

LA CEIBA RESISTE: MEMORIA VIVA EN SAN ANTONIO DE AGUILERA

Natalia Stefania Matiz Muñoz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Filosofía

Bogotá, Colombia

28 de noviembre del 2025

LA CEIBA RESISTE: MEMORIA VIVA EN SAN ANTONIO DE AGUILERA

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Filosofía

Modalidad: Investigación Educativa

Tutor: Óscar Javier Linares Londoño

Natalia Stefania Matiz Muñoz (2019232018)

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, 2025

Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi madre, Luz Marina Muñoz Martínez, por acompañarme en cada paso de este camino, por su paciencia infinita y por su sabiduría sencilla. Gracias por ayudarme a comprender la historia de nuestro pueblo, por aclarar mis dudas sobre las familias que lo conforman y por llevarme desde niña a San Antonio de Aguilera, sembrando en mí el amor por ese territorio que hoy se vuelve palabra. Agradezco también al profesor Óscar Linares, quien me guio con generosidad y rigor desde los primeros esbozos de esta tesis; gracias por su escucha atenta, por cada lectura compartida y por su fe en este proyecto cuando apenas comenzaba a tomar forma. A mi tío Seferino Muñoz Martínez, por ser mi compañero de recorrido en el pueblo, por mostrarme los caminos de Topaipí y por mantener viva la memoria de los nuestros; su compañía fue brújula y relato. Extiendo mi gratitud al colegio IERD San Antonio de Aguilera, por abrirme las puertas de su escuela y ofrecerme su apoyo en todo momento; a sus docentes y estudiantes, por participar con entusiasmo y dar vida a las ideas que aquí se recogen. Finalmente, a cada habitante de San Antonio que me regaló su tiempo, sus palabras y sus recuerdos: gracias por enseñarme que la memoria no pertenece al pasado, sino al gesto de compartirla. Esta tesis es también suya, un pequeño intento por devolverles en palabras la fuerza de sus voces y el arraigo de su historia.

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito comprender y promover el trabajo de la memoria en la escuela secundaria de San Antonio de Aguilera, mediante una propuesta pedagógica basada en el valor simbólico del árbol de la ceiba. Desde un enfoque cualitativo, se articularon referentes teóricos de Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur y Elizabeth Jelin para analizar la memoria como práctica colectiva, simbólica y política. El trabajo de campo permitió recuperar relatos orales, registros locales y testimonios comunitarios que evidencian cómo la comunidad sostiene sus recuerdos a través de símbolos de resistencia y arraigo. A partir de estos hallazgos se diseñó e implementó la propuesta pedagógica *La ceiba resiste: memoria viva en San Antonio de Aguilera*, desarrollada con estudiantes de grado undécimo. La experiencia demostró que el símbolo de la ceiba puede funcionar como mediador educativo entre pasado, identidad y territorio, fomentando el diálogo intergeneracional y la reflexión crítica sobre la pertenencia. Se concluye que el trabajo con la memoria en contextos rurales fortalece los vínculos comunitarios, potencia la formación integral y contribuye a resignificar el sentido del territorio desde la escuela.

Palabras clave: memoria, olvido, identidad, pedagogía, caserío, territorio.

ÍNDICE

Introducción	7
Capítulo 1. Memoria, olvido e identidad.....	12
1.1 El tejido de la memoria.....	15
1.2 El rumor del olvido.....	30
1.3 Símbolos que unen	34
Capítulo 2. Voces y símbolos del caserío.....	38
2.1 Historia y cultura del caserío	41
2.2 Conflicto armado.....	49
2.3 Símbolos que perduran: ceiba, himno y relatos	57
Capítulo 3. Hilos pedagógicos de la memoria.....	64
3.1 Sentidos del pensar y educar	72
3.2 Estrategias y actividades: símbolos en acción	75
3.3 Propuesta pedagógica: La ceiba resiste: memoria viva en San Antonio de Aguilera	76
3.4 Evaluación y alcance: aprendizajes y retos.....	90
Conclusiones.....	94
Referencias	99
Anexos:	101

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1-Natalia Stefania Matiz Muñoz en la casa de su familia en San Antonio de Aguilera.	38
Ilustración 2-Distancia entre San Antonio de Aguilera y Topaipí.	39
Ilustración 3- Familia Muñoz Martínez.	40
Ilustración 4- Centro del caserío San Antonio de Aguilera.	41
Ilustración 5- Municipio de Topaipí.	42
Ilustración 6- Árbol de ceiba	63
Ilustración 7- Colegio IERD San Antonio de Aguilera.	75
Ilustración 8- Estudiantes de grado 11 realizando la actividad de La ceiba resiste: memoria viva en San Antonio de Aguilera.	81

Tabla de Figuras

Figura 1- Compartiendo recuerdos.	81
Figura 2- Color y vida.	82
Figura 3- Reflexión.	83
Figura 4- Orgullo.	84
Figura 5- Árboles de Ceiba, grado undécimo.	88
Figura 6- Libro de las memorias.....	90

Introducción

La presente investigación se sitúa en el caserío de San Antonio de Aguilera, en el municipio de Topaipí, Cundinamarca, un territorio que, aunque pequeño en extensión geográfica, guarda una enorme riqueza simbólica, histórica y humana. Sus caminos empinados, la vegetación que lo rodea y las voces que lo habitan conforman un escenario donde se entretajan memorias individuales y colectivas que han acompañado la vida de varias generaciones. Este lugar ha estado presente en mi historia desde antes de que yo pudiera nombrarlo; aquí se forjó la familia de mi madre, sin embargo, con el tiempo dejó de ser únicamente un espacio familiar para abrirse como un horizonte de preguntas filosóficas, pedagógicas y comunitarias. A partir de ese vínculo afectivo emergió la inquietud que da origen a este trabajo: comprender cómo una comunidad se piensa, se recuerda y se narra a través de sus símbolos, y cómo la escuela puede orientar, resguardar y proyectar ese proceso de construcción de memoria.

Durante mi acompañamiento en diversas actividades pedagógicas en la institución educativa local¹ pude observar que la memoria colectiva del caserío se encontraba en una situación de fragilidad. Muchas de las personas mayores —consideradas depositarias de los relatos, las tradiciones y el conocimiento sobre los orígenes del caserío— habían fallecido o se encontraban en edades avanzadas, lo que generaba el riesgo latente de perder un conjunto invaluable de saberes comunitarios. Con cada una de estas personas se desvanecían también relatos que en otro tiempo fueron cotidianos, y que hoy sobreviven únicamente en fragmentos aislados. En varios encuentros con estudiantes jóvenes resultó evidente su desconocimiento sobre aspectos básicos de la historia

¹ En el 2023 tuve la oportunidad de investigar, de la mano del IEDR San Antonio de Aguilera, el papel de la filosofía en los colegios rurales. Véase, *En defensa de la educación para el campesino- San Antonio de Aguilera*: https://youtu.be/yRwF9X_jOPY?si=5czQSG8DA2G4AFgo

del caserío: el origen del nombre del lugar, los linajes familiares, las actividades económicas que marcaron la vida local o las transformaciones que ha vivido el territorio. Esta brecha intergeneracional refleja una fractura en la transmisión de la memoria, una desconexión entre las experiencias del pasado y la vida contemporánea de la comunidad escolar. Dicho fenómeno despertó en mí la necesidad de indagar de qué manera la escuela puede convertirse en un espacio de resguardo y reconstrucción de la memoria colectiva. Comprender el *trabajo de la memoria* desde la escuela implica asumirla como un escenario que abre posibilidades para el encuentro, el diálogo y la transmisión intergeneracional, permitiendo que las nuevas generaciones reconozcan su historia y fortalezcan su sentido de pertenencia.

La situación identificada en San Antonio de Aguilera no es un caso aislado, se relaciona con procesos más amplios que atraviesan a numerosas comunidades rurales en Colombia. En las últimas décadas, el país ha experimentado transformaciones económicas aceleradas, migraciones constantes hacia los centros urbanos, debilitamiento de prácticas tradicionales y ausencia de mecanismos institucionales que resguarden las memorias locales. En muchos territorios, la escuela es uno de los pocos espacios estables donde la comunidad permanece reunida, por lo que adquiere un papel singular como mediadora entre territorio, cultura y memoria. Hacer memoria desde la escuela, en este sentido, significa abrir un espacio para la escucha, la narración y la elaboración colectiva de relatos que permitan comprender la historia propia. También implica reconocer que la identidad comunitaria se fortalece cuando los estudiantes pueden situarse en un tiempo y un territorio que les es propio, dotado de símbolos que condensan experiencias y significados compartidos.

La relevancia de esta investigación se despliega en diversos planos. En un plano personal, constituye un retorno hacia el lugar que ha marcado la historia de mi familia y que sigue presente en mi propia identidad. Volver a recorrer sus senderos, a escuchar las voces de sus habitantes y a observar los cambios que ha experimentado el caserío me permitió comprender que la memoria no solo es un archivo del pasado, sino también un espacio de reconocimiento, gratitud y pertenencia. Este trabajo representa, por ello, un acto de compromiso afectivo y ético con la comunidad; un deseo de acompañar la recuperación de sus relatos, de afirmar sus símbolos y de aportar a la construcción de narrativas que dignifiquen sus experiencias.

En el ámbito educativo, esta investigación propone pensar la escuela rural no como un lugar aislado del territorio, sino como un espacio en el que el conocimiento se construye desde la vida cotidiana y las experiencias comunitarias. Las actividades realizadas durante el trabajo de campo mostraron que la memoria puede convertirse en una herramienta pedagógica poderosa, capaz de abrir horizontes de reflexión histórica, de fortalecer la identidad, de generar vínculos entre estudiantes y docentes y de contribuir a la comprensión del territorio como un tejido vivo. Incorporar la memoria en las prácticas escolares permite que los estudiantes reconozcan que forman parte de una historia compartida, que sus vivencias tienen valor y que los símbolos del territorio pueden orientar la manera en que interpretan el mundo.

Desde una perspectiva filosófica, esta investigación se enmarca en la comprensión de la memoria como una dimensión fundamental de la experiencia humana. Recordar es un acto que permite a las personas y a las comunidades reconocerse en el tiempo, otorgar sentido a lo vivido y mantener un vínculo vital con aquello que las ha formado. La memoria implica interpretar, reconstruir, seleccionar y dotar de significado aquello que permanece en la conciencia colectiva.

En este proceso aparecen tensiones, silencios, preguntas y afectos que revelan la complejidad de cómo se elabora la identidad y cómo se configura el sentido de pertenencia. Pensar la memoria desde la filosofía conduce a entenderla como un espacio donde se entrecruzan la subjetividad, la historia y la responsabilidad frente al pasado. La reflexión filosófica invita a reconocer que toda comunidad narra su existencia a través de símbolos, relatos y prácticas que sostienen su continuidad.

El propósito general de esta investigación es comprender y promover el trabajo de la memoria en la escuela secundaria de San Antonio de Aguilera mediante el diseño de una propuesta pedagógica que, a partir del valor simbólico del árbol de la ceiba, fortalezca los vínculos entre pasado, identidad y territorio. En este sentido, la pregunta que orienta el proceso es: ¿cómo puede una propuesta pedagógica contribuir al trabajo de la memoria en la escuela secundaria de San Antonio de Aguilera, a partir del valor simbólico del árbol de la ceiba como mediador de sentidos sobre el pasado, la identidad y el territorio? Para responder a este interrogante, la investigación se propone analizar los planteamientos teóricos de Paul Ricoeur (2000) y Elizabeth Jelin (2002) sobre la memoria, el olvido y los procesos simbólicos, con el fin de comprender la memoria como un trabajo colectivo de construcción de sentido; interpretar la historia y las experiencias de San Antonio de Aguilera a partir de relatos orales, registros locales y testimonios comunitarios, para reconocer las formas en que la comunidad elabora sus memorias, silencios y resistencias; y diseñar e implementar una propuesta pedagógica que promueva el trabajo de la memoria utilizando la ceiba como mediadora simbólica para fortalecer la reflexión sobre la identidad y el territorio.

La presente investigación se fundamenta en principios de la Investigación Acción Participativa (IAP), adoptando un enfoque que reconoce a la comunidad educativa como un actor

clave en la construcción del conocimiento. Más que una aplicación estricta de la metodología, se integraron elementos de su horizonte epistemológico para estructurar el proceso en tres momentos articulados: 1. un diagnóstico participativo orientado a la identificación de símbolos culturales del caserío; 2. un diseño colaborativo de la propuesta pedagógica junto a docentes y estudiantes; y 3. una fase de implementación piloto para valorar alcances y posibilidades de la propuesta. Para el registro de información, se emplearon entrevistas semiestructuradas y el rescate de relatos orales, bajo criterios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y participación voluntaria.

Conviene señalar que este trabajo surge de una investigación previa de tipo monográfico centrada en el himno del caserío. Sin embargo, el trabajo de campo y el diálogo con la comunidad revelaron que el símbolo de mayor arraigo no era el himno, sino el árbol de la ceiba, ubicado en el llamado “pueblo viejo”. La ceiba se erige como un símbolo de memoria, pertenencia e identidad colectiva para los habitantes de San Antonio de Aguilera. Por ello, la investigación fue reorientada para explorar de qué manera este árbol, entendido como símbolo cultural y pedagógico, puede favorecer el trabajo de la memoria y fortalecer los vínculos identitarios en la comunidad a través de la práctica educativa.

Capítulo 1. Memoria, olvido e identidad

Este primer capítulo responde al objetivo de analizar los aportes de diversos enfoques filosóficos a la memoria, el olvido, la identidad y el símbolo, con el fin de establecer los fundamentos teóricos de la investigación. En los apartados que siguen —1.1 El tejido de la memoria y 1.2 El rumor del olvido— se trabajará a partir de los aportes de Paul Ricoeur y Elizabeth Jelin, dos referentes centrales, pero situados en tradiciones intelectuales distintas. Su contraste y complementariedad permiten iluminar tanto las dimensiones filosóficas universales de la memoria como las luchas concretas y políticas que esta implica en contextos latinoamericanos atravesados por la violencia y el silenciamiento.

Paul Ricoeur (1913–2005), filósofo francés, desarrolló una obra fundamental titulada *La memoria, la historia, el olvido* (2000), donde aborda la fragilidad de la memoria y su tensión inseparable con el olvido. Desde su perspectiva, recordar nunca es una simple acumulación de datos, sino un acto narrativo atravesado por selecciones, silencios y mediaciones. La memoria, en su visión, está siempre amenazada por la distorsión, pero constituye a la vez la base de la identidad y la condición de posibilidad de la justicia. Su mirada ofrece herramientas conceptuales y éticas para comprender los dilemas universales que atraviesan todo ejercicio de rememoración. Entre sus aportes más relevantes se encuentra la noción de *identidad narrativa*, elaborada en *Tiempo y narración* (1983-1985), donde explica cómo las personas se comprenden a sí mismas a través de las historias que construyen. Años más tarde, en *Sí mismo como otro* (1996), amplía esta idea desde una perspectiva ética y ontológica. Sin embargo, es en *La memoria, la historia, el olvido* (2000) donde Ricoeur examina con mayor profundidad las tensiones entre recordar y olvidar, mostrando cómo estas inciden en nuestra comprensión del pasado. Esta obra responde a la preocupación por

los vacíos, contradicciones y usos sociales de la memoria, en un contexto marcado por debates sobre la justicia, el reconocimiento y la transmisión del pasado.

La reflexión de Ricoeur permite pensar que la memoria no puede existir sin mediación, sin una interpretación constante de lo vivido. Cada recuerdo pasa por el filtro del lenguaje y de los símbolos, de modo que lo que se recuerda no es el hecho puro, sino el relato que lo resignifica. Desde esta perspectiva, el acto de recordar es también un acto de responsabilidad: quien recuerda elige qué conservar y cómo transmitirlo. En ese gesto se construye la identidad personal y colectiva, pues las comunidades, al igual que los individuos, se narran a sí mismas para no disolverse en el olvido. Ricoeur plantea que la memoria además de testimoniar el pasado, de igual forma busca justicia para quienes fueron silenciados.

Elizabeth Jelin, socióloga argentina, publicó *Los trabajos de la memoria* (2002) desde un lugar radicalmente distinto. Mujer latinoamericana, vinculada a los procesos políticos y sociales del Cono Sur, Jelin no analiza la memoria desde lo abstracto, sino desde las huellas concretas que dejaron las dictaduras militares y las violencias de Estado en Argentina, Chile, Uruguay y otros países de la región. Su voz emerge desde la experiencia situada: la memoria como lucha política, como espacio de disputas, como terreno donde se enfrentan narrativas rivales sobre el pasado. Al inscribir el análisis en la realidad latinoamericana, Jelin recuerda que la memoria está marcada por relaciones de poder, silenciamientos forzados y resistencias sociales.

En su lectura, recordar es un acto político que desafía las versiones oficiales del pasado. La memoria surge a través de esfuerzos colectivos por conservar testimonios, por marcar lugares, por nombrar lo innombrable. Jelin reconoce que los recuerdos son siempre fragmentarios y que cada grupo social los interpreta desde sus propias heridas. En su planteamiento, la disputa por la

memoria es también una disputa por el reconocimiento y la dignidad: una manera de afirmar que lo vivido tiene sentido y merece ser contado. Así, su enfoque rescata la dimensión corporal y territorial del recuerdo, aquella que se expresa en gestos, prácticas cotidianas, símbolos y afectos compartidos.

La decisión de establecer un diálogo entre Ricoeur y Jelin responde a la necesidad de articular perspectivas teóricas procedentes de tradiciones disciplinares distintas, pero potencialmente complementarias. La producción filosófica de Ricoeur propone un recorrido conceptual que permite pensar la memoria, sus formas de configuración y su vínculo constitutivo con el olvido. Por su parte, la obra sociológica de Jelin analiza la configuración histórica y política de los procesos de memoria en contextos situados, atendiendo a sus manifestaciones institucionales, comunitarias y subjetivas. La inclusión de la perspectiva de una investigadora latinoamericana introduce un desplazamiento analítico significativo, al habilitar una aproximación a la memoria que articula la elaboración conceptual con las prácticas y experiencias inscritas en territorios y colectivos atravesados por la violencia, el trauma y diversas formas de silenciamiento.

En este diálogo, la memoria se revela como una práctica interpretativa y social. Desde la mirada de Ricoeur, comprender el pasado requiere narrarlo; desde la de Jelin, narrarlo exige disputar el sentido de esa historia frente a los poderes que la distorsionan. Así, la memoria se convierte en un campo donde se cruzan la ética y la política: recordar es una forma de actuar en el presente, de resistir al olvido y de proyectar un futuro distinto. La propuesta de esta investigación se inscribe en ese horizonte, pues pretende comprender cómo San Antonio de Aguilera reconstruye sus recuerdos a partir de símbolos que condensan su identidad y su historia compartida.

Este diálogo, entonces, en vez de ser un ejercicio abstracto, es una apuesta metodológica: sostener que toda reflexión sobre la memoria requiere integrar tanto el plano filosófico de la condición humana como el plano social y político de los pueblos que luchan por narrar su pasado.

Desde este marco, pensar la memoria implica reconocerla como un proceso vivo, en permanente construcción, donde la interpretación se entrelaza con la acción. En contextos marcados por la violencia, como el de muchas comunidades rurales colombianas, la memoria se vuelve una herramienta de reconstrucción del sentido común y de fortalecimiento del tejido social. Así, el pensamiento de Ricoeur y Jelin no solo ofrece un andamiaje teórico, asimismo, inspira una forma de mirar la realidad: una invitación a escuchar las voces que resisten, a leer los símbolos que permanecen y a comprender que recordar también es una manera de cuidar.

1.1 El tejido de la memoria

Hablar de la memoria supone adentrarse en un terreno complejo y cargado de tensiones, en el que se entrecruzan la experiencia subjetiva, los relatos colectivos y las huellas materiales que sostienen la vida social. No se trata, como bien advierten Ricoeur (2000) y Jelin (2002), de una mera acumulación de recuerdos individuales, sino de un proceso de construcción narrativa y simbólica que se teje en interacción constante con otros. La memoria, entonces, sería un campo vivo de disputas, selecciones y resignificaciones. En este apartado nos proponemos explorar esta dimensión relacional y conflictiva de la memoria, mostrando cómo se constituye como tejido social en contextos atravesados por la violencia y el conflicto.

