marco de la Doctrina de Seguridad Nacional, donde la violencia estatal intentó cortar las redes comunitarias a través de torturas, desapariciones y estigmatización de poblaciones enteras. El ejército, bajo estrategias contrainsurgentes, señaló a comunidades campesinas, indígenas y jóvenes, como sospechosos de colaborar con la guerrilla. Sin embargo, cada intento de ruptura generó nuevas líneas de memoria y resistencia. Así lo demuestra el caso de Wenceslao y Benedicto Pérez, dos menores de edad torturados por militares en diciembre de 1973, en el Batallón de Infantería N.º 34 “Batalla de Juanambú”, en Caquetá. Los menores fueron sometidos a choques eléctricos para forzarlos a declarar en contra de campesinos detenidos previamente en la cárcel distrital de Neiva (Hasta la guerra tiene límites, 2022, p.302). Este acto no solo buscaba quebrar sus cuerpos, sino también los lazos comunitarios al sembrar miedo a quienes reclamaban justicia.

Otro de tantos casos ocurrió el 8 de julio de 1998 en la finca la Mechuda ubicada en San Roque Antioquia, donde un operativo entre el ejército y la policía buscando al campesino Alvaro Triana y al no encontrarlo, terminó en la tortura colectiva de quienes se encontraban en el lugar: Raúl Mesa, Pablo López, Diego Torres, Pablo Emilio Marín, Pedro Orozco, Julia Gaviria y dos jóvenes de catorce y dieciséis años. El testimonio de una víctima narra estos hechos:

Los obligaron a acostarse bocabajo en una pequeña habitación; se les montaban encima y les daban patadas. Luego los hicieron levantar y cogieron a Raúl Mesa, a quien le pusieron una bolsa plástica en la cabeza y se la amarraron al cuello y luego le echaban agua para que se ahogara. A Pablo López lo amarraron y lo tiraron a una quebrada impidiéndole respirar, amenazándolo con un machete cada que levantaba la cabeza del

agua. A una joven de catorce años la hicieron extenderse en el piso y caminaron sobre su cuerpo, tratándola de guerrillera; a otra joven de dieciséis años la amenazaron con violarla para que evitara que uno de sus hermanos fuera torturado. A la señora Julia Gaviria le enterraron agujas por las uñas, exigiendo que confesara dónde estaba la guerrilla. Todos estos campesinos habían participado en la marcha de mayo y ese era el «delito» por el cual los castigaban (Hasta la guerra tiene límites, 2022, p.301).

Un tercer caso, ocurrido en Inzá, Cauca, el 14 de noviembre de 1978, evidencia cómo la violencia estatal buscaba acabar las luchas indígenas por la tierra, Jacinto Pancho, miembro del CRIC, relató:

Fui detenido por el Ejército y el F2 de Neiva, Huila, comandados por un hermano de Luis Ernesto Santos, [alias] el Llanero, quienes me torturaron en una forma muy cruel. Me cogieron en mi casa, me llevaron a dos kilómetros de distancia a patadas y golpes. Después me colgaron en una mata de café. Me ponían en el pecho y la cabeza unas pistolas y decían que me iban a matar. Que tenía que decirles que yo había matado al Llanero, pero como yo nada sabía, me seguían torturando. Me volvieron a amarrar en la mata de café y me acostaron bocabajo. Se me subían cuatro en la espalda y me pisoteaban, y para que yo no gritara, me metieron una naranja en la boca. Cuando yo me privaba o perdía el conocimiento, me daban agua. Después me entregaron a la cárcel de Inzá y de allí a Popayán, donde estuve nueve meses (Hasta la guerra tiene límites, 2022, 304)

Estos testimonios muestran cómo el Estado intentó fracturar los vínculos campesinos e indígenas, estigmatizando su organización social, sus luchas por la tierra y sus marchas pacíficas. Sin embargo, las voces recopiladas en la Comisión de la Verdad evidencian que estas rupturas no fueron definitivas, no se leen como silencios definitivos. De las líneas interrumpidas surgieron otras, unidas por la memoria, que denunciaban los ataques del Estado. La violencia intentó cerrar y cortar los vínculos de demandas sociales, sin embargo, los testimonios rompen los cierres que intentaron silenciar la memoria de luchas sociales que hoy persisten en nuevas formas de organización social.

Así, el principio de ruptura asignificante, permite comprender que, en la memoria, no existen cortes absolutos: cada intento de interrupción genera un nuevo inicio. Las luchas campesinas e indígenas, por el contrario, sembraron nuevas memorias que hoy siguen creciendo, articuladas a nuevas formas de resistencia. En este sentido, las rupturas asignificantes no solo son marcas de la violencia, sino también la muestra de que la memoria, aún violentada, vuelve a crecer, generando líneas de fuga y nuevas conexiones. Por su parte los principios de cartografía y de calcomanía explican que el rizoma, como ya se ha venido

mencionando, no funciona como un árbol jerárquico, organizado, lineal y cerrado. El calco reproduce, copia lo mismo, convierte la memoria en archivo, una herencia fija que reproduce lo fijado del pasado.

Los falsos positivos, ejecuciones extrajudiciales realizadas por la fuerza pública, presentados ante la opinión pública como bajas en combate, son unos de los tantos casos en Colombia que ilustran cómo la violencia puede operar bajo una lógica de calcomanía. La violencia utilizada una y otra vez, bajo un mismo patrón, donde se eliminaron miles de vidas de forma mecánica, donde jóvenes civiles de zonas marginales de distintos lugares del país a partir de engaños eran reclutados con promesas de empleos, ejecutados y presentados como guerrilleros dados de baja en combate, operaron de forma sistemática bajo una misma narrativa en todo el país, ritornelos de exterminio. Uno de tantos casos es el de Julián quien salió una noche a una presunta entrevista de trabajo y nunca más regresó. El testimonio de la madre relata:

Sale a las siete de la noche de la casa y me dice que le guarde comida porque él no se demora, pero salió y nunca más volvimos a saber absolutamente nada de él. A los seis meses empiezan rumores en el barrio sobre los jóvenes que estaban desaparecidos en Soacha. Yo no tenía la menor idea de que hubiera otros jóvenes desaparecidos, eran 19, explica Blanca Monroy, también miembro de la organización Madres de Falsos Positivos de Colombia.

