

**“NODOS, NUDOS Y ENTRETEJIDOS DE LAS POLÍTICAS DE LA MEMORIA EN
COLOMBIA”**

BRAYAN SEBASTIÁN GAUTA BLANCO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
“MAGISTER EN EDUCACIÓN”**

**DIRECTORA
JERITZA MERCHÁN DÍAZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
GRUPO DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA
BOGOTÁ, COLOMBIA
JUNIO 2019**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación de calidad	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 153	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Nodos, nudos y entretejidos de las políticas de la memoria
Autor(es)	Gauta Blanco, Brayan Sebastián
Director	Merchán Díaz, Jeritza
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Palabras Claves	Políticas de la memoria, Pedagogía de la memoria, Institucional e instituyente, Alteridad, construcción de Paz.

2. Descripción
Recurrimos a la relación entre política y memoria como horizonte de posibilidad y potencialidad para recuperar la historicidad de los sujetos y las sociedades que han atravesado momentos de conflictividad y violencia política generalizada, en esa medida en “Nodos, nudos y entretejidos” son problematizadas las iniciativas concernientes a las disputas por la memoria y su abordaje desde la educación, en medio del contexto histórico que atraviesa Colombia, caracterizado por la incertidumbre y el devenir político entorno a la implementación del Acuerdo de paz, la construcción de escenarios de democracia y memoria histórica. En esa medida, ser maestro e investigador implica asumir responsabilidades éticas y políticas por comprender la realidad social, política y educativa desde múltiples perspectivas, asumiendo como posicionamiento epistemológico y metodológico las reflexiones propuestas por el pensador latinoamericano Hugo Zemelman, quien hace llamados a repensar las ciencias sociales desde una perspectiva territorial, crítica y alternativa, la cual contribuya al pensar histórico. En el proceso de investigación fueron retomados los planteamientos de Zemelman (2005) debido a que señala la necesidad de “avanzar enriqueciendo nuestra relación con la realidad que es el

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación al servicio de la sociedad</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 153	

horizonte que nos desafía como hombres. Pensar desde la esperanza para salir de los límites de lo establecido, anticipando el advenimiento de lo nuevo” (p. 9), ante lo cual recurrimos al proceso de elaboración de las mochilas como símil o pretexto para desarrollar la investigación. Fue elegio el tejido porque se constituye en la oportunidad por recuperar otras expresiones y tradiciones de saberes que son propias de los pueblos indígenas, afrocolombianos y campesinos de nuestra geografía nacional.

Porque el proceso de tejer implica pensamiento, sabiduría y tradición, elementos que han pasado de generación en generación a partir de la oralidad y los sentidos, constituyéndose en lenguajes que sobreviven el pasar de los años, así mismo fue problematizando el lenguaje escrito como única opción portadora de verdad y/o legitimidad.

Todavía seguimos apoyándonos en la acumulación de lo escrito, aunque debemos revisar esa relación que, con frecuencia, nos ciega ante las nuevas emergencias sociales. Nos quedamos encerrados en esa acumulación, de manera que al no poder incorporar lo nuevo lo excluimos desde los diques de contención en que nos protegemos. Es por ello importante asumir que estamos en un límite en las formas de conocimiento que obliga a transgredir lo sabido y el cómo se ha construido el rigor de la teoría (Zemelman, 2005, p. 6).

En aras de incorporar los saberes excluidos por la academia tradicional, es retomado el proceso de elaboración de las mochilas porque no existen marcos que limitan el pensamiento y la comprensión del mundo y se constituye en una apuesta por repensar las formas de concebir los saberes populares y las experiencias alternativas. Conviene retomar a William Ospina (2016), cuando problematiza la imposición de paradigmas y formas de pensar de carácter colonial y relegamos otras maneras de ver, concebir y comprender el mundo, la naturaleza y la sociedad

Aprendimos que la cultura venia de afuera, que la lengua vino de afuera, que la belleza verdadera era la condensada en los cánones ilustres; y crecimos en la incapacidad de mirarnos, de reconocer lo que somos, de aprender a valorar la naturaleza y originalidad de nuestro mundo (p.34).