La memoria, la historia, el olvido (2000) se organiza en diferentes apartados, no obstante, para esta investigación utilizaremos tres bloques distintos. El primero aborda la memoria desde un enfoque fenomenológico, centrado en cómo se experimenta el acto de recordar. El segundo se dedica a la historia, examinando la epistemología de las ciencias históricas, los modos de explicación y las herramientas que los historiadores utilizan para dar cuenta del pasado. El tercer bloque, en cambio, se enfoca en el olvido como una dimensión inevitable de la experiencia temporal humana, desarrollando una reflexión hermenéutica sobre sus múltiples formas y significados.

Uno de los principales aportes de esta obra es la elaboración de una fenomenología de la memoria, entendida como el estudio de la experiencia subjetiva del recuerdo. Este enfoque se distingue de los análisis biológicos o cognitivos, que tienden a centrarse en los mecanismos cerebrales de almacenamiento y recuperación. Ricoeur, en cambio, dirige su atención a cómo los recuerdos aparecen en la conciencia, cómo son vividos y cómo se integran en la experiencia del tiempo. Recordar implicaría revivir el pasado de un modo que no es meramente informativo, de igual forma, sería sensorial, afectivo y narrativo. Entonces, el recuerdo, aparte de traer contenido a nuestra mente sobre un suceso en específico, también estaría configurando una vivencia cargada de significado.

En este contexto, Ricoeur formula tres preguntas fundamentales que darán paso a todo el primer capítulo de esta obra: ¿de qué hay recuerdo?, ¿cómo se recuerda? y ¿de quién es la memoria? Para Ricoeur (2002), la

primera expresión de carácter fragmentado de esta fenomenología se debe al propio carácter objetual de la memoria: uno se acuerda de algo. [...] En efecto, puesto que en la memoria-recuerdo el pasado se distingue del presente, existe la posibilidad reflexiva de

distinguir, en el centro mismo de la memoria la pregunta del “¿qué?” de la del “¿cómo?” y de la del “¿quién?” según el ritmo de nuestros tres capítulos fenomenológicos. (p. 41)

En términos fenomenológicos, el recuerdo implica un acto (noesis) dirigido a un contenido o correlato (noema). Ricoeur (2000) insiste en que, para comprender la memoria, es necesario priorizar la pregunta por el objeto del recuerdo antes de preguntar por el sujeto que recuerda. Esta inversión de prioridades desafía una larga tradición filosófica centrada en el “yo” como núcleo de toda experiencia, y permite abrir el análisis hacia formas de memoria compartida o colectiva.

Para fundamentar este enfoque, Ricoeur (2000) recurre a dos conceptos griegos fundamentales: *mnēmē* y *anamnesis*. *Mnēmē* designa el recuerdo que llega de forma pasiva, como una imagen que irrumpe en la conciencia sin que el sujeto la haya buscado. Es un fenómeno que afecta, una presencia inesperada. En cambio, *anamnesis* se refiere al esfuerzo por recordar, a la búsqueda activa de un contenido que ha quedado oculto o desplazado. A partir de esta distinción, se plantea una pregunta central: ¿recordar consiste en tener un recuerdo o en salir a buscarlo? Esta diferencia marca el paso de una memoria espontánea a una memoria reflexiva, que se convierte en un ejercicio deliberado de apropiación del pasado.

Para abordar esta complejidad, Ricoeur introduce dos enfoques complementarios: el cognitivo y el pragmático. El enfoque cognitivo se ocupa de cómo la mente organiza e interpreta la información, prestando atención a la estructura del lenguaje, la comprensión y el aprendizaje. El enfoque pragmático, por su parte, se interesa por los usos del lenguaje en contextos concretos, atendiendo a la intención del hablante, al marco social de la comunicación y a las normas que regulan la interacción. Aplicados al campo de la memoria, estos enfoques permiten analizar tanto el contenido del recuerdo como la forma en que este se utiliza, se comunica y se transforma en discurso.

Este cruce entre lo cognitivo y lo pragmático nos lleva a una cuestión clave: la pretensión de fidelidad de la memoria respecto al pasado. Esta pretensión define su valor veritativo, es decir, su capacidad para decir algo verdadero sobre lo que ha ocurrido. Sin embargo, cuando la memoria se convierte en discurso, se ve afectada por intenciones, contextos y narrativas. Esto introduce la posibilidad de abuso, manipulación o distorsión, especialmente cuando el recuerdo se utiliza como herramienta política, ideológica o identitaria. Ricoeur advierte sobre este riesgo, sin dejar de reconocer que la memoria sigue siendo una vía legítima para acceder al pasado.

Para este punto, en el tercer apartado del primer capítulo de su obra, *El recuerdo y la imagen*, Ricoeur pone en tela de juicio las nociones de *mnēmē* y *anamnesis*, al considerarlas una polaridad demasiado rígida para dar cuenta de la complejidad de la memoria. A partir de esta limitación, desplaza el problema hacia una nueva cuestión: “¿es el recuerdo una especie de imagen? Y, si sí, ¿cuál?” (Ricoeur, 2002, p. 66).

La reflexión sobre la memoria como imagen no constituye solo un giro terminológico, al contrario, abre un debate más amplio: el de la representación del pasado. De hecho, una de las problemáticas comunes que Ricoeur (2000) encuentra entre la fenomenología de la memoria, la epistemología de la historia y la hermenéutica de la condición histórica es justamente cómo el pasado se hace presente a través de mediaciones simbólicas. En este sentido, la pregunta que surge desde la investigación sobre la memoria, en su dimensión objetual, es: “¿Qué sucede con el enigma de una imagen (eikon) que se muestra como presencia de una cosa ausente marcada con el sello de lo anterior?” (Ricoeur, 2000, p. 10).

Para comprender mejor esta pregunta, es útil descomponerla en tres elementos:

1. “El enigma de una imagen”: La imagen es enigmática porque nunca coincide plenamente con la realidad que representa. Siempre media entre lo que fue y lo que se muestra, dejando un espacio de ambigüedad entre el signo y lo representado.
2. “Presencia de una cosa ausente”: La imagen remite a algo que ya no está, que ha quedado atrás en el tiempo. Lo ausente se vuelve presente de manera simbólica o evocativa.
3. “Marcada con el sello de lo anterior”: La imagen lleva consigo una huella temporal. Da indicio de algo que existió y deja una marca.

Así entendida, la imagen condensa una paradoja: hace visible lo que ya no está, capta el tiempo en fuga y lo convierte en forma perceptible. Esta misma cuestión atraviesa la epistemología del testimonio, que busca establecer en qué condiciones podemos confiar en lo que otros nos cuentan sobre hechos que no presenciamos directamente. El testimonio implica una forma de mediación, una voz que intenta recuperar el pasado a través de relatos, archivos, memorias o inscripciones. Así, se convierte en un eje fundamental del conocimiento histórico.

Desde aquí, la pregunta por el recuerdo se amplía hacia el campo de las representaciones sociales, las narrativas públicas y la escritura de la historia. La memoria no pretende transitar en el vacío, en cambio, circula en discursos, se articula en comunidades, se institucionaliza en monumentos o archivos. La historia, como disciplina, se construye a partir de estos materiales, con el desafío constante de distinguir entre los hechos y las interpretaciones, entre los registros y las omisiones, entre la fidelidad y el olvido.

Es precisamente en este punto donde los planteamientos de Paul Ricoeur y Elizabeth Jelin pueden ponerse en diálogo. Mientras el filósofo francés indaga en las mediaciones simbólicas que permiten representar lo ausente, la socióloga argentina observa cómo esas mediaciones están

atravesadas por relaciones de poder, por luchas colectivas y por los silenciamientos impuestos por la historia. Ambos, desde perspectivas distintas, convergen en una misma preocupación: cómo los sujetos y las comunidades construyen sentido frente al pasado y cómo ese proceso está marcado por tensiones éticas, políticas y afectivas.

En *Los trabajos de la memoria* (2002), Elizabeth Jelin propone una reflexión que concibe la memoria como un proceso activo, complejo y profundamente atravesado por tensiones sociales y políticas. Desde su perspectiva, la memoria constituye un campo de producción de sentidos, donde intervienen experiencias personales, marcos culturales y disputas colectivas. Su carácter dinámico se hace evidente en que siempre se reactualiza en el presente y se proyecta hacia el futuro, articulando recuerdos, silencios y olvidos.

La autora advierte que es imposible pensar en una memoria única y compartida por toda una sociedad. En cada coyuntura histórica surgen múltiples versiones que batallan por legitimarse, enfrentándose en el terreno de la política y la cultura. De este modo, el acto de recordar resulta ser un espacio donde confluyen intereses, conflictos y relaciones de poder:

El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la lucha «contra el olvido»: recordar para no repetir. Las consignas pueden en este punto ser algo tramposas. La «memoria contra el olvido» o «contra el silencio» esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos). Es en verdad «memoria contra memoria». (Jelin, 2002, p. 6)

Este señalamiento permite comprender que el olvido no equivale a una ausencia total, sino que forma parte del proceso mismo de construcción de memorias. El silencio, la omisión o la

exclusión de ciertos relatos constituyen recursos a través de los cuales se organiza el recuerdo y se define qué experiencias adquieren relevancia en el presente. La memoria, entonces, sería selectiva y fragmentaria, porque toda evocación supone la pérdida de otras posibles versiones del pasado.

Así entonces, esta mirada permite profundizar y complementar lo planteado por Ricoeur: mientras él examina la fragilidad de la memoria desde su estructura simbólica —como representación que siempre se mueve entre la presencia y la ausencia—, Jelin la sitúa en la arena social, donde esa representación se convierte en disputa por el reconocimiento. En ambos casos la memoria no sería estática, sino dinámica.

El diálogo entre ambos autores enriquece la comprensión del fenómeno: la memoria como imagen (Ricoeur) ofrece el marco hermenéutico para entender las mediaciones que hacen posible recordar, mientras la memoria como campo de lucha (Jelin) muestra las condiciones históricas y políticas que determinan qué recuerdos permanecen y cuáles se borran. La fragilidad de la memoria, que para Ricoeur es un dilema ético y epistemológico, se traduce en Jelin en un problema social y político que compromete la justicia y la reparación.

En consecuencia, el estudio de la memoria requiere integrar ambas dimensiones: la simbólica y la social. Recordar no es solo representar un pasado ausente, sino intervenir en el presente desde los sentidos que se construyen en torno a ese pasado. En esa intersección entre la imagen que evoca (Ricoeur) y la memoria que lucha por legitimarse (Jelin), se revela su verdadero poder: el de constituir identidad y, al mismo tiempo, abrir la posibilidad de transformación.

Para destacar el carácter activo de esta práctica, Jelin introduce la noción de *trabajo de la memoria*. La memoria exige elaboración, confrontación y reelaboración de sentidos. No se trata

únicamente de conservar, de igual manera, de actuar sobre lo vivido, de darle forma y significado en función de los problemas actuales y de las expectativas. Así, para Jelin (2002), el

trabajo como rasgo distintivo de la condición humana pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo. Uno es agente de transformación, y en el proceso se transforma a sí mismo y al mundo. La actividad agrega valor. Referirse entonces a que la memoria implica «trabajo» es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social. (p. 14)

El énfasis en el trabajo permite pensar la memoria como un terreno en el que los sujetos despliegan su agencia. Esto es particularmente visible en contextos atravesados por experiencias traumáticas, donde los recuerdos emergen fragmentados o interrumpidos, y donde los actores sociales buscan producir relatos que hagan inteligibles esas vivencias. La memoria, en tales casos, opera como práctica cultural y política que permite reconocer a las víctimas, exigir justicia e inscribir los acontecimientos en narrativas colectivas.

La dimensión identitaria encuentra aquí un punto de anclaje fundamental. Las identidades se sostienen en un sentido de continuidad en el tiempo, en la posibilidad de reconocerse a sí mismo y a los otros a través de los recuerdos compartidos. Como señala Gillis, citado en Jelin (2002):

El núcleo de cualquier identidad individual o grupal está ligado a un sentido de permanencia (de ser uno mismo, de mismidad) a lo largo del tiempo y del espacio. Poder rememorar algo propio del pasado es lo que sostiene la identidad. (p. 25)

La memoria se convierte, entonces, en el soporte indispensable para construir esa continuidad. Las identidades encuentran en la selección de ciertos recuerdos, hitos y narrativas los marcos que delimitan las pertenencias colectivas y las diferencias frente a otros grupos. De manera

recíproca, la identidad orienta qué memorias se activan, cuáles se silencian y qué sentidos se otorgan al pasado en cada coyuntura histórica.

Este vínculo, sin embargo, no es estático. Tanto la memoria como la identidad están sometidas a tensiones y cambios, especialmente cuando irrumpen crisis sociales o políticas que cuestionan los relatos instituidos. En esos momentos se abre la posibilidad de resignificar experiencias, de reinterpretar el pasado y, al mismo tiempo, de redefinir los contornos de las identidades colectivas: “Las identidades, y las memorias no son cosas sobre las que pensamos, sino cosas con las que pensamos” (Gillis, citado en Jelin, 2002, p. 25).

Esta afirmación invita a reconocer que la memoria es una práctica viva, un ejercicio mediante el cual las comunidades reflexionan sobre sí mismas. Al recordar, las personas reorganizan su experiencia y reconstruyen el sentido de pertenencia que las une. De allí que cada evocación del pasado implique también una toma de posición frente al presente y una proyección hacia el futuro.

De esta manera, Jelin muestra que memoria e identidad se constituyen de forma mutua. La primera otorga continuidad y sentido al paso del tiempo, mientras la segunda organiza y orienta el modo en que los recuerdos se convierten en narrativas socialmente significativas. Ambas son procesos en permanente construcción, atravesados por luchas políticas, tensiones culturales y emociones, que revelan la imposibilidad de cerrar definitivamente el pasado y la necesidad constante de volver a trabajarlo en el presente. Comprender esta relación dinámica entre memoria e identidad permite aproximarse a la vida social desde la dimensión simbólica y afectiva que sostiene los vínculos. Las comunidades recuerdan a través de imágenes, relatos, canciones o lugares que condensan experiencias compartidas. Estos elementos funcionan como mediadores

entre el pasado y el presente, como soportes de sentido donde se inscriben las historias personales y colectivas.

En territorios como San Antonio de Aguilera, esta perspectiva adquiere un valor particular. Allí, los recuerdos se transmiten entre generaciones y se entrelazan con los símbolos que la comunidad reconoce como propios. La ceiba, el himno o los relatos de los mayores, además de ser evocaciones del pasado, constituyen formas de mantener viva la identidad colectiva frente a los desplazamientos y las transformaciones del tiempo. Pensar la memoria del pueblo es, en este sentido, pensar también su identidad y su porvenir, pues recordar crea las condiciones para imaginar un futuro compartido. A partir de esta articulación entre la memoria, la identidad y el territorio, se vuelve necesario empezar a preguntarnos de qué manera los colegios podrían participar en estos procesos, en tanto que pueden llegar a ser el único espacio para la transmisión, resignificación y disputa de las memorias colectivas de muchas zonas rurales del país.

Ahora bien, ¿qué sostendría este tejido de la memoria? Según Paul Ricoeur, en *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido* (1999) y en *La memoria, la historia, el olvido* (2000), la reflexión sobre la memoria se articula en torno a dos dimensiones fundamentales: la memoria personal o individual y la memoria colectiva.

En primer lugar, la memoria individual posee un carácter radicalmente singular. Según la lectura que hace Ricoeur de distintos autores, deduce lo siguiente: Desde John Locke (1690), la memoria se ha considerado criterio de identidad personal, ya que constituye la extensión temporal del “sí mismo” que asegura la permanencia del sujeto a través de los cambios. Recordar implica sostener la continuidad de la identidad reflexiva a través del tiempo, es decir, mantener viva la relación entre lo que fuimos, lo que somos y lo que proyectamos ser. Ricoeur (1999) señala,

además, que el vínculo originario de la conciencia con el pasado se encuentra en la memoria. Con Agustín (1974), puede decirse que la memoria constituye el “presente del pasado”, mientras que Husserl (1928), introduce la noción de “retención” para dar cuenta de la inscripción del pasado en el presente vivido. De esta manera, la memoria garantiza la continuidad temporal de la persona y la posibilidad de remontarse a acontecimientos lejanos de la infancia sin perder la conexión con la experiencia actual (Ricoeur, 2000). Esta continuidad, sin embargo, no elimina la diversidad de recuerdos que se organizan en niveles de distintos sentidos, entre los cuales la memoria debe articular diferencias y mantener, al mismo tiempo, la indivisibilidad del flujo temporal. Así, la memoria individual sería una facultad activa de orientación temporal, que enlaza pasado, presente y futuro en una trama narrativa.

Ahora bien, a pesar de esta radicalidad de la memoria personal, Ricoeur reconoce la dificultad de sostenerla sin referencia a la memoria colectiva. Retomando a Maurice Halbwachs, Ricoeur (1999) afirma que: “uno no recuerda solo, sino con ayuda de los recuerdos de otro” (p. 17).

Con frecuencia, lo que consideramos recuerdos propios han sido tomados de relatos ajenos, y muchos de ellos se encuentran inscritos en narrativas colectivas reforzadas por conmemoraciones, celebraciones y rituales públicos. En este sentido, Halbwachs (2004) justifica su afirmación de que cada memoria individual constituye un punto de vista particular de la memoria colectiva. La colectividad, mediante la institucionalización de relatos y prácticas, ofrece los marcos sociales que configuran lo que puede ser recordado y lo que permanece en silencio.

No obstante, Ricoeur advierte los límites de esta noción. Reconocer la existencia de memorias colectivas no implica aceptar la idea de un “sujeto colectivo” de la memoria que

funcione del mismo modo que la memoria individual. La memoria social no conserva ni organiza recuerdos como lo haría una conciencia personal, sino que proyecta sus contenidos en la vida pública, en las instituciones y en los símbolos. De ahí la tensión que Ricoeur (1999) subraya entre la fenomenología de la memoria, dependiente de la conciencia subjetiva, y una sociología de la memoria, que resalta su inscripción en los grupos sociales. Este dilema muestra tanto la fecundidad como la dificultad del concepto: la memoria es, al mismo tiempo, experiencia singular y construcción social compartida.

La importancia de esta reflexión se manifiesta en el ámbito político. Los nacionalismos, observa Ricoeur (2000), se han servido de recuerdos compartidos para cimentar identidades étnicas, culturales o religiosas que en ocasiones derivan en exclusión y violencia. Así, la memoria colectiva puede convertirse en espacio de disputa, donde se enfrentan narrativas rivales sobre el pasado, en tanto que la memoria individual, aunque irreductible, nunca se encuentra desligada de estos marcos simbólicos y sociales.

Jelin complementa esta visión al señalar que las memorias son siempre plurales y cambiantes. No se trata de entidades fijas, sino de procesos en disputa que varían según los climas culturales, los escenarios políticos y los recursos de los actores sociales. En sus palabras, es necesario “historizar las memorias” (Jelin, 2002, p. 69), reconocer que cambian de sentido según las coyunturas históricas y que ocupan distintos lugares en las luchas ideológicas. Esta perspectiva evita la tentación de redificar la memoria como si fuera un objeto dado, y la entiende, más bien, como un trabajo constante de elaboración simbólica.

En contextos de violencia, este carácter disputado y frágil de la memoria se vuelve aún más evidente. Las huellas del pasado traumático no se presentan de manera homogénea ni consensuada,

en cambio, es fragmentada, silenciada o disputada. En comunidades atravesadas por conflictos armados o dictaduras, la memoria se convierte en un terreno de pugna entre versiones oficiales que buscan legitimar ciertos relatos y memorias subalternas que resisten al silenciamiento. Aquí, la propuesta de Jelin adquiere toda su fuerza: más que hablar de “la memoria” en singular, conviene hablar de memorias en plural, de memorias heridas, fragmentadas, rivales. En palabras de Jelin (2002):

El ejercicio de las capacidades de recordar y olvidar es singular. Cada persona tiene «sus propios recuerdos», que no pueden ser transferidos a otros. Es esta singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente —la memoria como presente del pasado, en palabras de Ricoeur (1999: 16)— lo que define la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo. (p. 19)

Ricoeur (2000) también reconoce esta dimensión conflictiva cuando advierte sobre la manipulación ideológica de la memoria. La memoria colectiva, señala, puede ser utilizada como instrumento de cohesión, pero también de exclusión, en tanto legitima narrativas dominantes y borra las voces que no encajan en ellas. La memoria sería solo un fenómeno cognitivo; es también un acto ético y político que define cómo las comunidades se reconocen en el tiempo. Jelin (2002), en sintonía, subraya que quienes trabajan con la memoria no pueden hacerlo “desde afuera”, como si se tratara de un objeto distante. Todo investigador, toda comunidad, todo actor social está atravesado por sus propias experiencias, emociones y creencias. Hablar de memoria, entonces, involucra siempre una implicación subjetiva. Este reconocimiento es crucial para entender que el tejido de la memoria se construye desde posiciones situadas, atravesadas por luchas y afectos.