Fue algo que nos tomó por sorpresa, puesto que cada mamá, cada familiar que iba a Ocaña, se iban enterando de que sus seres queridos habían supuestamente muerto en un combate con el Ejército porque eran guerrilleros. A Julián lo acusan de ser integrante del ELN. Pero, ¿en qué momento Julián va a ser integrante si él sale a las siete de la noche y al día siguiente lo llevan al lugar donde le quitan su vida? En ningún momento Julián podía haber sido un integrante de la guerrilla, denuncia su madre. (FRANCE 24, 2023, párr. 4)

El calco con el caso de los falsos positivos no fue solo físico, también lo fue discursivo a través de narrativas como las “bajas en combate”, la “neutralización de guerrilleros”, imponiendo una narrativa estatal sobre la eficacia de las fuerzas armadas y sus “resultados” demostrando el éxito de la guerra contra la insurgencia. Calcos en la ejecución de civiles inocentes en todo el país, fotografías oficiales, uniformes, botas, disparos en la nuca, informes, calcos sobre el molde de la guerra. No obstante, el rizoma en la memoria se hace presente cuando el relato de la madre víctima de falsos positivos en Soacha se conecta con el hijo desaparecido en el Meta o el de un estudiante o los cuerpos encontrados en Ocaña; dejan de ser una copia militar, sino multiplicidades de memorias que se conectan, irrumpen y desestabilizan

el relato hegemónico que rescata la humanidad de las víctimas. Cada testimonio es una fisura contra la repetición, pues devuelve la voz singular donde hubo repetición hegemónica.

En contraste con el calco, la cartografía es apertura: mapa vivo que traza en el presente, capaz de modificarse y transformarse al conectarse con nuevas líneas. La memoria, en este sentido, no es estructura fija, sino una práctica activa que genera nuevos trazos, experiencias y territorios. A diferencia de la memoria arborescente que organiza relatos oficiales cerrados, la memoria rizomática genera nuevas aperturas con entradas diversas y permite que cada experiencia conecte con otras, abriendo nuevas líneas de fuga hacia nuevos sentidos. De ahí que señalan Deleuze y Guattari que: «El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones» (Deleuze & Guattari, 2004, p.18).

El secuestro, como una práctica violenta más recurrente del conflicto armado, es un ejemplo cartográfico. Durante años, cientos de personas fueron retenidas en selvas y montañas, desplazadas de sus trayectos cotidianos y convertidas en elementos canjeables bajo intereses políticos, económicos o militares. Entre tantos casos, destaca el secuestro perpetuado por el ELN el 30 de mayo de 1999, cuando secuestraron a 180 personas que se dirigían a misa en la iglesia La María en Cali. El relato de una de las víctimas recogido por la Comisión de la Verdad muestra cómo este hecho se inscribe como mapa en la memoria:

Yo estaba con mi esposo y mis tres hijos; mis dos niñas y un niño. La mayor tenía quince años, [...] el niño tenía doce y la menor, diez. Entonces, cuando llega la guerrilla iban vestidos de ropas militares y le hablaron al padre: que era que había una bomba, que nos tenían que sacar. Entonces el padre pues accedió, y mi esposo, nosotros teníamos el carro ahí, dijo: “Nos vamos en el carro”. Lo encañonaron y le dijeron: “No, se suben a ese camión”. Entonces ahí nos metieron al camión, unos pa un camión y otros pa otro camión. Íbamos los cinco, los tres niños... y nos llevaron... hacia los lados de Jamundí. Después cogieron por la loma y nos llevaron a una vereda que se llama La Estrella (Comisión de la Verdad, 2022, p.241)

Este testimonio muestra que la memoria no se limita a enumerar hechos, sino que dibuja un mapa afectivo y territorial: El secuestro masivo reconfiguró la vida social de la comunidad y su relación con el espacio. La iglesia, que una vez fue considerada por la comunidad un espacio seguro, dejó de serlo, así como las rutas y recorridos hacia las veredas se convirtieron en corredores de miedo. La comunidad en su conjunto empezó percibir algunos lugares como riesgosos, reconfigurando la cartografía simbólica, los traslados entre la zona rural y urbana ahora estaban atravesados por la memoria del secuestro. La memoria no queda fijada en

nombres o fechas, sino en los trayectos que dejó marcado el secuestro en el territorio a partir de los cambios de percepción y las prácticas sociales en la comunidad.

En este sentido, la violencia no solo produce hechos, sino que reconfigura geografías de la memoria, trazando mapas invisibles que transforman la forma en cómo los cuerpos se relacionan con los lugares. El carro que no se pudo utilizar, el camión como encierro, el trayecto hacia Jamundí y la vereda La Estrella como un lugar de miedo. Por ello, la cartografía se convierte en un principio que desafía las narrativas hegemónicas cerradas, permitiendo que los testimonios y prácticas, reescriban los sentidos de trayectos territoriales.

Después de haber señalado los principios del rizoma, es importante resaltar que no operan de manera aislada: la conexión heterogénea provoca multiplicidades; estas generan rupturas y, de estas rupturas, surgen nuevas cartografías que evitan caer en calcos. La memoria bajo el lente del rizoma, en su conjunto, muestra cómo la realidad no se reduce a la fijación de narrativas hegemónicas, sino que corresponde a flujos de conexiones.