En esa medida, durante el proceso de tejer se establecen unos nodos, los cuales son asumidos como puntos de encuentro, unión y hermanamiento entorno a las memorias y las experiencias de las

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación al servicio de la sociedad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 153	

víctimas y sobrevivientes de la violencia política en Colombia, y se convierten en poéticas mediante las cuales las mujeres tejen la historia y la resistencia de sus pueblos.

En el proceso de tejer, los hilos se entrecruzan de manera abrupta y crean nudos, los cuales sujetan, traban y obstaculizan el trabajo, impidiendo darle continuidad al producto que esperamos construir; desde la sabiduría indígena el nudo es la prueba a la paciencia del tejedor o la tejedora, porque implica sabiduría por encontrar soluciones para recomponer los hilos y darle continuidad al tejido, superando opciones facilistas como cortar o trozar los hilos, porque al cortar se rompe con la unidad del tejido. Los nudos dentro de la investigación son las políticas de la memoria institucionales que obstaculizan conocer la verdad de más de cincuenta años de guerra interna, lo cual impide construir escenarios de paz con justicia social, anclado al poco compromiso de la institucionalidad por implementar los acuerdos de paz, así como las carencias que tiene la ciudadanía para asumirse como sujetos transformadores de la realidad.

El entretejido son todas aquellas iniciativas entorno a la construcción de paz, democracia, memorias, y la defensa de los derechos humanos, las cuales han sido posibles gracias a la participación de las organizaciones, colectividades y redes de trabajo que han contribuido para la reconstrucción del tejido social roto por la guerra. Iniciativas que contribuyen desde sus identidades, diferencias, y reivindicaciones puntuales que ayudan a juntar puntadas y solidaridades en tiempos de adversidad; cuyos elementos comunes han sido: “el pasado como recuerdos, vivencias, aciertos y desaciertos políticos, pero también de expectativas cumplidas, de biografías individuales y colectivas; y de otro lado, los sueños pendientes de realizar, los deseos y esperanzas tanto individuales como colectivas de partidos políticos, organizaciones sociales”, logrando así concebirse como protagonistas de la historia.

De otro lado, la investigación desarrollada es de carácter documental porque en las diferentes etapas la problematización de la realidad y en especial del momento histórico que atraviesa Colombia, fue crucial tener en cuenta un conjunto de variables políticas, sociales y educativas o hilos que permitieron generar escenarios de cuestionamiento y profundización acorde a los intereses del investigador, así mismo fueron leídos, analizados y problematizados de manera crítica una cantidad

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de ciudadanos</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 153	

significativa de documentos públicos, artículos y libros. Así mismo, es de carácter cualitativo porque apelamos al estudio de la memoria, la política y la educación como constructo social, situado históricamente y con múltiples maneras de ser abordado y comprendido, para el estudio de las categorías de trabajo propuestas.

Los sentires, sueños y preocupaciones del investigador se ven reflejadas en las reflexiones y abordajes alcanzados, así como su compromiso ético-político al concebir las políticas de la memoria en Colombia como un campo en disputa del cual él es partícipe y emprendedor; en el cual son identificadas, visibilizadas y potencializadas de manera general diferentes prácticas pedagógicas e iniciativas que desde escenarios instituyentes se han ido construyendo como iniciativas para transformar la realidad y agenciar procesos de empoderamiento colectivo, fortalecimiento de las subjetividades y reconstrucción de la memoria individual y colectiva.

Es importante mencionar que el proceso de investigación no fue lineal, ni predeterminado, debido a que se presentaron aspectos de la coyuntura política y social del país que generaron que el tema de investigación, su abordaje y sus alcances se viera modificado permanentemente, así mismo durante el proceso de exploración de categorías de análisis y los horizontes de sentido se fueron complementado y permitieron ir decantando autores, lecturas, abordajes y horizontes de investigación. Espacio en el cual las conversaciones con Jeritza Merchán fueron esenciales porque gracias a su vitalidad y su militancia por la vida digna y la memoria permitieron despejar dudas y nutrir la esperanza.