En este marco, la memoria puede pensarse como un tejido precisamente porque articula hilos de distinta procedencia: recuerdos individuales, relatos colectivos, símbolos materiales, silencios, olvidos, disputas. Este tejido nunca está acabado; se reconstituye constantemente a medida que nuevas generaciones reinterpretan el pasado y resignifican los símbolos del presente. Al igual que en un telar, los hilos no se entrelazan de manera uniforme, sino que algunos adquieren mayor visibilidad y otros quedan relegados al fondo. Y, sin embargo, todos forman parte de la trama.

Comprender la memoria como tejido permite también reconocer su fragilidad. En momentos de crisis social, cuando la violencia rompe los lazos de confianza y la transmisión intergeneracional se interrumpe, este tejido se desgarrará. La imposibilidad de narrar lo ocurrido, el miedo a recordar o la imposición de un silencio colectivo producen fracturas identitarias difíciles de recomponer. En estas situaciones, los símbolos compartidos —un árbol, una canción, un ritual— pueden funcionar como anclajes que sostienen la continuidad simbólica y permiten rearticular los fragmentos dispersos de la memoria. Los símbolos operan como mediaciones sensibles donde la memoria adquiere forma. En ellos se depositan significados colectivos, afectos e historias que permiten mantener un hilo de continuidad incluso cuando las experiencias se fragmentan. Actúan como soportes materiales del recuerdo y como lugares donde la comunidad se reconoce, reafirmando su identidad frente al cambio o la pérdida.

Cuando los vínculos sociales se debilitan o los relatos comunes se dispersan, los símbolos ayudan a sostener un sentimiento de pertenencia. En su presencia —ya sea una ceiba, una melodía o una práctica ritual— la comunidad encuentra una referencia compartida que organiza los recuerdos y otorga sentido al pasado. Por eso, su función no se limita a representar la historia, sino

que posibilita la experiencia viva de la memoria, permitiendo que el pasado se vuelva nuevamente presente. Para Jelin (2002),

En los períodos calmos, cuando las memorias y las identidades están constituidas, instituidas y amarradas, los cuestionamientos que se puedan producir no provocan urgencias de reordenar o de reestructurar. La memoria y la identidad pueden trabajar por sí solas, y sobre sí mismas, en una labor de mantenimiento de la coherencia y la unidad.

Estos períodos son precedidos, acompañados o sucedidos por crisis del sentimiento de identidad colectiva y de la memoria (Pollak, 1992). Son los momentos en que puede haber una vuelta reflexiva sobre el pasado, reinterpretaciones y revisionismos, que siempre implican también cuestionar y redefinir la propia identidad grupal. (p. 25)

Este planteamiento permite entender que los símbolos no son estáticos ni meramente decorativos. Su potencia radica en que emergen con fuerza precisamente en los tiempos de crisis, cuando la comunidad necesita reafirmarse y reencontrarse. La ceiba, el himno o las narraciones locales, por ejemplo, cumplen esa función de anclar la memoria en el territorio de San Antonio de Aguilera, de ofrecer un sostén emocional y simbólico frente a la fragilidad de los relatos. A través de ellos, las personas pueden resignificar el pasado y proyectar nuevos sentidos de pertenencia hacia el futuro.

El tejido de la memoria no se limitaría a conservar el pasado, mejor aún, lo interpreta, lo disputa y lo resignifica. Desde la fenomenología y la hermenéutica de Ricoeur hasta la perspectiva sociopolítica de Jelin, queda claro que la memoria es siempre un campo en tensión, en el que se juega la identidad de los individuos y de los colectivos. Reconocer esta complejidad es indispensable para comprender los desafíos de trabajar la memoria en contextos de violencia,

donde lo recordado y lo silenciado determinan la posibilidad de justicia y de reconstrucción social en el presente.

En suma, la memoria aparece como un tejido ético, hecho de hilos que se entrelazan, se tensan y a veces, se desgarran. En ese entramado conviven recuerdos vivos y silencios persistentes, relatos que buscan afirmarse y voces que pugnan por no desvanecerse. Pero toda evocación, al mismo tiempo que ilumina un fragmento del pasado, deja en sombra otros. El olvido, entonces, no sería vacío ni un accidente en la mente de las personas. Comprenderlo exige atender a sus formas, a sus usos y a sus silenciosas presencias. A este murmullo que sostiene y amenaza la memoria dedicaremos el siguiente apartado: El rumor del olvido.

1.2 El rumor del olvido

En el pensamiento de Paul Ricoeur (1999), la memoria y el olvido se implican mutuamente en una dinámica compleja donde el pasado reaparece, se transforma y se reconfigura a partir de las mediaciones del presente. Desde esta perspectiva, el olvido puede entenderse como una condición necesaria para el funcionamiento mismo de la memoria, pues sin la posibilidad de dejar atrás, de seleccionar o de callar ciertos acontecimientos, el acto de recordar se tornaría casi que imposible.

Ricoeur (1999) distingue entre varios niveles del olvido. En un primer nivel, el filósofo se refiere al olvido como fenómeno ligado a la evocación o a la rememoración, es decir, a la relación entre la aparición, desaparición y reaparición del pasado en la conciencia. Afirma que de la memoria que conserva o del recuerdo que permanece, pasamos a la memoria que evoca, al recuerdo que vuelve a hacerse presente. Este movimiento del recuerdo supone que algo ha quedado ausente para

poder ser traído nuevamente al presente, de modo que el olvido es una condición de posibilidad para que la memoria se reactive.

Ricoeur profundiza en esta idea al establecer una tipología del olvido. Distingue entre un olvido *pasivo* y un olvido *activo*, categorías que revelan diferentes modos de relación con el pasado. El primero, vinculado a la represión inconsciente o a la compulsión de repetición, se manifiesta cuando ciertos recuerdos no pueden ser elaborados y reaparecen bajo formas sintomáticas. Según el autor:

Lo reprimido depende de una economía profunda de las pulsiones que, para hacerse consciente, requiere un *trabajo*. Una fenomenología de la atención y del descuido no está a la altura del fenómeno, pues el término «inconsciente» se relaciona con lo *oculto* o con lo *encubierto* en un sentido más radical que el de lo no apreciado o notado por falta de atención (Ricoeur, 1999, pp. 57-58).

Aquí, el olvido no es una simple ausencia de recuerdo, sino el resultado de fuerzas que operan por debajo de la conciencia, un trabajo latente que exige elaboración y un reconocimiento. Este tipo de olvido se asemeja, en el ámbito social, a las formas de negación o silencio colectivo que impiden a las comunidades asumir los aspectos traumáticos de su pasado.

En contraste, el olvido activo implica una acción deliberada, una selección que el sujeto — individual o colectivo— ejerce sobre lo que desea conservar o descartar. En este sentido, Ricoeur subraya la importancia del olvido *selectivo*, el cual se inscribe en el proceso mismo de construir una narrativa coherente del pasado. Así lo expresa:

No podemos acordarnos de todo. Una memoria sin lagunas sería, para la conciencia despierta, un peso insoportable. [...] La posibilidad de contar algo de otra manera es fruto de esa actividad selectiva que integra el olvido activo en el trabajo del recuerdo. (Ricoeur, 1999, pp. 59)

El olvido, entonces, es una forma de configuración narrativa que da sentido a la historia personal y colectiva. El acto de seleccionar lo que se recuerda y lo que se omite conforma una trama que permite construir identidad y continuidad en el tiempo. Ricoeur (1999) señala que el olvido, aunque cumple una función necesaria en la configuración de la memoria, puede ser manipulado cuando las instituciones o los poderes dominantes intervienen en su gestión. En este sentido, advierte que es legítimo ejercer una crítica ideológica frente a las estrategias, abiertas o encubiertas, mediante las cuales el poder selecciona y conserva los registros de su propia historia. De esta manera, introduce la noción de *olvido archivador* u *olvido archivado*, una forma de olvido institucional que interviene en la selección, conservación o exclusión de huellas del pasado, lo que permite construir un relato histórico coherente. Así, el olvido trabaja junto con la memoria para que la historia pueda ser narrada y comprendida.

Por otro lado, Elizabeth Jelin (2002) amplía la noción del olvido al situarla dentro de un entramado social y político. Para la autora, la memoria trasciende el ámbito individual o psicológico, ya que se construye en relación con los marcos sociales, culturales y afectivos que orientan qué hechos son recordados y cuáles quedan relegados. En sus palabras, “las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente” y dichos marcos “son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores” (Jelin, 2002, p. 20). De este modo, el olvido no debería entenderse como una simple limitación personal, sino como el resultado de transformaciones en los contextos colectivos que dan sentido a los recuerdos.

Esta afirmación resuena con la idea ricoeuriana del olvido como condición estructural del recuerdo: ambos reconocen que recordar implica un proceso de selección mediado por contextos de sentido. Sin embargo, Jelin introduce una dimensión ética y política que va a la par a la reflexión filosófica de Ricoeur. Para ella, el olvido puede ser también resultado de una “voluntad de no saber”, una estrategia social de evasión frente al conflicto o la violencia.

El temor al olvido, en tanto amenaza a la identidad, evidencia su dimensión política: olvidar puede implicar la pérdida del lazo que une a un grupo con su pasado, pero también puede ser una forma de defensa o de supervivencia colectiva. En contextos marcados por la violencia o la exclusión, los silencios y los olvidos no siempre son voluntarios; pueden ser el resultado de relaciones de poder que definen qué voces son escuchadas y cuáles permanecen ocultas. Para este punto, resulta necesario considerar el papel que pueden desempeñar las instituciones educativas en la elaboración y transmisión de estas memorias, particularmente cuando disponen de símbolos y referentes locales —como la ceiba en San Antonio de Aguilera— que permiten mediar sentidos sobre el pasado, la identidad y el territorio.

Tanto Ricoeur como Jelin coinciden en reconocer que el *trabajo de la memoria* requiere un esfuerzo de interpretación, una elaboración que no busca eliminar el olvido, sino integrarlo de manera crítica. El olvido, cuando se asume conscientemente, puede volverse un espacio para el discernimiento, un *uso razonado del olvido* (Ricoeur, 1999) que permite reconstruir el pasado sin quedar prisionero de él. En cambio, cuando se institucionaliza o se impone, el olvido se convierte en una forma de violencia simbólica que perpetúa la negación y la fragmentación del sentido. Desde esta perspectiva, el olvido aparece como un fenómeno ambivalente: puede ser tanto una patología como una posibilidad creativa.

Esta comprensión resulta particularmente significativa para el estudio de las memorias comunitarias, como en el caso de San Antonio de Aguilera. Allí, los silencios y las discontinuidades en la transmisión de la historia local no deben entenderse únicamente como pérdidas, sino como expresiones de un olvido que puede ser trabajado, interpretado y transformado pedagógicamente. Asumir el olvido como dimensión de la memoria implica abrir un espacio para que las nuevas generaciones dialoguen con el pasado sin negarlo ni idealizarlo, integrando las voces y símbolos del territorio —como el árbol de la ceiba— en un proceso reflexivo que haga del recordar una práctica viva y colectiva.

1.3 Símbolos que unen

Tras haber recorrido las tensiones entre memoria y olvido, surge una pregunta central: ¿cómo se sostienen, transmiten y actualizan los recuerdos más allá de la fragilidad de la experiencia individual? La respuesta se encuentra en la función de los símbolos, entendidos como soportes materiales e inmateriales que permiten inscribir significados en una dimensión compartida. El símbolo se presenta, entonces, como un punto de intersección entre lo personal y lo colectivo, entre lo íntimo y lo social, entre la huella singular y el horizonte comunitario.

Para comprender esta noción, es necesario recuperar el aporte de Maurice Halbwachs (1877-1945), sociólogo francés, considerado uno de los fundadores de la reflexión moderna sobre la memoria colectiva. Halbwachs (2004) mostró que la memoria individual nunca está aislada ni es autosuficiente: “El funcionamiento de la memoria individual no es posible sin estos instrumentos que son las palabras e ideas, que no ha inventado el individuo, sino que le vienen dadas por su entorno” (p. 54).

Esto significa que lo recordado siempre se apoya en marcos sociales de referencia y en signos compartidos que hacen posible su evocación.

Un ejemplo privilegiado en su obra aparece en el análisis de la memoria musical. Halbwachs (2004) explica que, aunque un músico haya interpretado innumerables piezas, no las conserva todas de manera íntegra en su cerebro, pues “la partitura desempeña aquí exactamente el papel de sustituto material del cerebro” (p. 167). Los símbolos musicales —las notas impresas en el pentagrama— actúan como soportes externos que, sin pertenecer a un individuo en particular, permiten que un colectivo de músicos ejecute y reconozca una misma melodía. Así, como el compositor alemán Beethoven que fue afectado por la sordera, aun pudo seguir componiendo gracias a ese lenguaje simbólico compartido: “los símbolos de la música conservaban para él, en su pureza, los sonidos y los conjuntos de sonidos. Pero no se los había inventado. Era el lenguaje del grupo” (Halbwachs, 2004 p. 183). El símbolo aparece, entonces, como una institución de memoria que asegura continuidad y pertenencia más allá de lo individual.

Paul Ricoeur, por su parte, en *La memoria, la historia, el olvido* (2000), ofrece una aproximación distinta, pero convergente. Para Ricoeur, y aquí traigo a colación lo que analizamos en el primer apartado de este capítulo —*El tejido de la memoria*—, el símbolo se encuentra en el corazón de la paradoja de la memoria: hace presente lo que está ausente, permitiendo que el pasado regrese en forma de representación. Siguiendo esta línea, todo recuerdo estaría atravesado por mediaciones simbólicas —imágenes, relatos, monumentos— que no reproducen de manera fiel el acontecimiento, sino que lo interpretan y lo resignifican en cada presente.

Poner en diálogo a Halbwachs y Ricoeur permite advertir dos dimensiones complementarias del símbolo. Halbwachs (2004) resalta su función social y normativa, como código común que asegura la transmisión y el reconocimiento colectivo. Ricoeur (2000) enfatiza

su poder hermenéutico y creativo, como mediación que interpreta y refigura el pasado. En ambos casos, el símbolo se convierte en una clave indispensable para pensar la memoria, pues es allí donde convergen las huellas del individuo y las narrativas del grupo.

Esta reflexión resulta especialmente relevante al analizar los procesos de memoria en San Antonio de Aguilera. Allí, los símbolos —espacios comunitarios, monumentos, fotografías, relatos orales, rituales festivos— condensan experiencias fragmentarias y las vinculan con un sentido compartido, ofreciendo continuidad a la identidad colectiva. Son, al mismo tiempo, soportes de memoria y horizontes de interpretación: hacen presente lo ausente, permiten el reconocimiento mutuo y posibilitan la transmisión intergeneracional. Hablar del símbolo, en este contexto, equivale a señalar el lugar donde la memoria se materializa, se comparte y se reactualiza.

El recorrido teórico realizado hasta ahora en torno a la memoria, el olvido y los símbolos permite trasladar la reflexión hacia un escenario concreto: el caserío de San Antonio de Aguilera. Si, como plantea Halbwachs (2004), los símbolos actúan como soportes materiales y sociales que posibilitan la memoria colectiva, y si, como advierte Ricoeur (2000), funcionan como mediaciones hermenéuticas que articulan narrativas de identidad, entonces resulta imprescindible indagar cómo tales símbolos se expresan en la vida cotidiana de una comunidad marcada por la violencia y el desplazamiento. Del mismo modo, se vuelve relevante preguntarse de qué manera la escuela — como espacio de encuentro intergeneracional y de circulación de relatos— puede favorecer procesos de elaboración y transmisión de la memoria, especialmente cuando en su entorno existen símbolos que condensan experiencias, sentidos y vínculos con el territorio. En un sentido más amplio, esta investigación se orienta a comprender cómo estos elementos simbólicos pueden convertirse en recursos para fortalecer la memoria colectiva, la identidad y el arraigo comunitario.

En esta dirección, el capítulo siguiente se enfoca en reconocer las voces y los símbolos del caserío, atendiendo a su historia reciente, a los elementos culturales que han perdurado y a la manera en que la comunidad educativa los resignifica como anclajes de memoria e identidad compartida.

Capítulo 2. Voces y símbolos del caserío

Mi interés por trabajar la memoria de San Antonio de Aguilera nace de un vínculo íntimo y familiar. Este caserío es el lugar de origen de mi familia materna, y desde muy pequeña lo sentí como un espacio de alegría y de encuentro. Viajar desde Bogotá cinco horas en flota nunca fue un obstáculo; al contrario, la expectativa de llegar a San Antonio de Aguilera hacía que el trayecto pareciera corto. Allí celebraba la Navidad, el Año Nuevo, los cumpleaños de mi abuela y de mi tía en enero, y cada visita estaba llena de momentos que aún hoy me resultan entrañables. Mientras en Bogotá la vida parecía siempre agitada y caótica, en San Antonio todo adquiría otro ritmo: la tranquilidad, la cercanía entre las personas y la sensación de pertenencia hacían que me sintiera profundamente feliz.



Ilustración 1-Natalia Stefania Matiz Muñoz en la casa de su familia en San Antonio de Aguilera.

Fuente: Álbum familiar.

Sin embargo, con el tiempo empecé a notar cómo el caserío se transformaba. Muchas familias emigraron, la población disminuyó, varias escuelas rurales cerraron por falta de niños, el colegio principal fue perdiendo estudiantes, y el puesto de salud de San Antonio de Aguilera dejó de funcionar por razones que, según los testimonios recogidos en las entrevistas realizadas para esta investigación, no eran del todo claras para los habitantes. Al parecer, las decisiones institucionales determinaron que únicamente el municipio de Topaipí conservara su puesto de salud. Como se observa en la siguiente imagen, la distancia entre San Antonio de Aguilera y Topaipí es considerable. Dado que no existe un sistema de transporte municipal que conecte ambas zonas, los habitantes deben desplazarse de manera informal, pagando el servicio de transporte y atravesando la vereda de Términos. El recorrido toma entre 20 y 30 minutos en motocicleta.



Ilustración 2-Distancia entre San Antonio de Aguilera y Topaipí.

Fuente: Google Maps.

San Antonio parece desvanecerse en silencio, como si su historia quedara reducida a un lugar de paso o de descanso ocasional. Hoy, muchos de quienes partieron, regresan solo en época de fiestas o vacaciones, manteniendo un vínculo más nostálgico que vital con el territorio. La memoria del lugar persiste en ellos, pero se vuelve cada vez más frágil, sostenida apenas por los recuerdos de sus padres o abuelos. Estudiar la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Pedagógica Nacional me permitió volver a mirar este territorio con otros ojos, comprendiendo que su historia no solo habita en los relatos del pasado, sino también en la posibilidad de reactivar el lazo con quienes aún lo habitan. Estudiar la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional me permitió volver a mirar este territorio con otros ojos. La formación académica me impulsó a cuestionar aquello que había sido normalizado o nunca problematizado: los silencios en torno al pasado, las anécdotas familiares relatadas con dolor, pero asumidas como inevitables, y también mi lugar como mujer en un espacio académico que me exigía repensar mis raíces y la manera en que se entrelazan con la memoria colectiva.



Ilustración 3- Familia Muñoz Martínez.

Fuente: Álbum familiar.

Este trabajo de grado surge de ese doble movimiento: del amor entrañable hacia un lugar que siempre me hizo sentir feliz y del compromiso de recuperar su memoria como un acto pedagógico-político de resistencia frente al olvido. Me gustaría que San Antonio deje de ser visto únicamente como un caserío en el que se pasa una temporada festiva y que vuelva a ser reconocido como un territorio lleno de historias, símbolos y voces que han quedado olvidadas y/o invisibilizadas. Mi propósito es dar espacio a quienes nunca fueron escuchados y contribuir a que la memoria de San Antonio se reconozca como parte vital de su identidad, una memoria que merece ser cuidada y transmitida a las nuevas generaciones.

2.1 Historia y cultura del caserío



Ilustración 4- Centro del caserío San Antonio de Aguilera.