Bajo estos principios el rizoma tiene la capacidad de desafiar las lógicas de dominación al evidenciar que la realidad no se reduce a unidades fijas, como el lenguaje, la ciencia o la política, sino que corresponde a flujos, conexiones y recombinaciones, frente a una cultura identitaria que busca establecer metarrelatos basados en jerarquías. A manera de síntesis la siguiente cita de Deleuze y Guattari recoge esta idea: «No hay árbol, solo rizomas que se extienden bajo tierra, listos para brotar donde menos se espera» (Deleuze & Guattari, 2004, p.19).

### **3. Memoria en disputa: la Cátedra para la Paz entre hegemonía y fisura**

Desde el 2013, durante el gobierno de Juan Manuel Santos, se inició el proceso de implementación de la Cátedra para la Paz, formalizado con la Ley 1732 de 2014<sup>11</sup> e incorporada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) quien estableció sus lineamientos articulados con áreas como Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Educación Ética y Valores Humanos, debido a su carácter reflexivo y formativo orientado a la convivencia pacífica. Ante el proceso de negociación entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, la Cátedra para la Paz se propuso como un espacio pedagógico de reflexión y diálogo en torno al posconflicto, reconociendo que las aulas no están desligadas de los acuerdos, sus tensiones ni sus consecuencias sociales. La

---

<sup>11</sup>Dicha ley establece su incorporación en el sistema educativo colombiano, con la intención de fomentar la paz, el desarrollo sostenible, el diálogo y el respeto por los Derechos Humanos. Asimismo, dispone su carácter obligatorio en todos los niveles educativos, preescolar, básica, media y superior, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo Educativo.

Ley 1732 establece, además, que el desarrollo de la Cátedra debe enmarcarse en un pénsum académico flexible, con el fin de que cada institución pueda adaptarla a su contexto.

Teniendo en cuenta este marco normativo, el presidente Juan Manuel Santos<sup>12</sup>, con el Decreto 1038 del 2015 definió como objetivos fomentar la apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (Presidencia de la República, 2015, art. 2). Cada institución educativa debe desarrollar, por lo menos, dos de las seis categorías<sup>13</sup> propuestas por el Ministerio de Educación Nacional relacionada con doce temáticas<sup>14</sup> establecidas en el Decreto 1038. De acuerdo con las orientaciones del MEN, la educación para la paz es un eje central para la transformación de las sociedades afectadas por el conflicto armado. Aunque existen diversas interpretaciones sobre su alcance, en términos generales, su objetivo es formar ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con una cultura de paz.

En ese sentido, según las orientaciones del MEN, la educación para la paz constituye un eje central para las sociedades que han sido afectadas por el conflicto armado. El MEN reconoce tres enfoques principales para la Educación para la paz<sup>15</sup>: el específico, enfocado en la convivencia pacífica; el amplio, que apuesta por una educación de calidad como medio para alcanzar la justicia social; y el intermedio, que combina ambos a través de la formación ciudadana. Este último es el adoptado por el Decreto 1038 de 2015, al establecer que la Cátedra para la Paz debe promover competencias ciudadanas, actitudes democráticas y una cultura de respeto por los derechos humanos.

En este contexto, la investigación se centra en analizar la memoria histórica y el papel de las pedagogías de la memoria dentro de la Cátedra para la Paz. Este enfoque fomenta la empatía al permitir que los estudiantes comprendan el sufrimiento causado por la violencia y la exclusión, y promueve una visión crítica de la historia que cuestiona las dinámicas sociales

---

<sup>12</sup>En ejercicio de las facultades constitucionales y legales, especialmente las conferidas por el numeral 11 del artículo 189 de la Constitución Política y el artículo 7° de la Ley 1732 de 2014.

<sup>13</sup>Educación para la paz y la convivencia, Memoria, verdad y reconciliación, Democracia y participación ciudadana, Derechos humanos y diversidad, Desarrollo sostenible y justicia ambiental, y Ética y valores ciudadanos.

<sup>14</sup>Cultura de la paz, educación para la paz, resolución pacífica de los conflictos, diversidad y pluralidad, participación democrática, memoria histórica, reconciliación, desarrollo sostenible, justicia social, ética y valores ciudadanos, derechos humanos y prevención de la violencia y del acoso escolar.

<sup>15</sup>Proceso orientado al desarrollo de competencias ciudadanas para la equidad, la convivencia y la participación democrática. Este enfoque no solo fortalece la democracia y la construcción de memoria histórica, sino también promueve el cuidado del medio ambiente y la reducción de inequidades sociales. Además, se articula con los tres ámbitos definidos en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: 1) Convivencia y Paz; 2) Participación y Responsabilidad Democrática; y 3) Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias (Ministerio de Educación Nacional, 2004; Ruiz y Chaux, 2005).

que han perpetuado la violencia. Al vincular el pasado con el presente, la enseñanza de la memoria favorece la reflexión profunda, el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, ayuda a evitar visiones simplistas del pasado, al reconocer la complejidad de los procesos históricos y el papel de las personas comunes en ellos.

La educación en Colombia se entiende como un proceso integral y corresponsable entre el Estado, la familia y la sociedad, cuyo fin es la formación de ciudadanos<sup>16</sup> democráticos y constructores de paz, como se establece en la Constitución Política de 1991. En este sentido, la educación no solo cumple una función académica, también cumple una función política y ciudadana, al transmitir valores democráticos y fomentar la resolución pacífica de conflictos. La Cátedra para la Paz, se establece como una política educativa sustentada en una estructura normativa orientada a la formación ciudadana. No obstante, su carácter obligatorio y al ser una iniciativa promovida por el Estado, su implementación y verificación se encuentra orientada por el MEN, esta condición la deja en una zona de ambigüedad y tensión donde el objetivo educativo convive con la constante posibilidad de reproducir narrativas hegemónicas.