Esperamos que “nodos, nudos y entretejidos de las políticas de la memoria en Colombia” se constituya en una contribución al debate político, académico y educativo que atraviesa el país, que nuestra apuesta teórica y metodológica que busca resaltar los saberes excluidos permitan ampliar las comprensiones investigativas, especialmente en la actual coyuntura en donde urge la necesidad de volver a la palabra y a los saberes de los pueblos. Una vez más retomamos a Zemelman (2005) cuando menciona que este es

el momento histórico donde el pasado reclama un futuro; así como éste encuentra sus raíces en la vida de los pueblos y no en la simple normatividad de los discursos,

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza de la Pedagogía	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 153	

muchas veces ajenos a los sujetos concretos, como los de la ideología y la teoría. En el momento histórico se pueden encontrar el o los sujetos reales y, en consecuencia, la voz que los exprese (p. 15).

El llamado es volver a los territorios, a las prácticas tradicionales y la sabiduría popular, es ahí en donde reside la posibilidad de construir paz con justicia social.

3. Fuentes

- Allier Montaño, E., & Crenze, E. (2015). *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y memoria política*. México: Bonilla Artigas: Editorial UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Bolaños , E., & Forero, S. (10 de Abril de 2019). El informe que el Centro de Memoria se niega a sacar. *El Espectador*. Obtenido de <https://colombia2020.elespectador.com/verdad/el-informe-que-el-centro-de-memoria-se-niega-lanzar>
- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política: el caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguilar-Forero , N. (2018). Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias (2005-2016). *Historia Crítica*(68), 111-130. Obtenido de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/histcrit68.2018.06>
- Bevernage , B. (25-52). Un pasado desde el presente. La historia y la política del tiempo en la justicia transicional. *Revista Colombiana de Educación*(71), 2016.
- Castro Sánchez , C., Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J., & Vélez Villafañe, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CIRC alerta por recrudecimiento dela violencia en Colombia. (28 de Marzo de 2019). *Radio Nacional*. Obtenido de <https://www.radionacional.co/actualidad/CICR-violencia-colombia-2019>
- Comunicado Conjunto N°40 entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP. (5 de Agosto de 2014). Obtenido de http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Documento_398100_20140805.pdf
- Congreso de la Republica. (27 de mayo de 2011). Decreto 480.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación al servicio de la sociedad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 153	

- Dussel, E. (1977). *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. Extemporaneos: Buenos Aires.
- El Espectador. (15 de Febrero de 2019). Comisión de la Verdad, con menos recursos para funcionar. Obtenido de <https://colombia2020.elespectador.com/verdad/comision-de-la-verdad-con-menos-recursos-para-funcionar>
- Fernández Guerrero, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar*, 423-443.
- Giraldo, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. En *Conflicto social y revolución armada* (págs. 203-246). Bogotá: Gentes del común. Obtenido de <http://ciudadanosporlapazdecolombia.com/wp-content/uploads/documentos/Conflictosocialyrebello%CC%81narmada-1.pdf>
- GMN. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Herrera, M. C. (2016). Narrativa testimonial sobre violencia política y formación de subjetividades. *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Obtenido de <http://narrativaseducacion.com/images/documentos/memorias/Espacio-biografico-memoria-y-ciudadana.pdf>
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latian. Por una pedagogía más allá del paradigma de sujeto víctima*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 79-108.
- Jelin, L. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Sgilo XXI Editores.
- La pedagogía en la Ley de Víctimas y en los postacuerdos. (2016). En J. Merchán Díaz, *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (págs. 115-134). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. . En & J. C. Skliar, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 189-204). Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2). Recuperado el 06 de 04 de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a04.pdf>
- Mejía, M. R. (2018). Entre los conflictos y las memorias. En *Expedición pedagógica. Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela* (págs. 121-158).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación al servicio de la sociedad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 153	

Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaria de Educación del Distrito.

Mélich , J.-C., Paluo , J., Poch, C., & Fons, M. (2001). *Responder del otro*. Barcelona: Editorial Síntesis.