Fuente: Fotografía personal

San Antonio de Aguilera, caserío del municipio de Topaipí (Cundinamarca), constituye un espacio donde la historia, la cultura y la memoria se entrelazan en un tejido comunitario que ha enfrentado

procesos de fundación, transformaciones territoriales, impacto del conflicto armado y permanencia de prácticas culturales. Reconstruir este recorrido histórico, muchas veces vacilante, permite comprender cómo la comunidad se ha configurado en medio de tensiones y cómo ha encontrado en ciertos símbolos un soporte fundamental para mantener la cohesión y proyectar una identidad compartida.

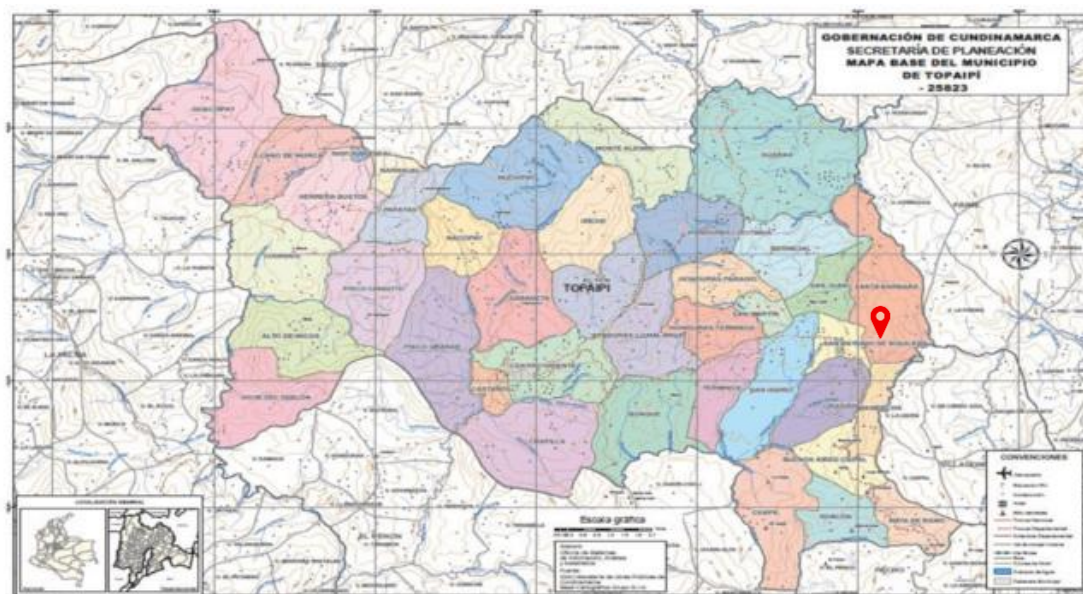


Ilustración 5- Municipio de Topaipí.

Fuente: Secretaria de Planeación – Gobernación de Cundinamarca.

Según Linares Camberos (2008), el padre Ruperto Aguilera León, quien había ejercido como sacerdote en el municipio de Manta, asumió su labor pastoral en Topaipí el 11 de febrero de 1926 y posteriormente participó en la fundación de este municipio. Durante una de sus misiones en 1930, llegó hasta la vereda de San Antonio, donde se hospedó en la casa de la propietaria del lugar, reconocida por poseer una de las extensiones de tierra más amplias de la zona. El sacerdote le propuso la idea de fundar un nuevo caserío, argumentando que la distancia entre San Antonio y

la cabecera municipal —aproximadamente tres horas a caballo en aquel entonces— dificultaba el acceso de los habitantes a los servicios de salud, religiosos y administrativos. La propietaria acogió con entusiasmo la propuesta y donó un lote de terreno destinado a la creación del futuro caserío, formalizando la cesión mediante escritura pública registrada ese mismo año en la notaría de Pacho.

El sacerdote Ruperto Aguilera León ejerció su labor pastoral inicialmente en el municipio de Manta (Cundinamarca), donde conoció de cerca las dificultades que enfrentaban los campesinos por la falta de tierras para cultivar sus alimentos y establecer los hogares de las nuevas familias que iban surgiendo. Posteriormente fue trasladado al municipio de Topaipí, donde continuó acompañando a las comunidades rurales cercanas. Su experiencia en Manta le permitió comprender la urgencia de buscar nuevas tierras para aquellas familias que vivían esta situación. Al advertir la posibilidad de expansión agrícola y de poblamiento que ofrecía el territorio de San Antonio, decidió promover la conformación de un nuevo caserío, pensado también para los feligreses que aún residían en Manta.

El sacerdote regresó a Manta para invitar a algunos de sus antiguos feligreses a participar en este proyecto, motivándolos a establecerse en las tierras de San Antonio. Trece personas lo acompañaron inicialmente. Junto con algunos pobladores de la vereda, levantaron las primeras viviendas y espacios comunes que darían origen a la comunidad. El 27 de abril de 1930, el padre Aguilera León celebró una misa campal y declaró fundado el pueblo con el nombre de *San Antonio de Topaipí* —como originalmente se llamó el caserío— (Linares Camberos, 2008). Con el tiempo, se sumaron familias provenientes de Manta y de Machetá, consolidando un proceso de poblamiento que unió la fe, el trabajo agrícola y la ayuda mutua como pilares de la vida comunitaria. La primera misa celebrada bajo un árbol permanece en la memoria colectiva como

un acto fundacional cargado de sentido simbólico y de identidad compartida, tal como fue señalado en las entrevistas a habitantes de la comunidad que realicé para esta investigación.

A partir del 27 de abril de 1930, fecha en la que el padre Ruperto Aguilera León declaró fundado el caserío, se inició el desmonte del terreno original. El espacio fue dividido en trece lotes de, aproximadamente, veinticinco a treinta metros de frente por sesenta de fondo, destinados a las primeras familias que acompañaron el proceso. Los trece pobladores iniciales comenzaron la construcción de sus viviendas en los días siguientes, dando forma a la naciente comunidad. El desarrollo del caserío avanzó con sorprendente rapidez: para el 13 de junio de 1940, la demanda de tierras había crecido tanto que los lotes originales fueron subdivididos, permitiendo el asentamiento de nuevos pobladores que llegaron atraídos por las posibilidades agrícolas y la vida comunitaria que comenzaba a consolidarse en San Antonio (Linares Camberos, 2008).

El cambio de nombre de San Antonio de Topaipí a San Antonio de Aguilera se produjo en agosto de 1930, cuando un representante de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia visitó el municipio de Topaipí con el propósito de conformar el Comité Municipal de Cafeteros. En un primer intento, la reunión convocada en la cabecera municipal no contó con la asistencia de los campesinos de la región. Ante esta situación, el padre Ruperto Aguilera León propuso acompañar al delegado hasta la vereda de San Antonio, donde el vínculo del sacerdote con la comunidad era mucho más estrecho. A su llegada, los habitantes acudieron masivamente al encuentro, conscientes de los posibles beneficios que esta gestión podía traer para el desarrollo colectivo.

Durante la reunión, el representante de la Federación sugirió modificar el nombre del caserío, argumentando que así se reflejaría mejor la identidad propia de la comunidad y su

reconocimiento dentro del municipio. En homenaje al sacerdote que había impulsado la fundación y el crecimiento del lugar, el asentamiento pasó a denominarse San Antonio de Aguilera. Desde entonces, el comité se estableció bajo el nombre de *Comité Municipal de Cafeteros de Topaipí – Caserío San Antonio de Aguilera*, instancia que funcionó durante varios años hasta ser trasladada a Topaipí.

El 11 de junio de 1955, la comunidad reconoció oficialmente al padre Ruperto Aguilera León como fundador de San Antonio de Aguilera, en conmemoración de los veinticinco años de su fundación. Cabe aclarar que toda la información que he presentado hasta este momento, no se encuentra registrada en archivos oficiales de la Alcaldía de Topaipí —según se constató durante recolección de datos para la presente investigación—, por lo que la principal fuente de referencia es el libro *Avatares de un sueño: Monografía de Topaipí, Cundinamarca*, de Jhon Alejandro Linares Camberos ²(2008), junto con los relatos orales recogidos en las entrevistas a la comunidad.

El territorio no estuvo exento de transformaciones impuestas por la naturaleza. En 1973, un deslizamiento de tierra obligó al traslado del caserío a su actual ubicación, lo que implicó reconstruir templos, viviendas y espacios de encuentro. Este acontecimiento se recuerda como un episodio de prueba colectiva, en el que la resiliencia de los habitantes fue decisiva para reorganizar la vida social. El traslado marcó también un nuevo capítulo en la configuración material y

² John Alejandro Linares es un gestor público del municipio de Topaipí, donde ejerció como alcalde entre 2012 y 2015. Ha ocupado cargos en la Gobernación de Cundinamarca y en entidades regionales y nacionales, y actualmente se desempeña como gerente del Canal Regional Teveandina S.A.S. Es autor de *Avatares de un sueño. Monografía de Topaipí, Cundinamarca*, obra que reúne y sistematiza información histórica, social y cultural del municipio, incluyendo territorios como San Antonio de Aguilera y El Naranjal.

simbólica del caserío, pues permitió reafirmar los lazos de cooperación y el sentido de pertenencia al territorio.

En términos culturales, San Antonio de Aguilera se caracteriza por su vocación campesina. La economía local está basada en la agricultura —con cultivos de café, yuca, plátano, maíz y frutales—, la ganadería de pequeña escala y actividades complementarias como la piscicultura y la avicultura. Estas prácticas productivas no solo garantizan la subsistencia, también sostienen un conjunto de saberes transmitidos de generación en generación, expresados en técnicas de cultivo, calendarios agrícolas y tradiciones de trabajo colectivo como la minga. Dichas dinámicas fortalecen la solidaridad y la identidad rural, otorgando a la comunidad una continuidad cultural que resiste a las transformaciones externas (Diócesis de Zipaquirá, 2020).

El ámbito educativo ha desempeñado un papel central en la vida comunitaria. Con la creación de varias escuelas rurales y de la Institución Educativa Departamental Rural de San Antonio de Aguilera, promovida por el sacerdote Ulpiano Muñoz Serrano, se amplió el acceso a la formación académica. La institución ha funcionado como un lugar de encuentro intergeneracional donde estudiantes, docentes y familias participan en actividades que refuerzan la cohesión social. Esta información es tomada de las entrevistas que se le realizó a algunos de los profesores del IERD San Antonio de Aguilera, donde comentaron que algunas actividades buscaban que los mismos estudiantes tuvieran la tarea de preguntarle a los padres o abuelos datos sobre la historia del caserío— ya fueran mitos o leyendas— y/o dudas sobre la agricultura y ganaría del pueblo.

Un aspecto relevante en la reconstrucción histórica de San Antonio de Aguilera es la ausencia de registros oficiales sobre su proceso de conformación y desarrollo administrativo.

Según el libro *Avatares de un sueño: Monografía de Topaipí, Cundinamarca* (Linares Camberos, 2008), existió la Ordenanza N.º 3 del 11 de junio de 1942, mediante la cual se creó la *Inspección Departamental de Policía de San Antonio de Aguilera*, adscrita al municipio de Topaipí. Sin embargo, durante la visita realizada a la Alcaldía de Topaipí, en el marco de esta investigación, se constató que no existen documentos que respalden oficialmente dicha ordenanza ni archivos que den cuenta de la historia institucional del caserío. Esto plantea una pregunta clave: ¿dónde se encuentra reposada la historia San Antonio de Aguilera?

Tanto las entrevistas realizadas como el testimonio de Linares Camberos (2008) evidencian que, históricamente, ha existido en la comunidad una inclinación a considerar que San Antonio podría constituirse como un municipio independiente, lo cual refleja un deseo de autonomía y reconocimiento territorial. No obstante, algunos entrevistados señalaron que estas tensiones también se inscriben en antiguas divisiones políticas entre liberales y conservadores, que aún permean las relaciones entre San Antonio y Topaipí. En este sentido, más que una disputa administrativa, se trata de una fractura simbólica en la manera de concebir la pertenencia y la identidad local: mientras unos reivindican la independencia como afirmación de su historia propia, otros apelan a la necesidad de fortalecer los lazos comunitarios sin polarizar a las poblaciones vecinas.

La falta de documentos o registros institucionales sobre San Antonio de Aguilera — confirmada en la alcaldía de Topaipí— puede entenderse, a la luz de Elizabeth Jelin (2002), como una consecuencia directa de los procesos mediante los cuales el Estado construye lo que se denomina una *memoria oficial*. En su análisis, Jelin explica que la formación de los Estados nacionales en América Latina implicó la elaboración de “grandes relatos” sobre la nación,

acompañados de símbolos patrios, héroes y conmemoraciones que buscaban afianzar la identidad colectiva y garantizar la cohesión social. Sin embargo, esos relatos oficiales fueron selectivos y excluyentes, pues en el intento de unificar una versión de la historia, el Estado terminó silenciando las voces de comunidades periféricas, rurales o subalternas, cuya experiencia no encajaba en la narrativa heroica o civilizadora del proyecto nacional.

En este sentido, la inexistencia de archivos formales sobre San Antonio no debe interpretarse como un vacío histórico, sino como una manifestación de la jerarquización de las memorias: las que el Estado considera dignas de registro y las que quedan relegadas al ámbito oral o familiar. La historia del caserío —preservada en los testimonios de sus habitantes y en el relato reconstruido por esta investigación— constituye una de esas memorias que, como señala Jelin, se refugian en lo privado o en lo íntimo cuando el espacio público y las instituciones no las reconocen. Tal como advierte la autora: “Siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas, en la resistencia, en el mundo privado, en las «catacumbas»” (Jelin, 2002, p. 19), mientras que las memorias de quienes quedan fuera de ese consenso nacional sobreviven en la transmisión oral, en las prácticas cotidianas y en los gestos comunitarios que resisten el olvido.

De ahí que el trabajo de memoria realizado en San Antonio de Aguilera pueda entenderse como un acto de resistencia simbólica. Frente al relato ausente de la administración municipal, la comunidad teje una historia que emerge desde abajo, sostenida en la voz de quienes habitan el territorio y lo significan cotidianamente. Estas memorias no buscan reemplazar la historia oficial, sino ensanchar el campo de lo recordable, dando lugar a una pluralidad de experiencias que complejizan la comprensión del pasado local. En palabras de Jelin, las memorias subalternas, aparte de reconstruir lo vivido, también interpelan el presente y abren espacios para la justicia

simbólica y el reconocimiento. Así, el proceso de reconstrucción de la historia de San Antonio trasciende la simple recuperación de datos y se convierte en una práctica de tejido comunitario, donde recordar es también un modo de afirmarse, de ocupar un lugar en la historia y de reclamar legitimidad frente al silencio institucional.

2.2 Conflicto armado

En este apartado se recogen los relatos y testimonios de habitantes de San Antonio de Aguilera que compartieron sus experiencias en torno al conflicto armado y sus efectos en la vida cotidiana del caserío³.

La llegada del conflicto armado en la década de 1990 alteró profundamente las dinámicas del caserío. San Antonio experimentó la presencia de distintos actores armados al margen de la ley que ejercieron control territorial, restringieron la movilidad y generaron un clima de temor. Este periodo produjo un debilitamiento de la confianza social y de las prácticas colectivas que habían caracterizado a la comunidad. Como relató Camilo, uno de los habitantes de San Antonio que fue entrevistado, “Durante ese tiempo ni siquiera asistir a misa era seguro; hombres armados entraban al templo, interrumpían la eucaristía y obligaban a la comunidad a participar en reuniones donde se daban órdenes o advertencias sobre el control del territorio” (Entrevista a Camilo, 2025).

³ Con el propósito de resguardar su identidad y respetar su derecho al anonimato, todos los nombres utilizados corresponden a seudónimos elegidos por los propios entrevistados. Cada participante firmó un consentimiento informado en el que autorizó la grabación de su voz y el uso de su testimonio exclusivamente con fines académicos. Asimismo, manifestaron su aprobación para que sus relatos fueran incluidos en esta investigación bajo el seudónimo que seleccionaron. Estas voces, recogidas en entrevistas realizadas durante el año 2025, permiten comprender cómo el conflicto armado impactó las dinámicas sociales, económicas y afectivas del territorio. Más allá de relatar hechos violentos, los testimonios reconstruyen la manera en que la comunidad ha resistido y recordado su propia historia.

Este testimonio evidencia que incluso los espacios considerados sagrados por la mayoría de la población fueron objeto de instrumentalización, fenómeno que profundizó la percepción de desprotección y vulnerabilidad generalizadas.

El periodo más intenso del conflicto armado en San Antonio se vivió entre los años noventa y los primeros años del siglo XXI. Según los testimonios recogidos, lo que más se recuerda de esa época es el miedo. Lucia lo resume con sencillez y crudeza:

En esos tiempos a uno le daba como miedo el tema de lo que le contaban sus papás, que secuestraban a las niñas, que se llevaban a los jóvenes. El cruzar por donde había ejército o guerrilla era un riesgo. Uno debía saber cómo hablar, porque si se equivocaba exponía a la familia. Era miedo a que pasara algo en cualquier momento. (Entrevista a Lucia, 2025)

La memoria del miedo atraviesa todas las generaciones. Niños que jugaban con balones o caminaban por trochas, aprendieron pronto que había objetos prohibidos y movimientos vigilados. Un hombre que vivió su infancia en la escuela recuerda:

Pasó con muchas cosas, con juguetes, balones, objetos que no pertenecían a ese entorno. Había que tomar precauciones, los vecinos estaban pendientes, no solo los papás. El temor fue por eso: porque los niños podían ser abordados, invitados a unirse a los grupos. Hubo compañeros que dejaron la escuela porque los buscaron. Eran niños de 12 o 14 años que empezaban a ser parte de esos grupos armados. (Entrevista a Lucia, 2025)

En este testimonio aparecen varios elementos clave. El primero es la función comunitaria de cuidado: los vecinos asumieron un rol de protección mutua, advirtiendo sobre riesgos y cuidando a los niños. El segundo es la presencia de la guerra en la vida cotidiana: balones, juegos, caminos y hasta el colegio se convirtieron en escenarios atravesados por la sospecha. Y el tercero

es la fragmentación educativa: la escuela dejó de ser un lugar seguro y se convirtió, en muchos casos, en el lugar donde iniciaba la vinculación de los jóvenes a la guerra, apartándolos del proceso educativo.

Los relatos coinciden en que no era posible distinguir con claridad a los actores armados. Soldados, guerrilleros o paramilitares se confundían en las memorias de la gente, pues la presencia de armas y uniformes era lo que más se imponía. Esa falta de distinción resulta fundamental para comprender la manera en que hoy se recuerda el conflicto: no a partir de una lógica de bandos enfrentados entre buenos y malos, sino desde la experiencia de incertidumbre que marcó la vida cotidiana de la comunidad. Como bien lo plantea Paul Ricoeur (2000), la memoria no reconstruye fielmente los hechos, sino que los organiza a partir de huellas fragmentarias y de la experiencia afectiva. En San Antonio, lo que queda en el recuerdo no son estrategias militares ni batallas, sino emociones: el miedo, la desconfianza, el silencio.

Una de las entrevistadas señaló que, en su casa, los padres eran quienes explicaban lo que pasaba. El colegio, en cambio, no abordaba de manera explícita lo que ocurría. Esa omisión de la escuela en la transmisión de la memoria revela lo que mencionados de Elizabeth Jelin (2002) en el capítulo anterior: el conflicto armado dejó tras de sí un campo minado de silencios, en los que la consigna de “recordar para no repetir” se enfrenta con la fuerza de un olvido impuesto desde arriba. Si lo situamos en San Antonio de Aguilera, se puede percibir que los lugares sociales donde ciertos temas se callan como estrategia de protección, al mismo tiempo contribuyen a fragmentar el relato intergeneracional. Así, los niños crecieron con advertencias familiares, pero sin un marco pedagógico que les ayudara a interpretar lo vivido.

El miedo se transformó también en desplazamiento y migración. Familias enteras se fueron del caserío para evitar riesgos. La consecuencia fue un vaciamiento progresivo que debilitó aún más la escuela y los espacios de encuentro. La reducción de la matrícula escolar implicó menos docentes, menos recursos y menos actividades colectivas. Como lo relató la profesora Valeria:

Uno percibe que los jóvenes tienen un desconocimiento con respecto a ese periodo histórico. Cuando se habla con los mayores, uno oye siempre la misma historia, congelada, repetitiva. Siempre se habla de que un sacerdote fue secuestrado, de que el ejército vino y lo rescató, y que desde ese momento se acabó la ocupación de la guerrilla. Pero no se nombran los paramilitares, no se habla de víctimas específicas. Es un relato dominante, estático, sin profundidad. Los chicos repiten esa misma historia, siempre con las mismas fuentes, como si no existieran otras versiones.