Es precisamente en esa tensión entre la norma y práctica, entre lo arbóreo y rizomático, entre lo molar y molecular, donde emerge el campo de disputa de la Cátedra para la Paz, cuya implementación, pese a su capacidad transformadora a través de la educación en un contexto como el colombiano atravesado por la violencia, se enfrenta a una estructura curricular tradicional dominada por narrativas oficiales que privilegian una memoria patria por encima de una memoria múltiple. Villa y Lopes (2024), al analizar la enseñanza de la memoria histórica en Colombia, muestran que desde la década de 1970 se han venido impulsando distintos esfuerzos por recuperar el pasado, con la intención de contrarrestar la indiferencia frente a la guerra. Sin embargo, dentro de las instituciones educativas, los trabajos del Centro Nacional de Memoria Histórica y de la Comisión de la Verdad, no suelen ser trabajados ni reflexionados con la profundidad necesaria, debido a los escasos espacios curriculares que permiten abrir campos de análisis frente a la memoria.

De este modo, la memoria no ha sido plenamente incorporada en los procesos educativos ni en proyectos de investigación vinculados a la enseñanza de la historia, la cual, con frecuencia, termina enfocada en narrativas universales o patrióticas. En Colombia, la enseñanza de la historia sigue anclada en una visión tradicional y memorística, centrada en los grandes héroes y fechas conmemorativas, lo que limita un análisis crítico de los procesos

---

<sup>16</sup>La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la tierra, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (1991, p. 18).

históricos. Esto ha generado una visión limitada del pasado, invisibilizando los fenómenos de exclusión, desigualdad y marginación que han marcado al país. Como consecuencia, la sociedad colombiana tiende a reproducir actitudes de indiferencia frente a comunidades históricamente vulneradas, como los pueblos afrodescendientes e indígenas, cuyas luchas aún continúan en busca de reconocimiento y justicia.

Lo anterior pone en evidencia un vacío estructural en torno a la memoria histórica, lo cual limita la reconstrucción del conocimiento del conflicto armado y conduce a la reproducción de relatos hegemónicos e institucionales, mediados, en muchos casos, por intereses políticos. Estos relatos generan vacíos conceptuales que dificultan la apertura de espacios de análisis capaces de producir nuevas comprensiones de la violencia en Colombia, donde la falta de memoria histórica y el olvido se vuelven estructurales. Como consecuencia, las versiones de otros sectores sociales, ajenos a las élites, disidentes y de oposición, han sido catalogadas como disociadoras y subversivas (Ávila & Moncada, 2009).

En este marco, la enseñanza de la historia en Colombia vinculada en Ciencias Sociales se ha volcado a la reproducción de narrativas hegemónicas legitimadoras del Estado-nación, sustentada en la historia patriótica tradicional, “La historia patria se convirtió en un instrumento idóneo para construir esta nueva concepción de identidad nacional” (Florescano, p, 92). En esta búsqueda de unificación e identidad nacional y la consolidación del Estado-nación cuya influencia tuvo un gran impacto “[...] en la creación de una memoria histórica “conviene recordar que la hegemonización de la sociedad se realiza sobre todo a nivel cultural”, con el apoyo de las instituciones que suelen acompañar invención de tradiciones y ritos: el sistema educativo, el calendario públicas y multiplicación de símbolos y monumentos” (Florescano, p, 90).

Sin embargo, el estudio de la memoria reciente, dentro de la categoría de memoria histórica trabajada en la Cátedra para la Paz, se plantea como una alternativa pedagógica que pone en tensión los relatos hegemónicos, a intereses de poder. La apertura a múltiples voces genera la posibilidad de un diálogo que favorece una comprensión más profunda de la violencia y de los procesos de reconstrucción del tejido social. De este modo, la Cátedra para la Paz se puede convertir en un espacio donde operan las pedagogías de la memoria, superando el currículo tradicional centrado en héroes y batallas. Dichas pedagogías permiten avanzar hacia la construcción de identidades reflexivas, en contraste con modelos educativos que transmiten la historia de manera distante y ajena a los estudiantes:

La ausencia de formación en historia, la reproducción de la historia oficial y de versiones ligadas al poder, en los libros de texto y en el currículo de la enseñanza en ciencias sociales, dado que no se implica una mirada crítica de los hechos históricos,

puede ser un vehículo para narrativas de la memoria colectiva y representaciones sociales de la historia que incluso pueden ahondar los conflictos armados, configurando una historia oficial que legitime la guerra, la violación de derechos humanos, la violencia política, entre otras (Bar-Tal, 2003, 2013; Villa y Barrera, 2017, 2021).

La Cátedra para la Paz aparece entonces como un campo en disputa: aunque surge dentro de un marco institucional y es de carácter obligatorio, constituye un escenario potencial para superar narrativas oficiales por medio de la incorporación de memorias recientes, informes del Centro Nacional de Memoria Histórica o la Comisión de la Verdad. Donde las pedagogías de la memoria pueden operar de manera rizomática, conectando múltiples vínculos desde la diferencia, donde los testimonios del conflicto armado abren nuevas comprensiones y permiten desterritorializaciones que se alejan del calco hegemónico. Sin embargo, también pueden emerger memorias peligrosas y negacionistas que, como advierten Zembilas y Bekerman (2008), legitiman la guerra, la exclusión y la violencia política al construir al “otro” como enemigo a vencer. Estas memorias al establecer dicotomías rígidas entre un “nosotros” inocente y un “ellos” bueno perverso, dificultan los procesos educativos orientados a construir miradas críticas del pasado.

Desde las pedagogías de la memoria, no se trata de repetir los relatos hegemónicos, sino de experimentar el pasado desde múltiples perspectivas, interconectando testimonios y experiencias diversas. Las pedagogías de la memoria reivindican el valor del testimonio, las narrativas subalternas y el no olvido a través de estrategias como los relatos de vida, el análisis de materiales audiovisuales, biografías, cartografías de la memoria, expresiones artísticas, proyectos de investigación entre muchas otras. Desde este enfoque, se busca construir nuevas rutas para comprender el conflicto armado en un país profundamente atravesado por la violencia, oponiéndose a los calcos que reproducen versiones únicas del pasado.