Merchán, J., Ortega, P., Castro , C., & Garzón, L. (2016). *Narrativas testimoniales: poéticas de la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Obtenido de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>

Moncayo Cruz, V. M. (2015). Hacia la verdad del conflicto: Insurgencia guerrillera y orden social vigente. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*.

Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. (2018). *Caminos para la paz desde las escuelas. Expedición pedagógica Bogotpa*. Bogotá: Espacios Creativos Impresol.

Museo de Arte Moderno de Bogotá. (s.f.). www.mambogota.com/exposicion/rios-silencios-juan-manuel-echavarria/. Recuperado el 29 de Enero de 2019, de <https://www.mambogota.com/exposicion/rios-silencios-juan-manuel-echavarria/>

Oficina del Alto Comisionado para la Paz y Acción caPAZ: Estrategia de Capacidades para la paz y la convivencia. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* Bogotá. Obtenido de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo.pdf>

Ortega , P. (2013). Memoria, subjetividades y violencia política en Colombia. . En *Memoria y Formación. Configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas* (págs. 29-82). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia:Un estudio en la escuela de sectores populares. *Revista de investigaciones en educación*, 10(2). Obtenido de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/255/371#B01>

Ortega, P. (2016). *¿En qué contextos estamos educando?* . Bogotá: Bonaventuriana.

Ortega, P. (2016). La Cátedra de la Paz: Una práctica de formación. En *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (págs. 221-242). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación al servicio de la sociedad</i>	FORMATO	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 9 de 153

- Ortega, P., & Castro, C. (2014). Prácticas instituyentes y políticas de la memoria en Colombia. Las disputas por los sentidos del pasado.
- Ortega, P., Peñuela, D., & López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas en un tiempo-espacio escolar*. Bogotá: El Búho.
- Osorio, J., & Rubio, G. (2014). Pedagogía de la Memoria y Ciudadanía Democrática: tesis para la deliberación. 2-20. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/305395584>
- Osorio, J., & Rubio, G. (2006). El deseo de la memoria. Escritura e historia. *Escuela de humanidades y política*.
- Ospina, W. (2016). *De la Habana a la Paz*. Bogotá : Debate.
- Ospina, W. (16 de Octubre de 2016). Ellos. *El Espectador*.
- Padilla, A., & Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 187-218.
- Pedraza, J. C. (18 de Noviembre de 2018). Comisión de la Verdad va a 9 regiones para esclarecer el conflicto. *El Tiempo*. Recuperado el 8 de Diciembre de 2018, de <https://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/comision-de-la-verdad-va-a-9-regiones-para-esclarecer-el-conflicto-297542>
- Pizarro Leongómez, E. (2015). Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*.
- República de Colombia. (10 de Junio de 2011). LEY 1448 DE 2011. *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*.
- República de Colombia. (25 de mayo de 2015). Decreto 1038 . *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la paz*. Bogotá.
- República de Colombia. (Abril de 4 de 2017). Acto Legislativo 01 de 2017. *"Por medio del cual se crea un título de disposiciones transitorias de la constitución para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera y se dictan otras disposiciones"*.
- República de Colombia. (5 de abril de 2017). Decreto 588 . *"Por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición"*. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20588%20DEL%2005%20DE%20ABRIL%20DE%202017.pdf>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación al servicio de la sociedad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 153	