Entonces, siempre oye los mismos hechos, que se secuestró un sacerdote, ¿sí?, que el sacerdote vino, en ese momento fue que intervino el ejército, normalmente no se nombra que ahí hubo una intervención de los paramilitares, ¿sí? Sino que el ejército vino, salvó al sacerdote y desde ese momento se acabó la ocupación de la guerrilla en la región, pero uno pues siendo viendo estudiando historia, uno sabe que eso debe ser mucho más complejo.
(Entrevista a Valeria, 2025)

Este testimonio revela un aspecto clave de la memoria en San Antonio: la presencia de un relato hegemónico construido por algunos habitantes, que con el tiempo se consolidó como una verdad compartida dentro de la misma comunidad. Su construcción responde a la necesidad de dar sentido a la violencia vivida, de explicar quiénes fueron las víctimas, quiénes partieron y por qué el territorio cambió. Fue instaurado “por la gente y para la gente”, como una forma de proteger la memoria desde dentro, de mantener la cohesión social y ofrecer una versión compartida que

ayudara a sobrellevar el miedo, el silencio y la pérdida. Así, más que una historia oficial, se trata de una memoria colectiva que organiza el pasado desde la experiencia emocional y la necesidad de preservar un sentido de pertenencia frente al dolor. Sin embargo, hay que traer a colación que otras memorias quedan invisibilizadas en la creación de estas narrativas no oficiales. Esto se daría gracias a la polarización política en que se encuentra San Antonio de Aguilera, y que mencionamos anteriormente. Jelin (2002) advierte que las memorias dominantes se consolidan precisamente a través de la repetición y la exclusión de lo incómodo. Aquí, la memoria de la comunidad se congeló en un acontecimiento puntual —el secuestro del sacerdote—, mientras que las experiencias de los niños reclutados, de las familias desplazadas o de los cuerpos encontrados en caminos quedaron relegadas al olvido.

Ese olvido no es inocente. Como señalaron varios entrevistados, muchas personas dicen “no me acuerdo” cuando en realidad lo que hay es un mecanismo de defensa. Según Jelin (2002), “También hay voluntad de silencio, de no contar o transmitir, de guardar las huellas encerradas en espacios inaccesibles, para cuidar a los otros, como expresión del deseo de no herir ni transmitir sufrimientos” (p. 44). El olvido se convierte en barrera protectora frente al dolor de revivir ciertas imágenes. Una de las entrevistadas lo expresó con claridad al hablar de lo que nunca les contaría a sus hijas: “No les contaría sobre las personas que encontraban muertas, en qué estado las encontraban. Eso prefiero no decirlo. Hay recuerdos que se callan porque duelen demasiado” (Entrevista a Lucia, 2025).

En los procesos de construcción de memoria, el olvido y el silencio tienen un papel inevitable. Recordar siempre supone escoger: toda memoria implica una selección, y una memoria total es imposible. Existen olvidos que permiten continuar, necesarios para la vida individual y

colectiva, pero también hay silencios que surgen de las heridas, del miedo o de la falta de espacios donde nombrar lo vivido. Estos múltiples modos de olvidar revelan tanto lo que se quiere preservar como lo que una comunidad no ha podido o no ha querido decir (Jelin, 2002).

Durante las entrevistas realizadas, un docente de San Antonio —quien además cursó su formación básica y secundaria en el mismo caserío— recordó cómo la época del conflicto armado permeó las dinámicas escolares y las formas de relación entre los estudiantes. Según su relato, la violencia del entorno se filtraba en la vida cotidiana de la escuela, reproduciendo en pequeña escala los patrones de agresión que se vivían en el territorio. En sus palabras:

Sí. Y y qué y salíamos de la escuela, teníamos conflictos, de hecho, entre nosotros, entre los grupos y a veces sacábamos uno uno de cada grupo y teníamos y a pelear, ¿sí? O entre el grupo nos nos digamos que hacíamos unas batallas a pedradas. O sea, nos nos nos agarrábamos a piedra literalmente. Sí, entonces nos descalabrábamos.

Eh, bueno, eran muchas situaciones, ¿no? Eh y después posterior ya en el colegio, por ejemplo, no se veía muy frecuentemente. Sí quedaron esas esas formas de ser poquito, muy agresivos, sí, se veía mucho la violencia entre entre estudiantes. Eh, eso es que a la salida del colegio, incluso aquí entre el colegio y pero no era tan nada, no éramos tan agresivos como cuando estábamos en la escuela.

Sí, porque allá sí se formaban de hecho las las las pandillas. ¿Sí? Pues de cierta manera, como por llamarlo así, grupos en conflicto. Pues de pronto no sé, tal vez será tomado el mismo entorno. Que era lo que se veía. ¿Cierto? Sí, exacto. Eso cambió un poco. Yo creo que eso el conflicto lo que genera un poco también que se repitan en los grupos de la de la población. (Entrevista a Alberto, 2025)

El testimonio del profesor evidencia cómo la violencia estructural y el conflicto armado transformaron el territorio, las relaciones escolares y las subjetividades infantiles. La escuela, lejos de ser un espacio completamente protegido, se convirtió en un escenario donde los niños reproducían los lenguajes y gestos del conflicto, normalizando prácticas de agresión como parte de su socialización. Estos relatos permiten comprender que la memoria de la guerra en San Antonio no se limita a los desplazamientos o a las pérdidas materiales, sino que también atraviesa las formas de convivencia y de aprendizaje, dejando huellas en los modos de ser y relacionarse dentro de la comunidad educativa.

Estas experiencias narradas también permiten reconocer que los efectos del conflicto no se limitaron al ámbito territorial, asimismo, incidieron en las formas de socialización y en la transmisión de la memoria dentro de la comunidad. La violencia, al instalarse en los vínculos cotidianos, erosionó los espacios de encuentro y debilitó las redes de afecto que sostenían la vida colectiva. En consecuencia, se transformaron las relaciones entre los niños y jóvenes, la manera en que la comunidad se piensa a sí misma y recuerda su historia. Esta fractura en los lazos sociales repercute en la memoria local, pues cuando las generaciones más jóvenes crecen distanciadas de los relatos de sus mayores, se interrumpe el hilo que conecta la experiencia vivida con su transmisión.

El riesgo es que, como se expresó en una de las entrevistas, el pueblo “se muere en vida” porque sus memorias desaparecen junto con las personas mayores que fallecen sin dejar registro: “Me da tristeza, este pueblo se está muriendo en vida, y se muere es por la memoria. Mi abuelita falleció hace poco y ¿cuántas historias no habrá tenido? Y no hay registro de nada de eso. Ya se perdió” (Entrevista, 2025).

Los símbolos juegan un papel central en este proceso. El templo, la escuela, las fiestas patronales o las prácticas agrícolas son soportes materiales de memoria. Son, como plantea Jelin (2002), *lugares de la memoria* que permiten anclar la identidad colectiva. Sin embargo, cuando la guerra intervino en ellos —cuando la misa fue interrumpida por hombres armados, cuando el colegio perdió estudiantes, cuando los caminos se volvieron inseguros— esos mismos símbolos fueron resignificados por la experiencia del miedo. Hoy, la reconstrucción de memoria pasa por revalorizar esos espacios, resignificarlos y devolverles su potencia comunitaria.

En síntesis, la historia de San Antonio de Aguilera trasciende los límites de la institucionalidad y de los relatos oficiales. Su memoria se construye desde las experiencias cotidianas, en las voces que han quedado fuera de los registros formales y en los gestos silenciosos de quienes sostienen la vida comunitaria. Siguiendo a Elizabeth Jelin (2002), los *trabajos de la memoria* implican una práctica activa de reinterpretación del pasado. En este proceso, los recuerdos dejan de ser vestigios inmóviles y se transforman en acciones simbólicas que otorgan nuevos sentidos al presente.

La memoria de San Antonio se configura como un entramado en constante movimiento, alimentado por los esfuerzos de los habitantes que buscan comprender y transmitir su historia, especialmente en medio de las huellas del conflicto y la migración. Recordar se convierte en una forma de resistir al olvido y de mantener viva la identidad colectiva. En esa tarea de reconstrucción y resignificación, el caserío reafirma su continuidad, haciendo de su historia una memoria viva que se renueva cada vez que alguien decide narrarla.

2.3 Símbolos que perduran: ceiba, himno y relatos

Como se analizó en el capítulo anterior, los símbolos ocupan un lugar central en la reconstrucción de la memoria colectiva. Son mediaciones que, según Maurice Halbwachs (1968), permiten la fijación de recuerdos en soportes sociales y materiales, mientras que Paul Ricoeur (2000) los concibe como lugares hermenéuticos que posibilitan la interpretación de la identidad compartida. En el caso de San Antonio de Aguilera, dos símbolos han adquirido un lugar especial en los relatos de la comunidad y en la manera como se transmite su historia: la ceiba y el himno. Estos elementos condensan significados que trascienden lo material, expresando la relación del caserío con su pasado, sus desplazamientos y las tensiones políticas que han atravesado su devenir. Reconocerlos es indispensable para comprender cómo la memoria local se sostiene en imágenes cargadas de afectividad y resistencia.

Conviene señalar que este trabajo surge de una investigación previa de tipo monográfico centrada en el himno del caserío. No obstante, al iniciar la fase de trabajo de campo y observación participante, se hizo evidente una disonancia entre el planteamiento teórico inicial y la vivencia cotidiana de los habitantes. Mientras que el himno se percibía como un elemento que aún no logra institucionalizarse ni generar un sentido de apropiación real, el diálogo con la comunidad reveló que el símbolo de mayor arraigo era el árbol de la ceiba, ubicado en el llamado 'pueblo viejo'.

Este hallazgo fue consistente en todas las generaciones: tanto los abuelos y docentes como los estudiantes actuales mencionaron espontáneamente la ceiba como su principal referente identitario. Esta conexión directa y orgánica con el territorio permite que la ceiba funcione no

solo como un hito histórico, sino como un dispositivo pedagógico vivo. Por ello, la investigación fue reorientada para explorar cómo este árbol favorece el trabajo de la memoria y fortalece los vínculos de pertenencia en San Antonio de Aguilera de una manera mucho más genuina que los símbolos formales tradicionales.

De este modo, la ceiba constituye uno de los símbolos más poderosos del caserío. Se trata de un árbol majestuoso cuya presencia ha sobrevivido a los embates del tiempo y a los movimientos de tierra que obligaron al caserío a trasladarse. La comunidad recuerda con precisión cómo, a pesar de que las casas se derrumbaban por efecto de las filtraciones de agua y los deslizamientos, la ceiba permanecía erguida, acompañando la historia del lugar. Una mujer del caserío lo expresa así respondiendo a preguntas que su hijo que hacía en medio de una conversación:

- [...] entonces una pregunta, si el pueblo se rodó y la ceiba todavía está erguida, ¿hay rastros de casas? - Hijo

-Escombros. Pero está todavía. La ceiba arrancó y cuando el pueblo se rodó, yo no fui nunca a mirarlo, nunca.

-La ceiba se arrastró porque arrastró la iglesia. La iglesia no, no fue la ceiba. No pudo haber sido la ceiba, porque lo que hacía era justamente sostener. Como el derrumbe era por la parte de arriba de la iglesia y del colegio, y como eso era un edificio, lo que pasa es que todo esto es laja. Entonces, el agua es laja... Se llevó la iglesia, se llevó el colegio. La iglesia arrastró con parte de la raíz de la ceiba y se fue corriendo, pero la ceiba nunca se cayó. Entonces, imagínese.

- ¿Por qué? - Hijo

-Porque las casas se derrumbaban y arrancaban la raíz, pero la ceiba quedó allá abajo, firme.

Este testimonio revela la dimensión simbólica del árbol: más que un elemento natural, la ceiba se convirtió en un referente de estabilidad frente al derrumbe y el desplazamiento. El caserío cambió de lugar, la iglesia y el colegio fueron destruidos, pero la ceiba permaneció. Su permanencia encarna una resistencia silenciosa, una memoria vegetal que resguarda el recuerdo de un pueblo que debió “rodarse” por causas naturales y políticas. Para quienes crecieron en medio de esos cambios, la ceiba representa la posibilidad de arraigo, el punto de referencia que impide que la memoria del antiguo San Antonio se desvanezca por completo.

Los relatos también vinculan a la ceiba con el gesto mismo de fundar el pueblo. Algunos habitantes recuerdan que este árbol fue trasladado desde Manta y sembrado en San Antonio de Aguilera como símbolo de los primeros habitantes que buscaban echar raíces en un nuevo territorio. Este traslado tiene un carácter profundamente simbólico: plantar la ceiba en el nuevo caserío fue equivalente a plantar la memoria de quienes lo habitaban, estableciendo un vínculo entre el origen y el presente. La ceiba no es únicamente resistencia natural; es emblema de la voluntad comunitaria de afirmarse en un espacio que se escogió para vivir y perdurar.

La fuerza de este símbolo puede interpretarse a la luz de lo planteado por Ricoeur (2000) cuando afirma que el símbolo da “que pensar”, es decir, abre un horizonte de interpretación que conecta lo visible con lo invisible. El árbol no se reduce a su corporeidad: su permanencia frente al colapso de las casas evoca la capacidad de la comunidad para sostenerse en medio de la pérdida y el desplazamiento. Halbwachs (2004), por su parte, permite entender cómo este símbolo se inserta en la memoria colectiva: la ceiba ofrece un soporte material a través del cual la comunidad recuerda y transmite la historia de su antiguo pueblo. El hecho de que se la nombre una y otra vez

en los relatos muestra que funciona como un anclaje de memoria compartida, un signo de identidad que sobrevive incluso cuando las generaciones más jóvenes apenas alcanzan a escuchar sobre ella en los relatos de sus mayores.

Junto a la ceiba, otro símbolo en San Antonio de Aguilera es el himno, una composición extensa que narra los hechos más importantes de la fundación y el desarrollo del caserío. El himno, más cercano a un poema épico, recoge la memoria del lugar en versos que exaltan su historia y su gente. Sin embargo, su apropiación en la comunidad ha sido problemática. Aunque fue escrito con la intención de convertirse en un símbolo local, nunca llegó a institucionalizarse dentro de la escuela ni en los actos cívicos de la inspección. Así lo señala un habitante entrevistado:

El himno es muy largo, es un poema hermoso. Habla de toda la historia de San Antonio, según lo que don José⁴ investigó en su entonces, y narró muchos hechos ahí que pueden ser la historia del pueblo a través de un poema. Pero himno como tal nunca se idealizó, nunca se instituyó, nunca se dio como porque, venga, este es el himno de San Antonio y hay que aprenderlo. La escuela jamás lo tomó como himno. La escuela maneja los símbolos institucionales, municipales, departamentales y nacionales. Ya como de la inspección, como de la patria chica, no. (Entrevista a María, 2025)

Este testimonio refleja una tensión significativa: el himno existe, está escrito y es recordado por algunos, pero no ha tenido un reconocimiento oficial que le permita consolidarse como un símbolo activo en la vida comunitaria. La ausencia del himno en el ámbito escolar, si bien no puede considerarse negativa en términos normativos, sí revela una tensión significativa en los procesos de construcción de identidad y memoria. Al no ser incorporado en las prácticas educativas, se

⁴ José Ignacio Martínez Segura, creador del Himno de San Antonio de Aguilera.

limita la posibilidad de que las nuevas generaciones reconozcan su historia local y se vinculen emocionalmente con ella. La escuela, como espacio de socialización simbólica, suele privilegiar los referentes nacionales y departamentales, relegando los símbolos comunitarios que también configuran la identidad de los territorios. En consecuencia, la exclusión del himno de San Antonio del repertorio escolar representa una oportunidad desaprovechada para fortalecer la memoria colectiva desde el aula. Si se resignificara su función —no como un emblema patriótico, sino como un recurso pedagógico y narrativo—, el himno podría contribuir a reactivar el conocimiento sobre los orígenes del caserío, sus desplazamientos y sus transformaciones, articulando así la educación con la memoria viva del territorio.

El *Himno a San Antonio de Aguilera* puede entenderse como un dispositivo de memoria que resguarda fragmentos significativos de la historia local. Su contenido lírico recoge referencias al origen del caserío y a los procesos migratorios que configuraron el territorio actual. En la estrofa VI se alude al desplazamiento de pobladores provenientes de Manta y Machetá, un elemento central en la memoria histórica de la comunidad. Como señala su autor José Martínez:

Desde Manta y Machetá llegaron
Las familias en emigración
Y uniendo sus ancestros y costumbres
Han poblado esta bella región.

Asimismo, el himno incorpora símbolos que condensan la relación afectiva con el territorio y la transmisión intergeneracional de la memoria. La estrofa VIII hace referencia a la ceiba como emblema de arraigo y continuidad histórica, tal como se expresa en el texto:

Como signo de paz y esperanza
Que en guía siempre ha de crecer
Es la ceiba que aquí en San Antonio
Nos recuerda el pasado que fue.

Desde esta perspectiva, el himno adquiere un valor que trasciende su dimensión simbólica y se proyecta hacia un potencial pedagógico: su incorporación en las prácticas educativas permitiría fortalecer la comprensión histórica del lugar mediante un recurso que forma parte del patrimonio cultural comunitario. Reconocerlo como tal implica resignificarlo, desplazándolo de un lugar marginal en la vida cotidiana hacia una herramienta activa para la enseñanza, la identidad y la transmisión intergeneracional de la memoria.

Hablar de estos símbolos en el contexto de San Antonio es hablar de la manera en que una comunidad busca sostenerse frente a la pérdida y la fragmentación. En un territorio marcado por la violencia, el desplazamiento y el olvido, los símbolos se vuelven anclajes de identidad. La ceiba recuerda la permanencia: el arraigo imposible de arrancar del todo. El himno, por su parte, recuerda la aspiración a narrarse a sí mismos, incluso cuando esa aspiración no se consolidó plenamente. Ambos son fundamentales para pensar una propuesta pedagógica que rescate la memoria del caserío, no como un cúmulo de hechos traumáticos, sino como un entramado de símbolos que pueden ser resignificados por las nuevas generaciones.



Ilustración 6- Árbol de ceiba

Fuente: Rovira Carvajal

De este modo, la ceiba y el himno, junto con los relatos orales que los rodean, constituyen las huellas más significativas de una memoria que resiste al olvido. Su integración en los procesos educativos puede abrir la posibilidad de que los estudiantes reconozcan su pertenencia al territorio y comprendan que la historia de San Antonio es también la suya. En la medida en que se fortalezcan estos símbolos como referentes identitarios, el caserío podrá enfrentar el riesgo de la desmemoria y sostener un legado transmitido entre generaciones a pesar de las adversidades.

En este sentido, la reflexión sobre los símbolos de San Antonio —particularmente la ceiba y el himno— permite reconocer cómo la memoria colectiva se sostiene en objetos, relatos y prácticas que condensan experiencias de resistencia y pertenencia. Sin embargo, más allá de su valor interpretativo, estos símbolos pueden adquirir una dimensión formativa cuando se integran en los procesos educativos. En el capítulo siguiente se profundiza en la manera en que la ceiba, entendida como emblema de arraigo y continuidad, puede convertirse en un eje pedagógico para la memoria local. A partir de su fuerza simbólica, se propone una experiencia educativa que permita a los estudiantes leer, representar y reinterpretar su territorio desde una pedagogía de la memoria y del lugar.

Capítulo 3. Hilos pedagógicos de la memoria

Antes de presentar la propuesta pedagógica y sus fundamentos teóricos, resulta necesario reflexionar sobre la relación entre memoria e historia, pues en este marco se inscribe el sentido de

la experiencia desarrollada en San Antonio de Aguilera. Pierre Nora (2008) distingue de manera clara ambos conceptos:

La historia es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que ya no es. La memoria es un fenómeno siempre actual, un lazo vivido en el presente eterno; la historia, una representación del pasado. Por ser afectiva y mágica, la memoria solo se ajusta a detalles que la reafirman; se nutre de recuerdos borrosos, empalmados, globales o flotantes, particulares o simbólicos; es sensible a todas las transferencias, pantallas, censuras o proyecciones. La historia, por ser una operación intelectual y laicizante, requiere análisis y discurso crítico. La memoria instala el recuerdo en lo sagrado, la historia lo deja al descubierto, siempre prosifica. (p. 21)

Esta diferencia resulta esencial para orientar una pedagogía que trabaje con la memoria viva, aquella que habita en los relatos, los símbolos y los cuerpos del territorio, más que con una historia oficial que clausure el pasado. La escuela puede así convertirse en un espacio de evocación y resignificación, donde los estudiantes reconozcan la dimensión afectiva y colectiva de los recuerdos que circulan en su comunidad.