No obstante, estas rutas están atravesadas por diferentes tensiones. La Cátedra para la Paz, pese a su flexibilidad curricular y su objetivo de adaptarse al contexto diverso del país, corre el riesgo de convertirse en una práctica burocrática y despolitizada por su carácter obligatorio, alejándose de las memorias vivas y de los procesos de reconstrucción social. Si bien su estructura permite articularse con materias como ciencias naturales o ética y abordar algunas categorías relacionadas con diferentes temas, los dilemas morales, la convivencia pacífica o el cuidado de los recursos naturales (fundamentales en la construcción de paz), esta articulación puede diluir el propósito de reflexionar sobre la memoria reciente del conflicto armado colombiano.

Otra tensión que resalta es cuando la Cátedra para la Paz no logra articular de forma coherente las categorías de derechos humanos, resolución pacífica de conflictos, diversidad y

pluralidad, participación política, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales o memoria histórica, lo que puede conducir a la banalización del dolor de las víctimas y a la reproducción de formas de olvido. En consecuencia, se pierde un espacio valioso para la reconstrucción del tejido social y la formación de una conciencia histórica orientada hacia la justicia social, la reparación y no repetición.

Si bien el capítulo anterior ha delineado la Cátedra para la Paz como un dispositivo de poder-saber susceptible de producir y reproducir una memoria hegemónica, su propia materialidad jurídica revela una fisura, una ambivalencia productiva que habilita la posibilidad de su subversión. La Ley 1732 de 2014, al tiempo que institucionaliza un mandato de memoria desde el Estado, prescribe en su Artículo 2 la necesidad de un «pénsum académico flexible». Esta aparente concesión técnica es, desde una perspectiva gramsciana, el punto exacto donde la hegemonía se muestra incompleta y se abre a la disputa. Como señala Antonio Gramsci (1975), la hegemonía no es un bloque monolítico de dominación impuesto únicamente por la fuerza, sino un «equilibrio en movimiento» que requiere de una negociación y una lucha constantes en el terreno de la sociedad civil, siendo la escuela uno de sus aparatos ideológicos centrales.

La flexibilidad curricular, entonces, no es un vacío apolítico, sino que debe ser entendida como un campo de batalla, una invitación a una disputa de posiciones donde se puede contender por el sentido del pasado y el propósito de la paz. Es el resquicio por el cual las fuerzas subalternas pueden introducir sus propias concepciones del mundo y desafiar el «sentido común» que el Estado busca solidificar. Desde la perspectiva de Michel Foucault (1985), esta fisura impide que el dispositivo se cierre sobre sí mismo. Un dispositivo no solo reprime o prohíbe, sino que, fundamentalmente, produce; en este caso, produce un tipo de subjetividad ciudadana, un sujeto que debe ser funcional al proyecto de paz.

Sin embargo, la flexibilidad curricular permite la emergencia de prácticas que resistan la producción de este sujeto dócil, que meramente reproduce el relato oficial de la reconciliación. Es en el intersticio de esa flexibilidad donde las pedagogías de la memoria pueden dejar de ser una mera aspiración teórica para convertirse en una práctica política molecular, un *agenciamiento* capaz de desestabilizar desde dentro las narrativas molares que el dispositivo busca imponer (Deleuze & Guattari, 2004). Este espacio le permite al docente transitar de ser un mero ejecutor de políticas curriculares a convertirse en un intelectual que articula las memorias subalternas con un proyecto educativo transformador, disputando el poder no en una confrontación directa, sino en el terreno de la práctica cotidiana.

Esta disputa por la hegemonía que se abre en la fisura de la ley desciende necesariamente al espacio del aula, que se convierte en el escenario principal de los «trabajos

de la memoria», en la conceptualización de Elizabeth Jelin (2002). El aula, por tanto, no puede ser concebida como un espacio neutral de transmisión de un pasado objetivado y cerrado. Se revela, en cambio, como una arena política donde se negocian, se disputan y se elaboran los «marcos sociales» que dan sentido a la experiencia histórica. El docente, en esta arena, no es un simple transmisor de datos sobre el conflicto armado —fechas, actores, acuerdos—, sino un gestor de un conflicto de interpretaciones, un mediador en la lucha por el significado del dolor, la resistencia, la verdad y la justicia.

Este enfoque resuena de manera directa con los hallazgos de López Gaviria y Villa Gómez (2024), quienes, en su aproximación al estado de la cuestión sobre la enseñanza de la memoria histórica en Colombia, evidencian la tensión persistente entre las narrativas unificadoras, a menudo promovidas institucionalmente con un afán de cierre y reconciliación, y la heterogeneidad irreductible de las memorias locales y de las víctimas que pujan por su reconocimiento y legitimidad. En este contexto, la praxis pedagógica adquiere una importancia crucial y eminentemente política. La pregunta ya no es simplemente qué se enseña sobre el conflicto, sino fundamentalmente cómo se enseña. La respuesta metodológica a esta pregunta la encontramos en Walter Benjamin (2008): «cepillar la historia a contrapelo». Esta no es una simple metáfora, sino una directriz epistemológica y pedagógica de profundas implicaciones.

Significa, en primer lugar, abandonar la temporalidad lineal y progresista que subyace en los discursos oficiales de «superación del conflicto» y «reconciliación nacional». Estas narrativas molares, con su visión de un pasado que debe ser dejado atrás para avanzar hacia un futuro armónico, a menudo silencian las injusticias que persisten en el presente y ocultan las continuidades de la violencia. Cepillar la historia a contrapelo implica, pedagógicamente, crear montajes y constelaciones donde los fragmentos del pasado —un testimonio oral, una fotografía familiar, un artículo olvidado de la Constitución, el relato de una masacre— irrumpen en el presente del aula no como reliquias, sino como fuerzas vivas que interrogan nuestro presente, que revelan las promesas incumplidas y las ruinas que el vendaval del progreso deja a su paso. Es, en esencia, un acto pedagógico que resiste la clausura del sentido que impone la memoria hegemónica, abriendo el pasado a nuevas lecturas y futuros.