- Rodríguez Avila, S. P. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (págs. 135-158). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubío, G. (2014). Memoria Histórica, Ciudadanía Y Crisis Moral De La Esfera Pública: Chile a 40 años del Golpe Militar de 1973. *Revista Clivajes*(2).
- Sánchez , N. (14 de Mayo de 2018). La guerra no doblega a los maestros. *El Espectador*. Recuperado el 16 de diciembre de 2018, de <https://colombia2020.elespectador.com/verdad-y-memoria/la-guerra-no-doblega-los-maestros>
- Sánchez Meertens, A. (2017). *Los saberes de la guerra: memoira y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, G. (2014). *Guerras, Memoria e Historia*. Medellín: La Carreta Editores.
- Sánchez, G. (2018). Reflexiones sobre genealogía y políticas de la memoria en colombia. *Análisis Político*(92), 96-114.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2018). *Orientaciones para la implementación de la catedra de paz con enfoque de cultura ciudadana*. Obtenido de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9850/3/FNL%20LBR%20ISSUU%20Catedra%20de%20paz.pdf>
- Sieder, R. (2002). Políticas de guerra, paz y memoria en América Central. En A. Barahora de Brito Alexandra, P. Aguilar , & C. González, *Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias*. (págs. 247-284). España: Akal Ediciones.
- Todorov, z. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones Paidos.
- Torres Ávila, J. (2016). El constitucionalismo, transición política y justicia transicional. *Análisis Político*(88), 126-147.
- Torres, J. (1993). Cosmogonía Iku. (C. Quiñones, Entrevistador)
- Torrijos, V. (2015). Cartografía del conflicto: pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. (págs. 652-696).
- Unidad de Víctimas. (s.f.). *Unidad de Víctimas*. Recuperado el 20 de abril de 2019, de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación de calidad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 153	

Uprimy, R. (7 de Abril de 2019). Empate político negativo. Obtenido de <https://www.dejusticia.org/column/empate-politico-negativo/>

Valdes , B. (29 de Marzo de 2019). Las consecuencias territoriales del recorte al sistema de justicia transicional. *El Espectador*. Obtenido de <https://colombia2020.elespectador.com/colombia-en-transicion/las-consecuencias-territoriales-del-recorte-al-sistema-de-justicia>

Vivas Sánchez, P. (2018). *Memorias de la mochila indígena Kamkuama: Etnografía entre montañas*. Bogotá: Trabajo de Grado. Universidad Javeriana. Recuperado el 27 de Enero de 2019, de Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35511/Memorias%20de%20la%20mochila%20ind%C3%ADgena%20Kankuama%20Etnograf%C3%ADa%20entre%20monta%C3%B1as.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wikiguate. (19 de Julio de 2018). Obtenido de <https://wikiguate.com.gt/coordinadora-nacional-de-viudas-de-guatemala/>

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos Editorial.

4. Contenidos

En un entretejido metafórico el trabajo de investigación vinculó cada una de las etapas del proceso de elaboración de la mochila con los alcances desarrollados, cuyo objetivo consistió en realizar un análisis sobre las políticas de memoria institucionales y las propuestas de pedagogía de paz en el período de posacuerdo en Colombia en donde fueron identificadas algunas tensiones y apuestas desde los escenarios instituyentes por hacer memoria; es usado el símil de la elaboración y significados de las mochilas con el fin de reivindicar aspectos culturales de los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos, quienes durante la guerra han padecido mayoritariamente las consecuencias de la confrontación armada. Más de 70 años de guerra han dejado hondas heridas y rupturas del tejido social: pérdida de identidades y prácticas culturales, quebrantamiento de las colectividades, afectaciones corporales, espirituales, desarraigo, despojo de los territorios, pérdida de la condición humana, aplazamiento de proyectos políticos alternativos, fractura de la hermandad

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza al servicio de la sociedad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 153	

y la confianza (...) Situación ante la cual jóvenes, maestros y gentes del común debemos trabajar por recomponer los hilos de este tejido social roto, maltratado y maltrecho.

En el primer capítulo denominado “Primeras puntadas: preparando hilos, agujas y memorias” son presentados los aspectos generales de la investigación, los cuales son concernientes a objetivos, ruta metodológica y elementos del contexto político y educativo que atraviesa Colombia. Así mismo se recurre a la memoria ejemplar en términos de Todorov (2000) porque posibilita la reconstrucción del tejido social y las narrativas que dejó la violencia política.

En el segundo capítulo: “Entre husos, quipires y crecidos de las políticas de la memoria” es realizando un abordaje teórico respecto a las comprensiones sobre políticas de la memoria institucionales e instituyentes, haciendo referencia a su conceptualización y los abordajes que se han realizado en contextos de transicionalidad política después de regímenes dictatoriales o democracias restringidas. Profundizando en algunos respecto al proceso de transición en Guatemala, en aras de aprender de otras experiencias, y así poder establecer nodos de relacionamiento a nivel continental.