En este punto, resulta pertinente traer la reflexión de María del Rosario Acosta López, quien advierte que en Colombia la reconstrucción del pasado está atravesada por silencios profundos:

La reconstrucción histórica de un conflicto de larga duración y muy compleja naturaleza está caracterizado por los silencios propios de una guerra con múltiples facetas y diversos actores, en la que las responsabilidades se encuentran distribuidas de modos muy complejos. Dichos silencios son redoblados por una historia de silenciamiento institucional,

en la que a décadas de una ausencia de voluntad de visibilización del conflicto, se suma además en muchos casos un esfuerzo explícito por borrar las huellas y acallar las voces de aquellos más afectados por la violencia. (Acosta López, 2019, p. 184)

La advertencia de Acosta complementa la distinción que hace Nora, pues muestra que, además de la diferencia entre memoria e historia, en contextos como el colombiano la memoria se encuentra afectada por la violencia, el silenciamiento y la fragmentación. Esto resalta aún más la necesidad de generar espacios pedagógicos donde la memoria viva pueda expresarse y encontrar reconocimiento.

En el apartado *Los lugares de la memoria, otra historia*, Nora (2008) analiza cómo, ante la pérdida de los marcos tradicionales de transmisión del pasado, surgen los llamados *lugares de memoria*: espacios materiales, simbólicos o funcionales donde la memoria se cristaliza y se reactiva. Para Nora (2008), “Solo hay lugares de memoria porque ya no hay medios de memoria” (p. 27). Estos lugares condensan significados compartidos, y su fuerza radica en la intención de memoria que los anima. Así, un archivo, un monumento o incluso una práctica cotidiana —como un minuto de silencio o una fiesta local— puede convertirse en un lugar de memoria en la medida en que mantiene vivo el vínculo entre pasado y presente.

Nora (2008) señala que estos lugares se encuentran “íntimamente tramados de vida y de muerte, de tiempo y de eternidad, de lo colectivo y lo individual” (p. 34). Su sentido no reside en la fijación del pasado, sino en su capacidad de transformarse, de adquirir nuevas significaciones con el paso del tiempo. En este sentido, la escuela puede funcionar como un espacio privilegiado para esa metamorfosis: un escenario donde los recuerdos del territorio —sus historias, símbolos y voces— se reactiven a través del diálogo intergeneracional y la práctica pedagógica.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para el contexto de San Antonio de Aguilera, donde la fragmentación de la memoria colectiva se manifiesta en los silencios, los olvidos y la distancia entre generaciones. Recuperar la memoria viva del territorio no implica reproducir una historia lineal, sino reconstruir los hilos dispersos del recuerdo que sostienen la identidad comunitaria. Nora (2008) advierte que la modernidad ha generado una “memoria en crisis”, marcada por la pérdida de continuidad y por la incertidumbre respecto al porvenir. En ese escenario, la tarea educativa puede ofrecer un anclaje simbólico que refuerce el sentido de pertenencia y permita a los jóvenes proyectarse hacia el futuro desde la conciencia de sus raíces.

La propuesta pedagógica que se presenta en el capítulo siguiente parte de esta concepción. Entiende la memoria como una experiencia activa, relacional y colectiva que necesita espacios de reencuentro para mantenerse viva. El aula se propone entonces como un lugar de memoria en sí mismo, donde los relatos y símbolos del territorio se reactiven a través de la palabra, la escucha y la creación. De este modo, la educación se convierte en una forma de custodiar y renovar la memoria, no para fijarla, sino para mantenerla abierta a nuevas interpretaciones y sentidos compartidos.

Nora también advierte que la memoria contemporánea atraviesa una profunda crisis de identidad, precisamente porque la historia ha ocupado el lugar que antes pertenecía a la memoria viva. En la misma entrevista señala que, tras las guerras, los totalitarismos y los desplazamientos del siglo XX, las naciones viven una “historia en migajas”, es decir, una relación fragmentada y dispersa con su propio pasado. Esta fragmentación no implica una multiplicación de memorias, sino la pérdida de los marcos colectivos que las sostenían. Aunque Nora se refiere al caso francés, sus palabras resuenan con fuerza en otros contextos: muchas comunidades, especialmente las

rurales, han visto interrumpidos sus relatos colectivos por la violencia, el desplazamiento o la ruptura en la transmisión generacional, lo que ha provocado que la historia —entendida como narración institucional del pasado— se imponga sobre la memoria vivida y afectiva de los pueblos. En San Antonio de Aguilera, esta fragmentación se refleja en los silencios, en las historias apenas recordadas y en la distancia entre generaciones. La propuesta pedagógica surge precisamente como un intento de reconstruir esos hilos dispersos de la memoria, haciendo del aula un espacio de encuentro intergeneracional y de rearticulación simbólica.

Más adelante, Nora sugiere que la modernidad ha generado una incertidumbre sobre el porvenir: “Cuando uno sabía vagamente, o creía saber, adónde iba, era posible saber de dónde venía. Pero a partir del momento en que los hombres dejan de saber adónde van, estamos en una situación totalmente imprevisible” (Nora, 2006, p.10). Esta idea resulta especialmente pertinente para comprender el lugar de los jóvenes de grado undécimo del IERD San Antonio de Aguilera, grupo con el cual se implementó la propuesta pedagógica. En esta etapa de tránsito, marcada por la inminencia de dejar la escuela y enfrentar decisiones sobre el futuro, emergen con fuerza las preguntas sobre la identidad y el sentido de pertenencia. La propuesta buscó situarse justamente en ese umbral, ofreciendo un espacio para que los estudiantes pudieran reconocer sus raíces, sus memorias familiares y colectivas, y pensar desde allí su proyección hacia el porvenir.

La elección de este grupo no fue casual: el último año escolar suele estar atravesado por tensiones entre el deseo de partir y la necesidad de permanecer, entre la construcción de autonomía y la búsqueda de un lugar de origen desde donde afirmarse. Si el futuro se presenta incierto, la memoria puede ofrecer un punto de anclaje, una raíz simbólica que permita reconfigurar el presente. En este sentido, la propuesta pedagógica no pretendió resolver esas dudas, más bien,

activar el diálogo entre memoria e identidad, para que los jóvenes reconocieran en su historia personal y territorial un horizonte de sentido. Como señala Elizabeth Jelin (2002), la memoria es un trabajo activo, una práctica constante de reinterpretación del pasado desde el presente, que mantiene vivo el vínculo entre identidad, tiempo y experiencia.

Desde esta perspectiva, la propuesta pedagógica se entiende como un *trabajo de la memoria* en el sentido jeliniano, pero también como una respuesta a la crisis de sentido que describe Nora. La memoria también podría ser una práctica ética y pedagógica que posibilita imaginar lo venidero. En esa tensión entre recordar y proyectar se sitúa la experiencia que viví en el pueblo, la cual fue el punto de partida para el diseño y la implementación de la primera parte de la propuesta.

Ahora bien, considero necesario compartir mi experiencia vivida durante la implementación de la primera parte de la propuesta pedagógica. Este fragmento recoge mi vivencia personal en el proceso de llegar al territorio, establecer vínculos con la comunidad educativa y realizar la actividad pedagógica con los estudiantes de undécimo grado. Esta sección busca dar cuenta del proceso humano y pedagógico que acompaña, dialoga y complementa al análisis conceptual, mostrando cómo la teoría se encuentra con la vida cotidiana del aula y del territorio, y cómo la vida se entrelaza con la teoría.

Como mencioné al inicio del capítulo anterior, desde que tengo memoria he visitado varias veces el pueblo. Reconozco los rostros de vecinos o personas con quienes alguna vez crucé palabras; otras me miran con curiosidad, como si supieran que me han visto antes, aunque no recuerden cuándo. Esto se debe a que, antes de esta investigación, visitaba San Antonio de Aguilera una o dos veces al año como máximo. El proceso investigativo transformó ese vínculo distante en

una relación más cercana y viva con el territorio: ya no llegaba como visitante, sino como alguien que buscaba comprender y construir memoria junto a su gente.

Gracias a este trabajo pude regresar varias veces durante el último año. Sentí que esta investigación me dio un nombre propio, una identidad dentro del pueblo, más allá de ser “la sobrina de...” o “la prima de...”. En el colegio, los profesores me presentaban con orgullo: “Ella es Stefania, la profesora que está haciendo su trabajo de grado sobre nuestras memorias”. Sentir ese reconocimiento y apoyo fue profundamente significativo. Cada entrevista, cada libro que me mostraban, cada fotografía que me compartían se convirtió en un gesto de confianza y afecto. Comprendí que este trabajo implicaba mucho más que una investigación académica: era también un ejercicio de reparación simbólica, una oportunidad para que memorias silenciadas o dispersas encontraran espacio para ser contadas.

Para la realización de la propuesta pedagógica conté con la colaboración del equipo docente y del director del IERD San Antonio de Aguilera, quienes me apoyaron en la logística de las clases y los tiempos disponibles. Días antes de la actividad conversé con los profesores para presentarles la propuesta y recibir su aprobación. Algunos ofrecieron sugerencias valiosas sobre la dinámica y el contexto del grupo, pero en general mostraron entusiasmo. Aproveché ese diálogo para preguntar cómo eran los estudiantes de undécimo grado: cuántos eran, cómo participaban, qué los caracterizaba. Ese reconocimiento previo fue esencial para comprender las particularidades del grupo y planear una experiencia pedagógica cercana a sus realidades.

Con el propósito de generar un ambiente de confianza en el que los estudiantes se sintieran libres de hablar, el día de la clase pedí a los profesores acompañantes que me permitieran realizar la sesión sin su presencia directa. Al presentarme, los jóvenes se sorprendieron al saber que la

actividad formaba parte de un trabajo de grado universitario. Desde el inicio mostraron una actitud atenta y participativa. Tal vez el hecho de que alguien externo al territorio llegara con tanto entusiasmo y con una propuesta profundamente relacionada con su historia despertó en ellos un sentido de pertenencia renovado.

Durante la actividad —realizada al aire libre— los estudiantes trabajaron en parejas, aunque muchos decidieron agruparse espontáneamente. Esa elección potenció el diálogo entre memorias, pues al compartir sus relatos personales comenzaron a construir una memoria colectiva, tejida entre voces y recuerdos diversos. Mientras pasaba entre los grupos escuchaba fragmentos de conversaciones: hablaban de sus familias, de tradiciones del pueblo, de fiestas pasadas y también de ausencias. Esa mezcla de evocación y diálogo permitió que los estudiantes reconocieran su pertenencia al lugar como una construcción viva en comunidad.

Los momentos más significativos surgieron cuando algunos comenzaron a preguntarse por aquello que no recordaban. Muchos confesaron no saber de dónde venían sus padres o abuelos; otros mencionaron los tiempos difíciles cuando la guerrilla pasó por sus casas; algunos expresaron que San Antonio podría quedarse vacío en el futuro por la falta de habitantes, mientras otros afirmaban su deseo de quedarse, de volver, de ayudar a la comunidad. En esas conversaciones se reveló que la memoria más que recordar el pasado, abre preguntas sobre el porvenir. La evocación se convirtió en proyección, y el recuerdo, en impulso hacia el futuro.

Al finalizar, los estudiantes manifestaron que la actividad les había permitido reconocerse y valorar su historia. Sentí una enorme satisfacción porque la propuesta había sido bien recibida y, de igual forma, pude confirmar que la escuela puede ser un espacio fecundo para sembrar memoria, identidad y esperanza. Fue la primera vez que me aproximé al rol de profesora en un

contexto rural, y esa experiencia me dejó una certeza íntima: quizás este sea el lugar donde quiero habitar y enseñar, entre raíces y memorias que florecen.

Más adelante, en la sección dedicada a las estrategias y actividades, se presentará en detalle la propuesta pedagógica implementada: su estructura, objetivos y las dinámicas desarrolladas con los estudiantes de grado undécimo. Este apartado inicial tiene el propósito de ofrecer un acercamiento vivencial al proceso, narrando las emociones, aprendizajes y tensiones que acompañaron la experiencia, para luego adentrarse en la reflexión teórica y metodológica que le da sustento.

3.1 Sentidos del pensar y educar

El presente apartado desarrolla los fundamentos conceptuales que sustentan la propuesta pedagógica implementada en el grado undécimo del IERD San Antonio de Aguilera. Esta experiencia educativa parte de una comprensión de la memoria como un proceso activo, de la identidad como una narración en construcción y de la pedagogía como una práctica participativa que transforma tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden. Desde esta perspectiva, los aportes de Elizabeth Jelin, Paul Ricoeur y Orlando Fals Borda se entrelazan para ofrecer una base filosófica y metodológica que permite comprender la escuela como un espacio adecuado para el trabajo de la memoria y la construcción de sentido colectivo.

Las nociones del marco teórico trabajado hasta este punto adquieren especial relevancia en contextos rurales como San Antonio de Aguilera, donde las memorias locales se conservan a través de la oralidad y los vínculos comunitarios. En el caso del colegio, las generaciones más jóvenes se

enfrentan al reto de recuperar esas memorias familiares —muchas veces fragmentadas por el paso del tiempo o por los silencios derivados del conflicto— y dotarlas de un nuevo sentido dentro de su propio presente. El proceso educativo se transforma así en un espacio para que los estudiantes elaboren su relación con la historia del territorio, reconociendo en ella una fuente de identidad y pertenencia. El trabajo de la memoria, en este sentido, se manifiesta como un ejercicio pedagógico y afectivo que reactiva los lazos comunitarios y fortalece la transmisión intergeneracional del saber local.

En San Antonio de Aguilera, esta idea se refleja en la forma en que los jóvenes del grado undécimo narran su vínculo con el territorio y con las generaciones anteriores. A través de las actividades de la propuesta pedagógica, las historias familiares, las tradiciones del pueblo y las experiencias cotidianas se transformaron en relatos que articulan la identidad personal y colectiva. Muchos estudiantes expresaron que desconocían aspectos de la historia de sus abuelos o el origen de ciertas costumbres locales; al compartir esas ausencias y reconstruirlas junto a otros compañeros, comenzaron a elaborar un relato común sobre lo que significa “ser de San Antonio”. En términos de Ricoeur, la narración permitió reconstruir la continuidad del sí mismo en relación con los otros, otorgando sentido tanto al pasado como al presente.

En el contexto de San Antonio de Aguilera, esta práctica implica reconocer los fragmentos de memoria colectiva que perviven en el territorio —en las historias contadas por los mayores, en los símbolos culturales y en los espacios compartidos— y permite que los jóvenes los resignifiquen desde su propia experiencia vital. De este modo, el trabajo pedagógico con la memoria ofrece la posibilidad de asumir una posición activa frente a la historia, comprendiendo

que el recuerdo no solo se hereda de manera pasiva, sino que se puede construir a través del diálogo y la reflexión.

Estas concepciones se nutren de la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa (IAP) propuesta por Orlando Fals Borda, quien defendió la generación de conocimiento desde las realidades locales, reconociendo los saberes comunitarios como pilares del proceso educativo. En su texto, *El significado actual de la IAP*, Fals Borda (1991) plantea que este enfoque “puede continuar siendo un movimiento mundial por el mejoramiento de la condición humana, a través del estímulo al saber popular [...] mediante la autoinvestigación y la acción para el cambio social” (p. 47). Esta visión sitúa a la educación como un proceso de transformación donde la investigación se desarrolla en diálogo con la comunidad.

Bajo este horizonte, la propuesta pedagógica en el IERD San Antonio de Aguilera retomó premisas de la IAP para comprender la enseñanza como una construcción compartida. Las actividades se configuraron como espacios de diálogo entre estudiantes y docentes, quienes aportaron desde sus propias experiencias. Así, la escuela se proyectó como un escenario de memoria donde ciertos elementos de la investigación y la acción pedagógica se integraron para fortalecer el sentido de pertenencia territorial.

En conjunto, los planteamientos de Jelin, Ricoeur y Fals Borda conforman un entramado conceptual que orienta la propuesta pedagógica. Desde sus perspectivas, la memoria se entiende como una práctica viva, la identidad como un relato en permanente reconstrucción y la pedagogía como una acción participativa que impulsa el cambio social. En San Antonio de Aguilera, estos principios se traducen en un proceso educativo que busca reactivar los lazos entre generaciones, resignificar los símbolos culturales del territorio y ofrecer a los jóvenes un espacio para pensar

quiénes son, de dónde provienen y hacia dónde desean proyectarse. En el siguiente apartado se presentarán las estrategias y actividades diseñadas a partir de estos fundamentos, mostrando cómo los símbolos culturales se transformaron en herramientas pedagógicas para trabajar la memoria y fortalecer la identidad colectiva.

3.2 Estrategias y actividades: símbolos en acción

La propuesta pedagógica titulada “Sembrar la memoria, imaginar el porvenir” se concibe como el corazón práctico de este trabajo, donde los conceptos teóricos sobre memoria, identidad y símbolo se traducen en acción educativa. Su implementación se realizó con los estudiantes de grado undécimo del colegio IERD San Antonio de Aguilera, un grupo que atraviesa una etapa vital marcada por la pregunta sobre el futuro y la construcción de identidad.



Ilustración 7- Colegio IERD San Antonio de Aguilera.

Fuente: Archivo personal

Esta elección respondió a la intención de acompañar a los jóvenes en un momento de tránsito: el cierre de su vida escolar y el inicio de un nuevo ciclo. En esa frontera entre la infancia y la adultez, la memoria se convierte en un recurso para anclar el presente y proyectar el porvenir. Como señala Jelin, la memoria es un trabajo activo, un proceso que se reactiva y resignifica desde el presente, permitiendo reconstruir el vínculo entre la historia personal y la colectiva. A partir de esta comprensión, la propuesta buscó activar el trabajo de la memoria en los estudiantes, invitándolos a reflexionar sobre sus raíces familiares, las historias del territorio y los sueños que los vinculan al futuro de su comunidad.

El desarrollo completo de la propuesta se concibió en tres etapas articuladas, aunque solo fue posible implementar la primera debido a limitaciones de tiempo y recursos económicos. Las dos fases restantes se proyectaron como continuación del proceso, orientadas a profundizar la reconstrucción de la memoria intergeneracional y el reconocimiento del territorio como espacio simbólico de pertenencia.

3.3 Propuesta pedagógica: La ceiba resiste: memoria viva en San Antonio de Aguilera⁵

Primera etapa: Sembrar la memoria – Reconociendo nuestras raíces

⁵ Elaboré una presentación que funciona como guía para la propuesta pedagógica. Esta herramienta organiza de manera clara cada una de las fases, orienta el desarrollo de las actividades y facilita la comprensión del propósito general del proceso por parte de quienes lo implementen:
https://www.canva.com/design/DAG5qxWYtHs/1oojflNIQLIJ1K7ICfySmA/edit?utm_content=DAG5qxWYtHs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Esta propuesta pedagógica se enmarca en la comprensión de la memoria como construcción social y del símbolo como mediación interpretativa, conceptos desarrollados en el marco teórico de este trabajo. En este caso, la ceiba —símbolo central en la historia de San Antonio de Aguilera— actúa como mediadora entre lo vivido y lo recordado, entre lo material (el árbol, el territorio) y lo inmaterial (las historias, los afectos, las raíces). Trabajar con la ceiba posibilita que los estudiantes interpreten su pertenencia al territorio, lo que se busca es una experiencia simbólica. Esta propuesta se sustenta en principios del enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP), el cual concibe a los participantes como sujetos activos en la producción del conocimiento. En lugar de transmitir contenidos cerrados, se busca fomentar procesos reflexivos y creativos donde los jóvenes se reconozcan como portadores y productores de memoria. En el contexto del grado undécimo, el horizonte de la IAP sirve como un referente de proyección personal y comunitaria: un puente entre el pasado que se hereda y el futuro que se elige construir.

Objetivo general

Propiciar un espacio pedagógico de reconstrucción de memoria e identidad a través del símbolo de la ceiba, donde los estudiantes de grado undécimo reconozcan sus raíces familiares y comunitarias, y proyecten desde ellas sus aspiraciones de futuro.

Estructura de la sesión (duración: 2 horas)

Metodología: Investigación-Acción-Participativa (IAP)

Fase 1: Apertura – “Las raíces que nos sostienen” (20 minutos)

Propósito: Activar la memoria afectiva y colectiva de los estudiantes, conectando el símbolo de la ceiba con las experiencias personales y comunitarias.