La posibilidad de una pedagogía que opere en la fisura del dispositivo y que logre cepillar la historia a contrapelo no es una mera abstracción teórica. Podemos observar su materialización en prácticas docentes concretas que tratan de fisurar los relatos hegemónicos en clases de Cátedra para la Paz. Un ejemplo de esto es la sesión del profesor David Moya, cuyo enfoque, documentado a través del modelo de PCK (Conocimiento Pedagógico del

Contenido)<sup>17</sup>, nos permite identificar con precisión la emergencia de agenciamientos moleculares que desestabilizan las lógicas molares. Un análisis detallado de dicha práctica revela que las *Orientaciones para la Enseñanza* (OEC) del docente están firmemente ancladas en la formación de ciudadanos críticos y la problematización de la justicia social, trascendiendo un enfoque meramente informativo o cívico.

Esta orientación, que es en sí misma una toma de posición política, funciona como el motor que impulsa el diseño de sus *Estrategias Didácticas* (CED). En lugar de presentar la Constitución Política de 1991 como un texto sagrado y unívoco, un monumento del consenso nacional —lo que constituiría un *calco* de la narrativa estatal—, el docente la introduce como un campo de tensión. Su afirmación de que es una carta «muy bien estructurada, pero que... se queda en el papel» es un gesto benjaminiano: yuxtapone la promesa solemne de la ley con su fracaso en la realidad material, creando conciencia en el estudiante. Este acto no busca generar cinismo, sino instalar una pregunta histórica fundamental: ¿por qué la ley no se cumple?, ¿qué fuerzas sociales, económicas y políticas impiden su materialización? Esta pregunta abre el texto constitucional a la historia y a la lucha de clases.

Este movimiento se profundiza y se expande mediante el uso de ejemplos contextuales, como la mención de la corrupción endémica en La Guajira. Esta estrategia, aparentemente sencilla, es un poderoso agenciamiento molecular. En lugar de hablar de «la corrupción» como un concepto molar, abstracto y a menudo moralizante, se ancla en un territorio y unos cuerpos específicos, conectando el problema con una experiencia de sufrimiento y despojo concreta. Este es un acto de *cartografía* en el sentido de Deleuze y Guattari (2004), en clara oposición al *calco*. No se trata de seguir un mapa predefinido del conocimiento (el currículo oficial), sino de crear nuevas conexiones, de trazar líneas que conectan un documento jurídico, un territorio lejano y la propia subjetividad del estudiante en Bogotá.

La pedagogía se vuelve un acto de mapeo colectivo del poder y sus efectos. La analogía creativa de la talla de los zapatos para explicar la diferencia entre igualdad y equidad opera de la misma manera: realiza un acto de *desterritorialización*, extrayendo un concepto jurídico abstracto de su lenguaje especializado, para luego *reterritorializarlo* en la experiencia corporal y cotidiana del alumno, haciéndolo comprensible y políticamente tangible. Este tipo de prácticas, al conectar lo aparentemente inconexo, construyen una pedagogía rizomática. No edifican un sistema arborescente de conocimiento que desciende jerárquicamente desde el

---

<sup>17</sup>Este modelo surge de la reflexión de dos autores: Park y Oliver. Estos escribieron un texto llamado “Revisión de la conceptualización del Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK): El PCK como herramienta conceptual para entender a los docentes como profesionales” (traducido al español). El texto pretende analizar la práctica docente desde un modelo hexagonal dinámico que incluye la eficacia docente como un nuevo componente afectivo. Es a través de este modelo que se ha analizado la práctica del profesor Moya en Cátedra para la Paz.

Estado hasta el estudiante, sino que multiplican las conexiones horizontales e inesperadas, demostrando que todo está conectado.

Como bien argumenta Domínguez-Acevedo (2019), una pedagogía crítica de la memoria se aleja de la enseñanza de un pasado clausurado para abrazar una historia del tiempo presente que reconozca al estudiante como un sujeto activo en la producción de conocimiento histórico. La práctica del profesor David no busca dar respuestas cerradas, sino instalar la pregunta, la duda, la indignación; afectos que movilizan el pensamiento y la acción política. Al hacerlo, su pedagogía fisura el sentido común que la memoria hegemónica busca instalar: el sentido común de que la ley es justa per se, de que la corrupción es un problema de individuos y no estructural, de que el pasado «ya pasó» y no tiene nada que ver con nuestro presente. Además, al enfocarse en la reconstrucción de la dignidad y la justicia social, esta práctica resuena con la perspectiva de Pilar Calveiro (2004), quien, analizando la lógica del terror estatal, nos recuerda que el poder totalitario busca desintegrar los lazos sociales; por tanto, una pedagogía de la memoria resistente es aquella que trabaja incansablemente en reconstruir esos lazos a través de la empatía y el entendimiento compartido.

El análisis de esta práctica pedagógica, leída a través del andamiaje teórico construido en esta investigación, demuestra de manera contundente cómo la fisura identificada en el dispositivo de la Cátedra para la Paz puede ser habitada y expandida por agenciamientos moleculares y rizomáticos. La flexibilidad curricular, que desde una lógica molar podría ser vista como un detalle administrativo sin mayor importancia, se revela como la condición de posibilidad para una micropolítica de la resistencia en el aula. Las pedagogías que logran «cepillar la historia a contrapelo» no son necesariamente aquellas que proponen una contranarrativa totalizante y alternativa, sino las que, de manera más sutil y quizás más potente, introducen el desorden, la pregunta, la multiplicidad y el afecto en el aparente orden aséptico del relato hegemónico.