En el tercer capítulo “Nudos y entretejidos de las políticas de la memoria en Colombia: un abordaje desde la educación”, es realizada una contextualización sobre las dinámicas políticas y sociales del conflicto armado colombiano, su relación con las políticas de la memoria y su abordaje educativo ante el cual se propuso un recorrido histórico sobre el abordaje de las políticas de la memoria en Colombia durante el siglo XXI, y se hace un énfasis en la actual coyuntura marcada por el Acuerdo de paz suscrito entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP. Dentro de las políticas de la memoria institucionales analizadas se destacan: La catedra de la paz, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición y la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, en donde fueron comparados los informes de los comisionados: Javier Giraldo y Vicente Torrijos, con lo cual se pretende evidenciar las tensiones que existen entre los diferentes actores sociales y políticos entorno a la interpretación y comprensión del pasado. Así mismo, se establecieron puentes

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación al servicio de la humanidad</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 153	

de conexión que existe entre los Informes de la Comisión y las apuestas educativas institucionales entorno a la construcción de paz.

El cuarto capítulo está conformado por las “Puntadas, representaciones y sentidos de la educación para la paz. tejiendo escrituras”, espacio en el cual se realizó de manera general una cartografía de las pedagogías de paz instituyentes, formulando algunas reflexiones pedagógicas entorno a la necesidad de recuperar y visibilizar las apuestas de pedagogía de paz o educación para la paz que trascienden el escenario institucional y emergen como reivindicaciones y apuestas ético-políticas de organizaciones sociales, políticas y de víctimas, las cuales son concebidas como instituyentes. Nuestra apuesta para la construcción de paz en la escuela es la Pedagógica de la Memoria porque tiene fundamentos epistemológicos que son retomados de la alteridad, las pedagógicas críticas y la necesidad de transformar las realidades y construir nuevos marcos de sentido a partir de las narrativas testimoniales.

5. Metodología

Antes de elaborar nuestra mochila, empezamos por preguntarnos qué quiero tejer, para qué quiero tejer y cuáles van a ser los usos del tejido. La primera etapa es la formación del *Chipirito u ombligo*, el cual se empieza realizando un pequeño nudo en la punta del fique, el hilo o la lana y se le van agregando puntadas o nudos alrededor, su crecimiento es en espiral, como los ciclos de la vida, la existencia del sujeto, la naturaleza y las colectividades.

En la investigación el chipirito es la memoria de los hombres, mujeres y colectividades en donde se alberga el recuerdo, es el ombligo y el vínculo con el pasado, las raíces y los referentes que dan sentido al ahora y permiten la construcción de los proyectos colectivos. Recurrimos a la memoria ejemplar en términos de Todorov (2000) porque posibilita la reconstrucción del tejido social y las narrativas que dejó la violencia política.

En el segundo momento, tras agregar las puntadas necesarias y después de determinar las dimensiones necesarias de crecido, está formado el *Chipire o plato*, el cual se constituye en la base

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación al servicio de la humanidad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 14 de 153	

de nuestra mochila, la cual puede tener forma de caracol, espiral o circunferencias; en esta etapa el pensamiento matemático y geométrico es esencial (debido a que va creciendo cada dos puntadas en el mismo orificio) para que la mochila empiece a tomar forma cilíndrica, la trascendencia del plato radica en que representa la fertilidad de la tierra, la placenta de la madre, la base de la vida y el origen cósmico.

El plato dentro de nuestra investigación son las iniciativas de memoria o las políticas de la memoria porque son las encargadas de mediar y configurar a partir de las puntadas las denuncias, reivindicaciones y sentires del pasado, permitiendo que sean las bases de la mochila y la fundamentación imprescindible. Políticas que son propias de los contextos de transicionalidad política después de regímenes dictatoriales o democracias restringidas en donde hay importantes experiencias y aprendizajes de Centro América, el Cono Sur, África, Europa y de otros procesos de paz que ha vivido Colombia.