Fase 2: Creación simbólica – “Mi ceiba, mi historia” (60 minutos)

Propósito: Propiciar un ejercicio hermenéutico y creativo en el que cada estudiante interprete su historia personal y colectiva a través del símbolo de la ceiba.

Cada estudiante dibuja una ceiba sobre cartulina y responde tres de las cinco preguntas que se presentan en cada sección de raíces, tronco y ramas:

Raíces – De dónde vengo

Reconocer las raíces familiares y personales que conforman la memoria individual: los orígenes, las historias heredadas y los lazos que sostienen la identidad.

1. ¿De dónde eran tus padres y tus abuelos? ¿Qué historias recuerdas o te han contado sobre ellos?
2. ¿Qué costumbres, palabras o modos de ser sientes que heredaste de tu familia?
3. ¿Qué recuerdos de tu niñez guardas como parte esencial de quién eres hoy?
4. ¿Qué valores o enseñanzas familiares te ayudan a mantenerte firme, como las raíces de un árbol?
5. Si pudieras representar tus raíces con imágenes o símbolos, ¿qué pondrías y por qué?

Tronco – Yo y San Antonio: la memoria compartida

Reconocer la conexión entre la memoria personal y la colectiva: cómo cada historia individual contribuye a la identidad del pueblo.

1. ¿Qué cosas hacen que San Antonio de Aguilera sea único para ti?
2. ¿Qué recuerdos personales se entrelazan con la historia del pueblo?
3. ¿Qué tradiciones o valores del pueblo reconoces en ti mismo(a)?
4. ¿Qué crees que mantiene “en pie” a San Antonio de Aguilera, así como el tronco sostiene al árbol?
5. ¿Cómo tu historia forma parte de la historia del pueblo?

Ramas– Hacia dónde crecemos

Invitar a proyectar un futuro personal y colectivo, donde la memoria se transforme en compromiso y esperanza.

1. ¿Qué sueños personales te gustaría alcanzar en el futuro?
2. ¿Cómo imaginas a San Antonio de Aguilera dentro de unos años?
3. ¿Qué papel te gustaría tener en el futuro del pueblo?
4. ¿Qué valores o aprendizajes del pasado quisieras mantener vivos en tu vida?
5. ¿Qué frutos quisieras ofrecer al lugar del que vienes?

Fase 3: Cierre – “El libro de nuestras memorias” (40 minutos)

Propósito: construir colectivamente la memoria del grupo y proyectar el sentido comunitario hacia el futuro.

En la tercera etapa, el propósito es construir de manera colectiva la memoria del grupo y proyectar su sentido comunitario hacia el futuro. Para ello, se dispondrá el “libro de memorias” como un espacio simbólico de raíces y ramas, en el que cada estudiante podrá aportar sus reflexiones. Luego, en un círculo de diálogo, se compartirán palabras o frases que representen tanto los orígenes como las proyecciones de la comunidad. Finalmente, se realizará un registro fotográfico y documental del libro, preservando así las huellas de este proceso colectivo.

Evaluación cualitativa

La evaluación se orienta a los procesos de reflexión, participación y simbolización.

Criterios de observación:

- Participación y expresión de experiencias personales.
- Capacidad para relacionar la historia familiar con la del territorio.
- Aportes en el diálogo colectivo.

Además, cada estudiante completa una breve bitácora personal con tres preguntas:

1. ¿Qué aprendí sobre mi historia y la de mi comunidad?
2. ¿Qué me gustó de la actividad?
3. ¿Qué quiero mantener vivo en mi memoria?

Archivo fotográfico

Ilustración 8- Estudiantes de grado 11 realizando la actividad de La ceiba resiste: memoria viva en San Antonio de Aguilera.



Figura 1- Compartiendo recuerdos.

Fuente: Archivo personal.

Estudiantes de grado undécimo durante el desarrollo de la actividad inicial. En la imagen se observa a seis estudiantes participando en la dinámica de reflexión sobre su pasado, respondiendo a las preguntas previamente formuladas por la docente. En este momento, los participantes comparten recuerdos relacionados con su familia y su infancia, favoreciendo la expresión personal y el fortalecimiento de la memoria individual como punto de partida para la propuesta pedagógica.



Figura 2- Color y vida.

Fuente: Archivo personal.

Estudiantes de grado undécimo participando en la elaboración colectiva del árbol de la ceiba. En la fotografía se observa al grupo coloreando el dibujo que realizaron previamente, actividad que fomenta la cooperación y la creatividad dentro del proceso pedagógico. Esta fase permitió a los estudiantes plasmar simbólicamente sus experiencias y aprendizajes, vinculando el arte con la reflexión sobre la identidad y el entorno.



Figura 3- Reflexión.

Fuente: Archivo personal.

Dos estudiantes de grado undécimo registrando por escrito sus percepciones sobre la actividad realizada. En la imagen se observa el momento de reflexión individual, en el cual los participantes expresan qué fue lo que más les gustó del ejercicio y cómo este les permitió evocar recuerdos significativos. Esta etapa favorece la metacognición y el reconocimiento de las emociones vinculadas a la memoria personal.



Figura 4- Orgullo.

Fuente: Archivo personal.

Dos estudiantes de grado undécimo presentan los dibujos de la ceiba elaborados durante la actividad. En la fotografía se evidencia la culminación del proceso pedagógico, reflejada en la exposición de los trabajos finales. Este momento simboliza la apropiación de la experiencia, el orgullo por el resultado obtenido y la consolidación del aprendizaje a través de la expresión artística.

Proyecciones: segunda y tercera etapa de la propuesta

Aunque solo se implementó la primera fase, se proyectaron dos etapas complementarias para ampliar el alcance pedagógico y comunitario del proceso:

Segunda etapa: Escuchar las raíces – La memoria en la voz de las familias

Objetivo: promover un diálogo intergeneracional que permita a los estudiantes reconstruir fragmentos de la historia familiar y comunitaria.

Se plantea como una serie de entrevistas breves a padres, madres, abuelos y vecinos, en las que los jóvenes recopilen relatos sobre los orígenes del pueblo, las transformaciones del territorio y las experiencias de vida de generaciones anteriores. Este ejercicio busca activar la memoria en el seno de las familias, visibilizando narrativas que permanecen ocultas o dispersas.

Actividades proyectadas:

1. *Taller introductorio de memoria oral:* orientación sobre cómo realizar entrevistas familiares y registrar los relatos de manera respetuosa y significativa.
2. *Encuentro de memoria en casa:* los estudiantes entrevistarían a un familiar o vecino mayor para reconstruir historias sobre los orígenes del pueblo, las transformaciones del territorio y las tradiciones que perduran.
3. *Taller de socialización en aula:* puesta en común de fragmentos de las entrevistas y elaboración de un “mapa de la memoria familiar” que permita identificar conexiones entre las historias individuales y la historia colectiva del territorio.

A través de esta fase, los jóvenes reconocerán la fuerza del relato oral como patrimonio cultural y comprenderán la memoria como una práctica viva que se transmite y renueva en el seno de las familias.

Tercera etapa: Caminar la ceiba – Memoria viva en el territorio

Objetivo: realizar una visita guiada al árbol de ceiba de San Antonio de Aguilera, donde los estudiantes presenten a la comunidad los aprendizajes construidos.

Esta caminata simbólica marca el cierre del proceso, al conectar la reflexión en el aula con el territorio físico. Frente al árbol, los jóvenes compartirán sus relatos y compromisos, reafirmando que la memoria es un trabajo constante de búsqueda, encuentro y reinterpretación.

La tercera fase proyecta el cierre simbólico del proceso pedagógico mediante una caminata hacia la ceiba de San Antonio de Aguilera, concebida como espacio sagrado y testigo del tiempo. Esta actividad busca integrar la reflexión escolar con la experiencia territorial, permitiendo que los estudiantes se reconozcan como parte activa de una historia que continúa creciendo.

Actividades proyectadas:

1. *Camino de la memoria:* recorrido guiado hacia la ceiba, en el que cada participante comparta una memoria o una reflexión personal.
2. *Ceremonia de siembra:* plantación de especies nativas en los alrededores del árbol como gesto de arraigo, continuidad y cuidado del territorio.
3. *Registro audiovisual del recorrido:* producción de un breve documental comunitario que recoja las voces, gestos y aprendizajes del proceso.

Esta fase vincula la pedagogía con la vida cotidiana del territorio y reafirma la memoria como un acto de presencia, de caminata y de encuentro.

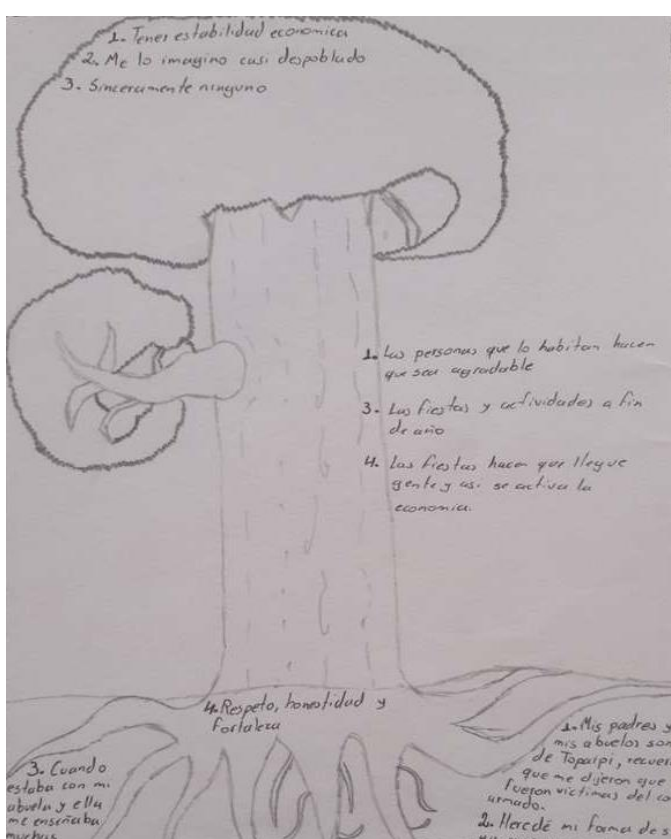
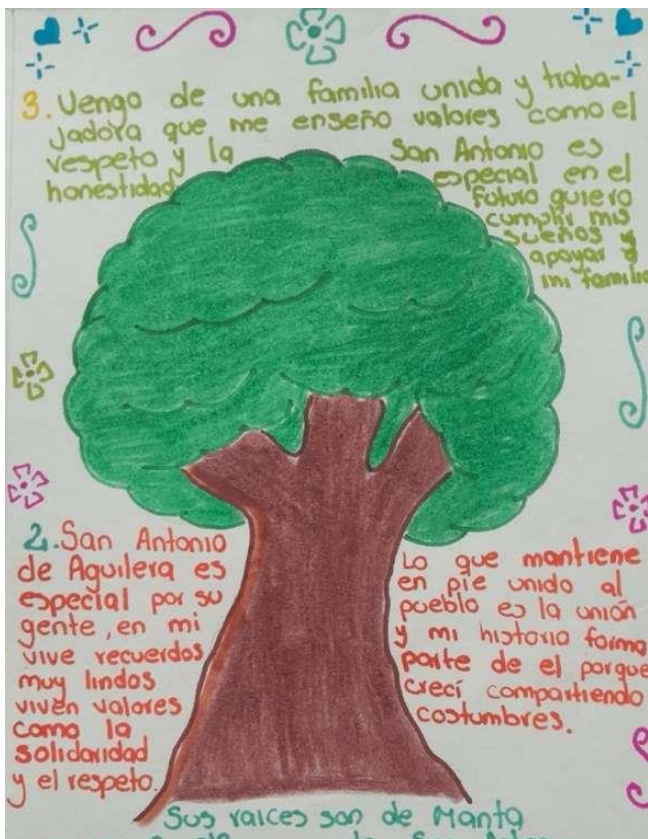
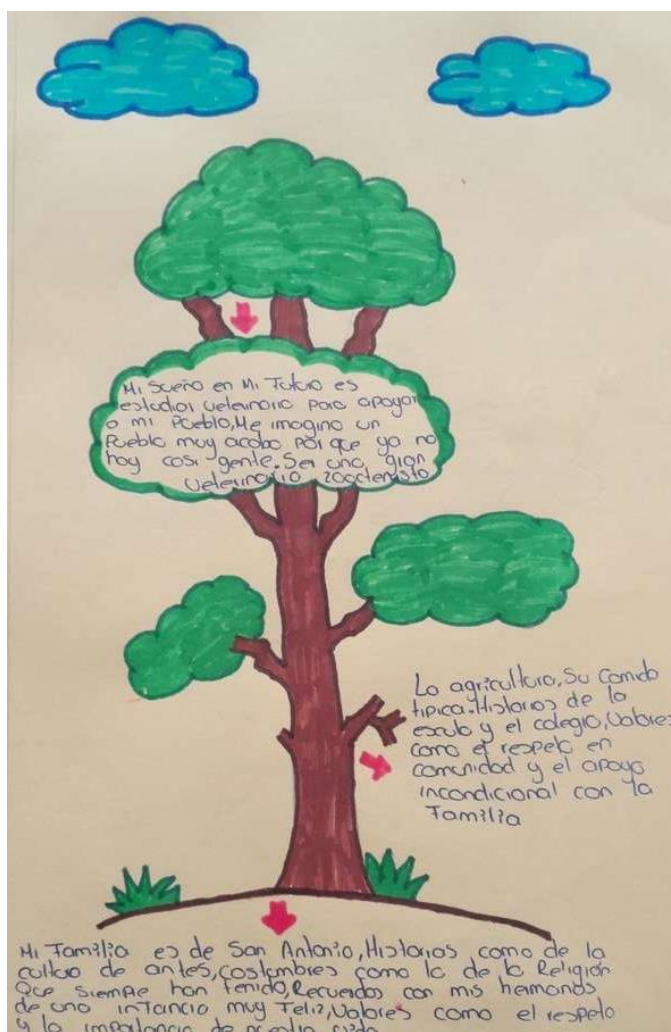
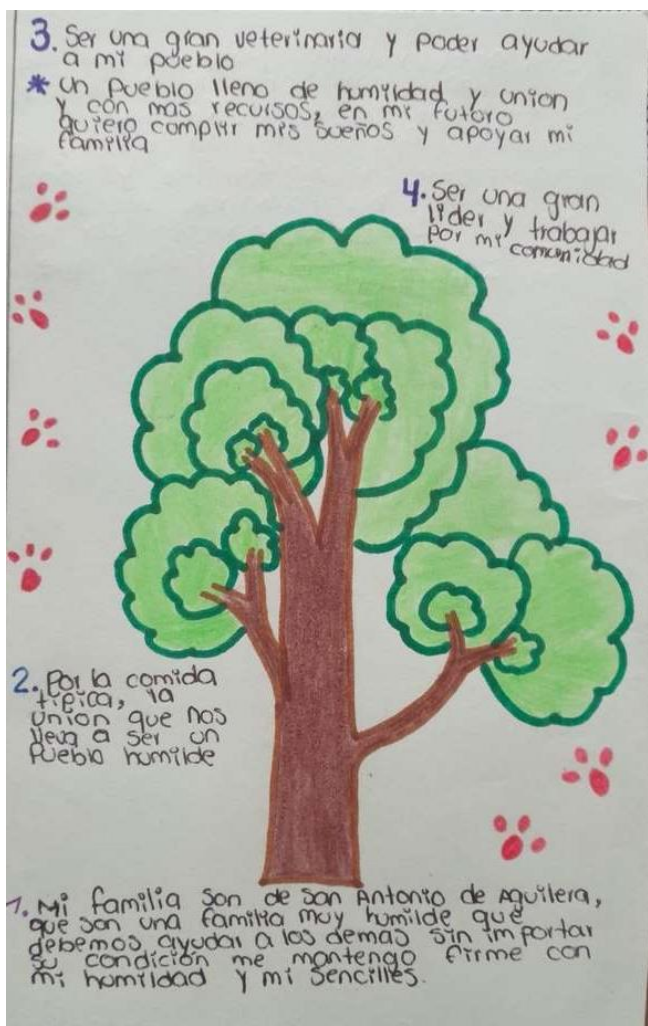
Cierre interpretativo

La propuesta pedagógica *La ceiba resiste: memoria viva en San Antonio de Aguilera* permitió que los estudiantes transformaran un ejercicio pedagógico en una experiencia de autoconocimiento y pertenencia. En el encuentro con el símbolo de la ceiba, el recuerdo se volvió imagen, la palabra se transformó en relato, y el territorio se convirtió en un espacio para pensar la memoria como algo vivo que se renueva en cada generación. La ceiba se consolidó como figura central del trabajo: sus raíces representaron los orígenes familiares y las historias heredadas; su tronco, la fortaleza que otorga el sentido de comunidad; y sus ramas, los sueños y proyecciones de quienes habitan el territorio.

La experiencia reveló que la memoria es un proceso activo de interpretación y diálogo entre las experiencias individuales y colectivas. Siguiendo a Elizabeth Jelin (2002), la memoria es un *trabajo* que se realiza constantemente, una práctica que permite reorganizar los recuerdos a la luz del presente. En este sentido, el ejercicio simbólico de construir la propia ceiba permitió a los estudiantes realizar ese trabajo de la memoria, reinterpretando su historia familiar y local para encontrar en ella nuevas posibilidades de sentido. Desde la perspectiva de Paul Ricoeur (2000), recordar es una forma de reconocerse. Al representar gráficamente su árbol, los estudiantes participaron de un proceso hermenéutico que les permitió *reconocerse en lo que narran y narrarse en lo que reconocen*.

Figura 5- Árboles de Ceiba, grado undécimo.

Fuente: Archivo personal



Esta experiencia cobra especial relevancia en el contexto del grado undécimo del IERD San Antonio de Aguilera. En esta etapa de tránsito hacia la adultez, los jóvenes enfrentan preguntas sobre quiénes son y hacia dónde se dirigen. El trabajo con la memoria permitió enraizar esas inquietudes en un sentido de pertenencia más amplio, reconociendo que la identidad parte, tanto de las elecciones personales, como de los recuerdos, las voces y los paisajes que han habitado. De esta manera, la propuesta se puede convertir en una oportunidad para que la memoria actúe como un punto de anclaje en medio de la incertidumbre del futuro.

El momento colectivo de compartir las ceibas y construir el “libro de memorias” evidenció la potencia del símbolo para articular las experiencias dispersas en una narrativa común. En el intercambio de historias, los estudiantes descubrieron que sus recuerdos individuales forman parte de una memoria mayor, tejida en el territorio y sostenida por la comunidad. Tal como afirma Jelin (2002), la memoria adquiere sentido cuando se convierte en práctica social, cuando se comparte y se confronta con las memorias de otros.

En el cierre de la jornada, las ceibas dispuestas una junto a otra conformaron un paisaje de raíces, troncos y ramas que parecían entrelazarse. Esa imagen condensó el propósito pedagógico de la propuesta: mostrar que las memorias personales, al entrecruzarse, generan comunidad. Cada dibujo se convirtió en una metáfora visual del tejido social, una representación del pueblo que recuerda, que se reconoce y que proyecta su porvenir desde las raíces que lo sostienen.

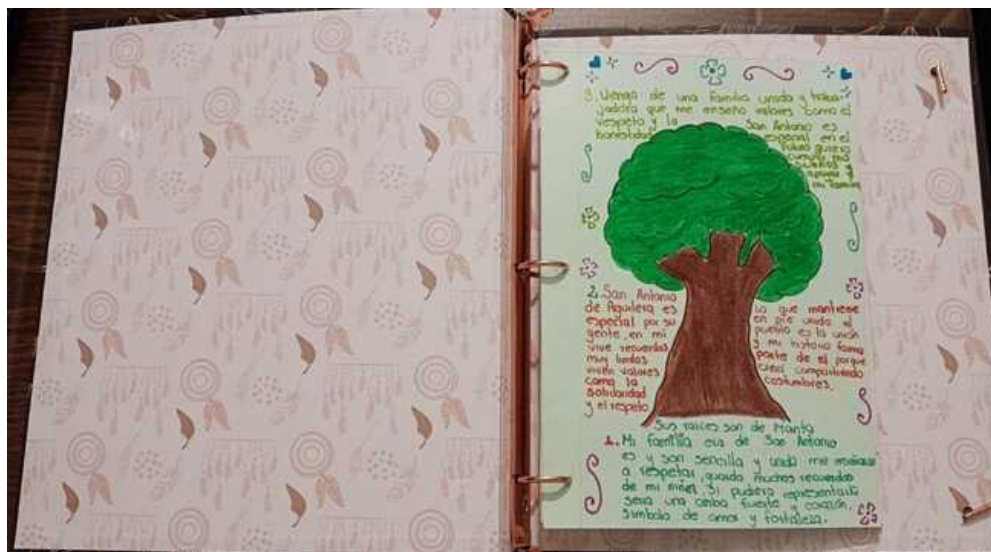


Figura 6- Libro de las memorias

Fuente: Archivo personal

3.4 Evaluación y alcance: aprendizajes y retos

La implementación de la primera fase de la propuesta pedagógica, *La ceiba resiste: memoria viva en San Antonio de Aguilera*, permitió constatar el valor formativo y comunitario del trabajo con la memoria en contextos rurales. La experiencia reunió a dieciséis estudiantes del grado undécimo del IERD San Antonio de Aguilera, quienes participaron con disposición, entusiasmo y una actitud abierta hacia la reflexión sobre su propia historia. Desde el inicio, se evidenció un interés genuino por explorar el símbolo de la ceiba como representación de la identidad colectiva y del arraigo territorial.