Estas prácticas, como se ha visto, no buscan reemplazar un *calco* por otro, sino promover una *cartografía* crítica del presente, un mapa siempre en construcción, abierto, conectable. En este sentido, las pedagogías de la memoria se convierten en una herramienta para la construcción de memorias plurales, críticas y, fundamentalmente, transformadoras. Ya no se trata de recordar por recordar, en un acto de conmemoración pasiva, sino de actualizar las potencias del pasado que, como sostenía Bergson, coexisten virtualmente con nuestro presente, para abrir nuevas posibilidades de futuro. Al desestabilizar las certezas y conectar el conocimiento con la experiencia vivida, estas pedagogías moleculares logran que el módulo de Memoria Histórica de la Cátedra para la Paz trascienda su función potencial como dispositivo estatal de consenso y se convierta en un espacio genuino para la formación de una ciudadanía

crítica, capaz de sostener una paz fundada no en el olvido ni en el silenciamiento, sino en la justicia social y en el reconocimiento de la pluralidad irreductible de nuestras memorias en lucha.

Esta concepción de la fisura como un agenciamiento molecular y rizomático implica necesariamente desbordar una lógica pedagógica meramente vertical, donde el docente es el único agente que desestabiliza el dispositivo. El rizoma, por definición, opera a través de conexiones horizontales e impredecibles (Deleuze & Guattari, 2004). En este sentido, la fisura no solo es producida *por* el docente *hacia* el estudiante; es un proceso que se construye en la horizontalidad del aula, donde el estudiante, guiado por la mediación docente, se convierte también en un productor activo de contra-narrativas. El estudiante, interpelado por la praxis del docente, también fisura el relato hegemónico a través de sus propias reflexiones, sus investigaciones y sus afectos movilizados.

Un ejemplo tangible de esta co-producción horizontal de la memoria se encuentra en otra de las prácticas del profesor Moya: la creación de videos en *Stop Motion* que relatan testimonios de víctimas del conflicto armado. Esta práctica pedagógica es profundamente significativa. En lugar de limitarse a *exponer* al estudiante a un testimonio (lo cual podría mantenerlo en un rol de espectador pasivo), la estrategia moviliza al estudiante a *hacer algo* con ese relato de dolor. Este *hacer* —investigar el testimonio, traducirlo a un lenguaje visual, animarlo cuadro a cuadro— es un *trabajo de la memoria* en el sentido más activo que propone Jelin (2002). No es una mera recepción, sino una elaboración, una apropiación y una nueva producción de sentido. Al convertir el testimonio en una pieza audiovisual, los estudiantes no solo "aprenden" sobre el pasado, sino que participan en la disputa por su representación, creando una *constelación* benjaminiana (Benjamin, 2008) donde el fragmento (el testimonio de la víctima) adquiere una nueva potencia política y estética. Este agenciamiento, que parte de lo molecular —la voz singular de una víctima, el gesto mínimo de la animación—, construye colectivamente una memoria que desafía la narrativa molar del Estado, demostrando que la fisura del dispositivo no es solo un acto de resistencia docente, sino un espacio de creación colectiva y horizontal.

#### 4. A manera de conclusiones

El presente artículo de reflexión, en cumplimiento de sus objetivos, se propuso analizar la Cátedra para la Paz como un dispositivo pedagógico obligatorio en Colombia, examinando cómo la pedagogía de la memoria, al operar desde una lógica rizomática y molecular, pueden desestabilizar las narrativas hegemónicas del conflicto armado y contribuir a la construcción de memorias plurales, críticas y transformadoras. Se concluye que la investigación ha respondido de manera afirmativa a su pregunta central, demostrando que la Cátedra, aunque instituida por el Estado y potencialmente orientada a la reproducción de una memoria oficial, contiene en su propia estructura una fisura estratégica que habilita la resistencia pedagógica y la producción de memorias subalternas.

Los hallazgos principales se articularon en tres dimensiones interconectadas. Primero, la investigación estableció una base ontológica de la memoria desmantelando la noción del pasado como un archivo estático. Siguiendo a Bergson y Deleuze, la memoria se comprende como la subsistencia del pasado en sí mismo, un plano virtual que coexiste con el presente. El acto pedagógico es, por tanto, fundamentalmente un acto político de actualización del pasado, una intervención sobre los modos en que el pasado irrumpe en el presente. Esta visión posiciona la memoria no como un sustantivo, sino como una *cartografía en movimiento*.

Segundo, se identificó que la Cátedra funciona como un campo de disputa entre las narrativas hegemónicas molares—tales como la doctrina de seguridad nacional, la narrativa del enemigo interno, o el relato heroico—que buscan imponer un sentido lineal y totalizante del pasado, y las memorias moleculares, voces plurales, fragmentadas y resistentes que emergen de las víctimas y las comunidades afectadas. Estas memorias moleculares fracturan los relatos hegemónicos que organizan la memoria colectiva desde una lógica de poder, deslegitimando y silenciando las memorias plurales.

Tercero, y de manera crucial, se identificó que el carácter obligatorio y flexible de la Cátedra, establecido por la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, constituye una fisura. Esta flexibilidad, analizada desde Gramsci y Foucault, se revela como un campo de batalla y una guerra de posiciones que impide el cierre total del dispositivo, permitiendo la emergencia de prácticas rizomáticas.

El aporte principal del presente estudio a la disciplina radica en la traducción del marco teórico rizomático a la praxis docente. El concepto de rizoma (Deleuze y Guattari), que prioriza la conexión, heterogeneidad y multiplicidad, se convierte en el instrumento para que el docente resista el *calco* de los relatos oficiales y cree nuevas cartografías de sentido. Esta resistencia se

materializa en la praxis de *cepillar la historia a contrapelo* (Benjamin). Dicho instrumento, elevado a directriz epistemológica, se aplica mediante el montaje de fragmentos, logrando que las experiencias inconexas (como el testimonio de la masacre del Naya o el caso de un falso positivo) irruman en el presente del aula.