La tercera etapa es denominada *crecido*, en la cual se empieza a tejer el cuerpo o lienzo de nuestra mochila. El tejido del *cuerpo* debe ser parejo (no muy apretado, no muy suelto) lo cual varía según el estado de ánimo y concentración de la persona, refleja la conexión espacio-temporal entre la aguja, las manos y el espíritu en cada puntada, porque cada puntada es pensamiento, palabra y se constituye en un sistema escritural; en esta etapa de la elaboración, la combinación de hilos de colores resulta más importante debido a que están ligadas a unos patrones geométricos que dan forma a la representación simbólica que queremos plasmar, para cambiar la hebra de color a color se debe empatar (parar el uso de un color y añadir las nuevas hebras que queremos que primen).

En el cuerpo de la mochila son consideradas las iniciativas pedagógicas y educativas por la paz, la memoria y la justicia social, tiene importancia porque es allí en donde las sociedades toman como referentes los aspectos éticos, políticos e intelectuales para darle forma y sustento a la sociedad, así mismo son las apuestas éticas y políticas en donde priman unas memorias, unos sentidos y explicaciones del pasado y otras quedan subterráneas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñanza al servicio de la humanidad</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 15 de 153	

La simbología plasmada en las mochilas representa las piedras, los árboles, la cotidianidad de las comunidades, el aire, la naturaleza, los sonidos y sentires, así como el pensamiento de la persona que teje, logrando entretejer y plasmar la representación de la tierra, el territorio y su cosmogonía. Después de finalizar el cuerpo de la mochila viene la *Boquilla*, la cual consiste en ser un conjunto de puntadas especiales al finalizar el cuerpo, en el cual las puntadas son más gruesas debido a que da el acabado al tejido, así como la representación del alma, la cual protege a quien porta la mochila.

Para tejer la *Gaza o colgadera*, ya no es necesario hacer uso de la aguja, se requiere de técnica y agilidad en las manos y pies para que con precisión cada hilo logre conectarse cuando se entrecruzan diagonalmente, el tamaño de esta varía según el uso de la mochila, lo que sí es importante es que nuestra gaza sea ancha porque cargar la mochila representa responsabilidad y compromiso cultural, ético-político e histórico. Tras terminar la gaza, solamente queda unirla con el cuerpo de la mochila, para lo cual se necesita un par de metros de hilo, lana, fique o el material del cual está hecha la mochila; luego dar puntadas fuertes para que se logren unir o empatar las partes, y empieza el proceso de complementariedad.

¡Lista nuestra mochila! Ahora quien la cargue, portará la memoria de un pueblo, sus tradiciones y su pensamiento; será el encargado de sostener la comunidad, como símbolo de identidad colectiva. Ahora la mochila portara sueños, esperanzas y utopías por contar lo que callan las palabras y testificar los momentos de complejidad que han vivido las comunidades como testimonio de resistencia desde la colonia, pasando por las campañas de evangelización, la violencia política y el exterminio de pueblos enteros por no ser comprendidos desde la alteridad. Es hora de caminar la palabra, es hora de caminar el territorio con nuestra mochila terciada.

6. Conclusiones

Consideramos como “Puntadas finales” a un conjunto de reflexiones y apuestas ético-políticas por hacer de la escuela y del quehacer educativo un escenario con potencialidades para la transformación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación al servicio de la sociedad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 16 de 153	

social y la construcción de múltiples maneras de entender y comprender la violencia política en Colombia y los resultados de más de cincuenta años de guerra. En esa medida, las políticas de la memoria y su abordaje desde la educación es un campo abierto y en disputa, el cual se encuentra en permanente transformación en donde los diferentes actores institucionales e instituyentes realizan apuestas porque primen sus iniciativas y comprensiones sobre el pasado.

No obstante, la persistencia de nudos y tensiones sobre institucional-instituyente es latente, debido a que no existe una frontera rígida y delimitada que las divida, sino por el contrario hay unos puntos de encuentro y desencuentros en donde los maestros y sus prácticas pedagógicas están inmersos. Ejemplo de ello es la “Expedición pedagógica -Bogotá-” Las prácticas de construcción de memoria y paz que han sido agenciadas en y desde la escuela por maestros y maestras que han visto la necesidad de hacer de su práctica pedagógica una oportunidad por construir nuevos horizontes de sentido entorno al trabajo en territorial y en red con niños, niñas y jóvenes de instituciones de educación -dentro de las cuales la gran mayoría son de carácter público-, las cuales están inmersas en contextos de conflictividad y abandono por parte del Estado.