Estos primeros hallazgos permiten entrever el lugar que la escuela puede ocupar en los procesos comunitarios de reconstrucción y transmisión de la memoria. La movilización de

símbolos locales —en este caso, la ceiba— mostró que el espacio escolar no solo recibe las memorias del territorio, sino que puede convertirse en un agente que las activa, las resignifica y las proyecta hacia nuevas generaciones. De fondo, la experiencia invita a considerar hasta qué punto una propuesta pedagógica es capaz de abrir caminos para que los estudiantes reconozcan su historia, interroguen sus orígenes y fortalezcan su vínculo con el territorio. Este horizonte orienta el conjunto de la investigación y permite valorar los alcances y desafíos de la propuesta pedagógica como un ejercicio que, más que transmitir contenidos, busca acompañar la construcción de una memoria viva, compartida y situada.

Durante las actividades, los jóvenes expresaron sorpresa al reconocer que conocían poco sobre los orígenes de sus familias. Esta constatación generó preguntas sobre el pasado, la procedencia y las transformaciones del lugar que habitan. Escuchar frases como “nunca le había preguntado a mi abuelo de dónde vino” o “no sabía que mi mamá también nació aquí”, permitieron identificar que la propuesta no solo despertó la curiosidad individual, sino que abrió un diálogo intergeneracional latente. La memoria se transformó en una oportunidad para preguntar, conversar y reconocer vínculos que antes permanecían invisibles.

Desde la perspectiva docente, la propuesta fue recibida con valoración y expectativa. Los profesores destacaron la pertinencia de vincular el trabajo escolar con las historias locales, reconociendo que actividades de esta naturaleza fortalecen la identidad, la pertenencia y la expresión de los estudiantes. Se consideró además que este tipo de ejercicios aportan a la formación integral, ya que promueven la reflexión crítica y el reconocimiento de las raíces culturales como parte del proceso educativo.

La observación directa durante la jornada permitió identificar una alta participación y compromiso por parte del grupo. Los estudiantes se apropiaron del espacio de creación, intercambiaron relatos, escucharon con atención las historias de sus compañeros y construyeron colectivamente el “libro de memorias”. Las producciones simbólicas evidenciaron la capacidad de interpretar el territorio desde la sensibilidad y la imaginación, relacionando pasado, presente y futuro a través del lenguaje visual y narrativo. Este resultado confirma el potencial pedagógico de la memoria como herramienta de interpretación del mundo y de sí mismos.

Entre los aprendizajes más significativos se encuentra el despertar de la curiosidad por las raíces familiares y la historia del pueblo. La ceiba, como símbolo, se consolidó en el discurso de los estudiantes como una figura de resistencia y continuidad, una metáfora viva de la comunidad. Varios jóvenes manifestaron su deseo de seguir indagando sobre sus orígenes y compartir esos hallazgos con sus familias, lo cual marca una primera huella del impacto transformador de la propuesta.

El proceso enfrentó limitaciones materiales y logísticas. Las condiciones de desplazamiento hacia el corregimiento —ubicado a seis horas de Bogotá—, junto con la disponibilidad limitada de recursos económicos y materiales, restringieron la posibilidad de ampliar el tiempo de trabajo o implementar las siguientes fases. Aun así, la experiencia logró consolidar una base sólida para continuar el proyecto en un futuro, tanto desde la escuela como desde la comunidad.

En este sentido, la participación de los docentes y el interés manifestado por los habitantes constituyen un punto de partida para la sostenibilidad del proceso. Se ha planteado, con apoyo del cuerpo docente, dar continuidad a las fases siguientes de la propuesta, orientadas a fortalecer la

memoria familiar y territorial. De manera paralela, surgió la idea de emprender un trabajo comunitario de reconstrucción histórica a partir del testimonio oral de los habitantes mayores, con el propósito de generar una narrativa colectiva sobre el origen del pueblo.

Durante el trabajo de campo se consultó en la alcaldía de Topaipí —municipio al cual pertenece San Antonio de Aguilera— sobre la existencia de documentos oficiales acerca del origen del corregimiento. No se hallaron registros históricos, más allá de la ordenanza que establece la creación del municipio. Este hallazgo reafirma la relevancia del trabajo emprendido, pues demuestra que San Antonio carece de una memoria escrita o institucional, pero posee una memoria viva, sostenida en la voz de sus habitantes y en la persistencia de sus símbolos.

Así, el proyecto permitió que la comunidad escolar comenzara a construir una narrativa propia, independiente de los registros oficiales, donde la ceiba se erige como emblema de resistencia y continuidad. La experiencia invita a reconocer que la memoria orienta el porvenir: cada recuerdo compartido, cada historia contada, renueva el vínculo entre las personas y su territorio.

En diálogo con los planteamientos de Halbwachs, Ricoeur y Jelin, la experiencia evidencia que la memoria no es una colección de hechos cerrados, sino una práctica viva, situada en el entramado social. Halbwachs ayuda a comprender cómo los recuerdos se configuran en el marco de los grupos y los espacios compartidos; Ricoeur orienta la lectura simbólica del pasado como una interpretación en movimiento; y Jelin ilumina la dimensión política y afectiva del recordar, donde la memoria se convierte en un acto de agencia y cuidado colectivo. En este sentido, la propuesta no buscó reconstruir una memoria perdida, sino tejer una memoria en común, hecha de voces, gestos y símbolos que se entrelazan en el presente.

El trabajo con la ceiba permitió que la escuela y la comunidad imaginaran juntas una forma de narrarse, reconociendo que la memoria no pertenece al pasado, sino al acto de compartirlo. De este modo, *La ceiba resiste* se convierte en una invitación a seguir tejiendo la historia de San Antonio de Aguilera desde el encuentro, la palabra y el arraigo: un ejercicio permanente de memoria viva.

Conclusiones

El desarrollo de esta investigación permitió comprender que la memoria es un proceso vivo que articula el recuerdo con la identidad y el territorio. En el contexto de San Antonio de Aguilera, la memoria se revela como un entramado de símbolos, relatos y afectos que sostienen a la comunidad frente al olvido y la fragmentación. La pregunta que orientó este trabajo —¿cómo puede una propuesta pedagógica contribuir al trabajo de la memoria en la escuela secundaria de San Antonio de Aguilera, a partir del valor simbólico del árbol de la Ceiba como mediador de sentidos sobre el pasado, la identidad y el territorio?— encuentra su respuesta en la posibilidad de que la escuela se convierta en un espacio de resignificación, donde el acto de recordar se transforma en una práctica educativa, colectiva y transformadora.

El recorrido teórico ofreció las bases para comprender la memoria como una construcción social y simbólica. Maurice Halbwachs permitió reconocer que el recuerdo se configura dentro de marcos sociales compartidos que dan forma y sentido a la experiencia humana. Paul Ricoeur, al pensar la relación entre memoria, historia y olvido, evidenció el papel de los símbolos como mediaciones hermenéuticas que posibilitan la interpretación del pasado y su proyección en el

presente. Elizabeth Jelin, por su parte, aportó una mirada crítica y política al mostrar que el acto de recordar implica también una toma de posición frente al poder, las ausencias y las heridas del pasado. En conjunto, estos planteamientos permitieron concebir la memoria como un ejercicio de interpretación y de creación de sentido, más que como un simple registro de acontecimientos.

A partir de este marco conceptual, el análisis de la historia local y las voces de los habitantes de San Antonio de Aguilera permitió identificar la manera en que la comunidad ha sostenido sus recuerdos a través de símbolos que condensan su experiencia histórica. La ceiba, el himno, las fotografías y los relatos orales emergieron como formas de resistencia frente a la pérdida, testimonios de una identidad que se rehace constantemente en medio del desplazamiento y el abandono estatal. En cada uno de estos símbolos se entrelazan el dolor, la persistencia y la esperanza; son huellas vivas de un pasado que se reactualiza en los gestos cotidianos, en la palabra compartida y en la voluntad de mantener el vínculo con el territorio. Comprender la memoria de San Antonio significó, entonces, reconocer que los lugares, los objetos y las narraciones que los habitantes conservan aparte de evocar lo sucedido, de igual manera, mantienen abierta la posibilidad de reconstruir una historia común.

Desde este reconocimiento surgió la propuesta pedagógica *La ceiba resiste: memoria viva en San Antonio de Aguilera*, concebida como una experiencia que une el trabajo escolar con los saberes comunitarios. Su implementación permitió constatar que la escuela puede convertirse en un escenario de reconstrucción simbólica y afectiva, donde la memoria se vive como una práctica formativa. Los estudiantes, al interactuar con el símbolo de la ceiba, descubrieron que detrás de su presencia física se encuentra una historia colectiva que los involucra. Las actividades promovieron el diálogo entre generaciones, la curiosidad por los orígenes familiares y el reconocimiento de las

trayectorias que han configurado el territorio. En ese intercambio se reactivaron la palabra, el gesto y la escucha, dimensiones que posibilitan la continuidad de la memoria y fortalecen los vínculos comunitarios.

El trabajo con la ceiba demostró que el símbolo puede operar como mediador pedagógico entre la experiencia personal y la historia colectiva. Su presencia permitió a los estudiantes comprender que la memoria no pertenece únicamente al pasado, sino que se construye en el presente mediante la interacción y la reflexión compartida. La escuela, al incorporar estos procesos en su dinámica, amplió su función tradicional y se convirtió en un espacio de construcción identitaria. La comunidad educativa reconoció en el ejercicio de recordar una oportunidad para afirmar el sentido de pertenencia, la valoración del entorno y la posibilidad de proyectar un futuro común.

El diálogo entre los referentes teóricos y la experiencia pedagógica mostró que el trabajo de la memoria no consiste en restaurar lo que se perdió, sino en tejer relaciones nuevas entre las generaciones, los saberes y los símbolos. Recordar se convierte así en un acto de cuidado y de imaginación, donde el pasado no se impone como peso, sino que se transforma en posibilidad de sentido. En San Antonio de Aguilera, este proceso permitió que los estudiantes y docentes descubrieran que la historia del territorio también les pertenece, y que sus voces pueden contribuir a mantenerla viva.

La investigación evidenció, además, que el ejercicio pedagógico con la memoria contribuye a la formación integral de los jóvenes, al vincular el conocimiento con la sensibilidad, la creatividad y la conciencia social. En contextos rurales marcados por la desigualdad y el desplazamiento, promover la memoria desde la escuela equivale a fortalecer la dignidad y el

reconocimiento mutuo. La ceiba, en tanto símbolo de resistencia, actuó como punto de encuentro entre pasado y presente, entre naturaleza y comunidad, entre historia y esperanza. A su alrededor, la palabra adquirió un valor restaurador, capaz de recomponer los hilos de una historia que durante mucho tiempo permaneció silenciada.

De esta manera, la investigación logró demostrar que el trabajo de la memoria en la escuela puede convertirse en un eje articulador de identidad, arraigo y sentido colectivo. La experiencia de *La ceiba resiste* consolidó la idea de que la memoria no se enseña como un contenido, sino que se construye en la práctica, en la escucha y en la creación compartida. La propuesta dejó abierta la posibilidad de continuar fortaleciendo procesos educativos que integren los saberes locales y los símbolos comunitarios como parte del currículo, para que el aprendizaje escolar dialogue con la vida del territorio.

En última instancia, la reflexión teórica, la interpretación de las memorias locales y la práctica pedagógica confluyeron en una misma conclusión: la memoria es un acto de continuidad. Cada historia contada, cada recuerdo compartido, reafirma el vínculo entre las personas y el lugar que habitan. En San Antonio de Aguilera, la ceiba aparece como una presencia que resguarda la historia, un testimonio de resistencia que inspira a la comunidad a seguir reconstruyendo su identidad. A través de la educación, la memoria se convierte en una herramienta para transformar el presente, proyectar el porvenir y mantener viva la raíz que une a la comunidad con su territorio. En este sentido, la escuela se consolida como un espacio privilegiado donde hablar de la memoria, restaurarla y hacerla circular nuevamente entre las generaciones, permitiendo que los estudiantes encuentren en ella un horizonte para reconocerse y reconocerse juntos.

Esta investigación permitió comprender de manera más profunda las dinámicas de la memoria en San Antonio de Aguilera, y también abrió un camino de reflexión personal sobre mi propio tránsito por la universidad y las preguntas que han acompañado mi formación. Construir esta tesis significó volver a las razones que me llevaron a elegir la filosofía como campo de estudio y, al mismo tiempo, descubrir que mi vocación se fortalece cuando se entreteje con la vida de las comunidades rurales. En el diálogo con sus historias, silencios y resistencias encontré un sentido renovado para mi labor como futura licenciada: pensar la filosofía como una práctica situada que escucha, acompaña y se transforma con el territorio. Este proceso confirmó, de manera íntima y profesional, que mi camino continúa en la intersección entre pensamiento, pedagogía y comunidad, allí donde la memoria se hace palabra compartida y compromiso ético.

Referencias

Acosta, M. R. (2019). *Gramáticas de la escucha: Aproximaciones filosóficas a la construcción de memoria histórica*. Ideas y Valores, 68(Sup. n.º5), 59–79.

Castillo Díaz, M. L. (2017). *Formas de autoridad en ausencia del Estado: La experiencia del conflicto armado en Topaipí–Cundinamarca*. Universidad Santo Tomás.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2020). *Autodefensas de Cundinamarca. Olvido estatal y violencia paramilitar en las provincias de Rionegro y Bajo Magdalena*. CNMH.

Diócesis de Zipaquirá, (2020). *San Antonio de Padua, San Antonio de Aguilera de Topaipí*. Diocesisdezipaquira.org. <https://diocesisdezipaquira.org/parroquias./campo.php?id=25>

Garzón, A. (2022). *Somos otros en la escuela: (Co-)experiencia de investigación educativa desde la horizontalidad y de alteridad en San Juan del Cesar, La Guajira*. Universidad Pedagógica Nacional.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Husserl, E. (2002). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Trotta.

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

Linares Camberos, J. A. (2008). *Avatares de un sueño: Monografía de Topaipí, Cundinamarca* [Monografía]. Gráficas Sajor Editores.

Locke, J. (2020). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Editorial Verbum.

López, L. (2024). *Los suspiros también hablan, el miedo de olvidar, la angustia de recordar: Relatos de vida para sanar*. Universidad Pedagógica Nacional.

Mendoza, C. (2015). *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Nora, P. (2006). *No hay que confundir memoria con historia*. La Nación.

Nora, P. (2008). *Los lugares de la memoria*. Ediciones Trilce.

Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). *La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular*. Espacio Abierto.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico* (Vol. 1). Editorial Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Editorial Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Arrecife–Universidad Autónoma de Madrid.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.

San Agustín. (1974). *Confesiones* (Vol. II, Libro XI). En *Obras de San Agustín*. B.A.C.

Anexos:**Perfil de los entrevistados:****Camilo (seudónimo)**

Camilo es un habitante del caserío de San Antonio de Aguilera, donde ha residido desde su nacimiento. Se dedica a labores agrícolas, desempeñándose como jornalero, actividad que constituye su principal medio de sustento. Es padre de familia, y sus hijos también nacieron y estudian en la misma comunidad. Su perfil refleja el arraigo característico de los pobladores del caserío, así como su estrecha relación con las dinámicas rurales y familiares propias del territorio.

Lucía (seudónimo)

Lucía es una habitante del caserío de San Antonio de Aguilera y miembro de una familia numerosa originaria de la misma comunidad. A lo largo del tiempo, varios de sus hermanos se han trasladado a otras ciudades en búsqueda de mejores oportunidades laborales y condiciones de vida. Lucía ha conformado su propio hogar en el caserío, donde reside junto a sus hijos, quienes asisten a la institución educativa local. Su trayectoria refleja el arraigo familiar y comunitario característico de los habitantes del territorio, así como los procesos de movilidad que afectan a las nuevas generaciones.

Valeria (seudónimo)

Valeria es docente de humanidades en la institución educativa del caserío de San Antonio de Aguilera. Se integró recientemente al equipo académico y ha demostrado un marcado interés por comprender la historia y el desarrollo social de la comunidad. Su labor pedagógica se caracteriza

por el compromiso con el contexto local y por la disposición a trabajar de la mano con los habitantes del caserío, con el fin de fortalecer los procesos educativos y promover la valoración del entorno cultural.

Alberto (seudónimo)

Alberto es docente en la institución educativa del caserío de San Antonio de Aguilera. Cursó sus estudios en el mismo colegio donde actualmente ejerce su labor docente, lo que le ha permitido mantener un estrecho vínculo con la comunidad educativa. Durante su etapa escolar vivió de cerca los años más difíciles del conflicto en la zona, experiencia que ha influido en su perspectiva y compromiso con la formación de las nuevas generaciones. Su trayectoria representa la continuidad y el sentido de pertenencia de quienes, tras haber crecido en el caserío, hoy contribuyen activamente a su desarrollo.

María (seudónimo)

María es una profesora del caserío donde nació y ha vivido toda su vida. Desde hace muchos años se desempeña en la institución educativa local, contribuyendo a la formación de varias generaciones de niños y jóvenes de la comunidad. Su historia está estrechamente ligada al crecimiento y transformación del caserío, del cual ha sido testigo y participante activa. Además de su labor docente, María se encarga de conservar y transmitir la memoria colectiva del lugar, relatando a sus estudiantes los procesos y acontecimientos que han marcado su identidad. Su trayectoria refleja el compromiso, la pertenencia y el profundo vínculo que mantienen los habitantes con su territorio.

Himno de San Antonio de Aguilera:

HIMNO A SAN ANTONIO DE AGUILERA

I

Con acento febril entonemos
Este himno de paz y hermandad
Que con gusto nos narra en sus versos
El nacer de éste pueblo de paz.

II

Sus memoria! honremos-alegres
Del ilustre y fiel fundador
Hoy sus gentes aquí lo repiten
Fue Ruperto Aguilera León

CORO

Adelante muchachos alerta
Siempre listos debemos estar
A buscar de este pueblo glorioso
Un mañana de mejor igualdad

III

Sacerdote leal eficiente
Que el señor por aquí lo mando
A traer el mensaje a la gente
Y de paso este pueblo fundo

IV

Sacerdotes también han salido
Con amor a servir a Jesús
Pedro Pablo y Bernardo son ellos
Hijos juntos de esta población

CORO

V

Cultivemos alegres los campos
Y en sus hijos no falte el valor
Para que hallan hogares tranquilos
En justicia, paz y religión

VI

Desde Manta y Macheta llegaron
Las familias en emigración
Y uniendo sus ancestros y costumbres
Han poblado esta bella región

CORO

VII

Olvidar éste pueblo querido
No es tan fácil, jamás se podrá
Por que así fue recorra el planeta
Su recuerdo siempre existirá

VIII

Como signo de paz y esperanza
Que erguida siempre ha de crecer
Es la Ceiba que aquí en San Antonio
Nos recuerda el pasado que fue

IX

Con respeto rindamos honores
A sus hijos de aquella ocasión
Que sembraron sus sanas costumbres
Y hoy descansan allá en su panteón

CORO

LETRA Y MUSICA POR

El Himno a San Antonio de Aguilera fue creado en el año de 1988 en el Seminario del Pueblo.

También se oclara que esta estrofa fue corregida por del Fray Curzo del Tio

Sacerdotes también a salido y si se da mas tarde saldran a llevar el mensaje de ternura de amor y p