Un ejemplo documentado en la práctica docente analizada evidenció el uso de agenciamientos moleculares al yuxtaponer el texto constitucional de 1991 con la realidad de la corrupción endémica en La Guajira. Esta práctica, que conecta un concepto jurídico abstracto con una experiencia de sufrimiento territorial, realiza un acto de cartografía en oposición al calco, logrando que la pedagogía fisure el sentido común hegemónico. Así mismo, la promoción de la co-producción horizontal de la memoria, como la creación de videos en *Stop Motion* sobre testimonios de víctimas, transforma al estudiante en un sujeto activo en los *trabajos de la memoria* (Jelin), creando una constelación benjaminiana que desafía la narrativa molar del Estado.

La reflexión de este trabajo se enmarca en un contexto donde la enseñanza de la historia en Colombia sigue anclada en una visión tradicional, memorística y patriótica, lo que genera indiferencia frente a comunidades históricamente vulneradas. La Cátedra, al operar desde lo rizomático, reafirma que la pedagogía de la memoria es un campo inherentemente político cuyo valor reside en evitar la clausura del pasado en nombre de una reconciliación superficial. La práctica rizomática se opone a esta visión, pues busca que la educación sostenga la complejidad de un pasado en disputa, formando una ciudadanía crítica capaz de interrogar las narrativas. Al crear fisuras, la Cátedra para la Paz trasciende su potencial función como dispositivo estatal de consenso y se convierte en un *laboratorio de memorias vivas* que forma sujetos políticos que trabajan por la justicia social y el reconocimiento de la pluralidad irreductible de las experiencias del pasado.

A pesar de los hallazgos sólidos, el presente análisis se circunscribe como un artículo de reflexión, lo que impone limitaciones en la indagación empírica a nivel nacional. Se reconoce la necesidad de documentar la implementación de la Cátedra para la Paz en la vasta diversidad de contextos locales colombianos. Existe el riesgo de que el carácter obligatorio de la Ley la convierta en una práctica burocrática y despolitizada si la flexibilidad no es aprovechada, o que la falta de articulación coherente de las categorías temáticas conduzca a la banalización del dolor de las víctimas, vacíos que este estudio no pudo cubrir empíricamente a fondo.

Por ello, las proyecciones a futuro deben enfocarse en investigaciones empíricas que utilicen el marco rizomático para analizar la micropolítica del aula en regiones específicas y en

la forma en que la fisura es aprovechada o clausurada por las inercias institucionales. Es crucial investigar cómo el profesorado aborda las memorias peligrosas y negacionistas que legitiman la violencia, y cómo el rizoma puede ofrecer herramientas para mediar en estas tensiones sin imponer una nueva verdad oficial. Así mismo se abren líneas para examinar las fisuras curriculares y las resistencias pedagógicas que los docentes despliegan frente a la hegemonía estatal, así como para desarrollar estudios comparativos sobre las pedagogías de la memoria en América Latina en países como Chile, Argentina y Colombia. De igual forma, una línea de investigación relevante sería la exploración del arte en la construcción y trasmisión de la memoria.

Finalmente, se debe indagar sobre el impacto a largo plazo de estos agenciamientos moleculares en la posición política y la subjetividad de los estudiantes como productores de memoria. En conclusión, la posibilidad de una paz duradera en Colombia no reside en la simplificación del conflicto, sino en la capacidad de la educación para sostener la complejidad y la multiplicidad de un pasado que sigue pugnando por justicia. Al operar desde lo rizomático, la Cátedra para la Paz se convierte en una herramienta radical contra el olvido, asegurando que la paz se funde en la justicia social y en la plena visibilización de la tradición de los oprimidos.

### Referencias

- Benjamin, W. (2008). Tesis sobre la historia y otros fragmentos (B. Echeverría, Trad. e Introd.). Editorial Ítaca / Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Bergson, H. (2006). Materia y memoria: Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu (1ª ed.). Cactus.
- Calveiro, P. (2004). Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina (1ª ed., 2ª reimp.). Ediciones Colihue.
- Comisión de la Verdad. (2022). Narrativa histórica: el conflicto armado en Colombia. Informe final, Volumen II. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. <https://www.comisiondelaverdad.co/informe-final>
- Comisión de la Verdad. (2022). Violaciones de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. <https://www.comisiondelaverdad.co/>

- Deleuze, G. (1987). La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2 (I. Agoff, Trad.; 1ª ed.). Ediciones Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1985).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia (J. Vázquez Pérez & U. Larraceleta, Trads.; 6ª ed.). Pre-Textos. (Obra original publicada en 1980).
- Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253–278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Florescano, E. (2012). La función social de la historia. Fondo de Cultura Económica.
- FRANCE 24. (2023, 5 diciembre). La resiliencia de las madres de los falsos positivos de Soacha, un ejemplo para el mundo. Recuperado de <https://www.france24.com/es/programas/escala-en-par%C3%ADs/20231205-la-resiliencia-de-las-madres-de-los-falsos-positivos-de-soacha-un-ejemplo-para-el-mundo>
- Gramsci, A. (1999). Cuadernos de la cárcel (V. Gerratana, Ed.; A. M. Palos, Trad.; Tomo 5). Ediciones Era / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Obra original publicada en 1975).
- Grupo de Memoria Histórica, Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2010). Bojayá: La guerra sin límites. Taurus / Ediciones Semana. <https://www.memoriahistorica-cnrr.org.co>
- Gunn, J. A. (1920). Bergson and His Philosophy. Methuen.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI de España Editores.
- López Gaviria, C. I., & Villa Gómez, J. D. (2024). La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión. *El Ágora USB*, 24(2), 404–431. <https://doi.org/10.21500/16578031.7045>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Orientaciones para la implementación de la Cátedra de la Paz. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz. Colombia Aprende.

- Park, S., & Oliver, J. S. (2007). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperada de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- República de Colombia. (2015, 25 de mayo). Decreto 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la Cátedra para la Paz (Diario Oficial No. 49.522). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la Paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221–239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Villa, C. A., & López, J. A. (2024). La enseñanza de la memoria histórica en Colombia: un análisis crítico desde la educación para la paz. *Revista Universidad de San Buenaventura, Seccional Cartagena*, 2(2), 221–240. Universidad de San Buenaventura.