Visitar la exposición del fotógrafo Jesús Abad Colorado en el claustro de San Agustín, en donde a través de más de 500 imágenes logra reflejar el drama generado por guerra: el resultado ha sido la ruptura del tejido social y la pérdida de la condición humana por medio de la industria de la muerte. Cada fotografía que nos presenta Adab, es sin duda un testimonio de la banalidad del mal, en donde los cuerpos y sus subjetividades se vieron severamente afectadas por los señores de la guerra, quienes se beneficiaron a costa del despojo de hombres y mujeres para adueñarse de sus territorios, abriendo aún más las brechas de pobreza, desigualdad y desconocimiento del otro. Ver a niños salir con sus animales al hombro, a otros empuñar un arma por convicción política, venganza o porque no había más opciones de vida me plantea hondas preguntas respecto a ¿Qué nos ha pasado como sociedad? ¿Cómo remendar el tejido social y humano roto por la guerra? ¿Por qué fuimos testigos o cómplices ante la barbarie? ¿Por qué permitimos que los ejércitos violentaran, desaparecieran y asesinaran?

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación al servicio de la humanidad</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 17 de 153	

Aspectos ante los cuales desde mi condición de educador puedo contribuir a subsanar a partir de apuestas pedagógicas e investigativas que propendan por una ética del cuidado, por una pedagogía del ¡Nunca más! ¡Basta Ya! Una pedagogía de la memoria, la cual se ocupe de agenciar procesos de

(...) subjetividad, que se toma en serio la historia, las situaciones, y las relaciones humanas. De ahí que una pedagogía de la memoria es una pedagogía del tiempo, del espacio. Es una pedagogía del testimonio, del relato y del anhelo, en suma, de la alteridad, porque no es solo la reconstrucción de mi memoria, sino la memoria del otro (2015, p. 39).

Y se constituye por ende en la oportunidad de escuchar las voces que fueron silenciadas o acalladas por el sonido de las balas en medio de la confrontación. Voces de las víctimas de los crímenes de Estado, los paramilitares y los ejercito que en las últimas décadas han ido emergiendo al escenario público para ganar espacios para ser escuchadas, comprendidas y legitimadas. Así mismo, los excombatientes que depusieron las armas han emprendido procesos de memoria desde la resistencia para contar sus historias de vida, las motivaciones que los llevaron a tomar las armas, sus dolores, sus ausencias, sus muertos, sus recuerdos y las perspectivas de paz que hoy tienen.

Mélich en “La lección de Auschwitz” propone la necesidad de comprender las lecciones generadas por crueldad y la maldad en donde la condición humana fue pérdida, rota y fragmentada, el autor señala que aprender de las lecciones del mal contribuye para no volver a repetir las experiencias traumáticas, enclave de trabajar por la memoria, la identidad, el reconocimiento del otro y la alteridad. Elementos que son esenciales y vitales para la construcción de paz con justicia social.

Así como es esencial de aprender sobre el dolor para no repetir, es importante reconocer y aprender lecciones de las experiencias de organizaciones sociales, políticas, colectivos de víctimas, comunidades de paz y demás agrupaciones entorno a las experiencias de resistencia respecto a sus apuestas ético-políticas de paz, memoria, justicia y territorialidad. Aspectos que permiten potencializar las prácticas educativas en campos y ciudades, debido a que han sido iniciativas que en medio de la guerra fueron tejiendo solidaridades, memorias y resistencias para la existencia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza al servicio de la sociedad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 18 de 153	

Conceptualmente las investigadoras Ortega y Clara (2014) señalan que las practicas instituyentes de la pedagogía se caracterizan por ser

Expresiones de resistencia, imbricadas en luchas locales y desde una política del lugar, que articulan teoría y práctica; lo ético y lo político; lo ético y lo estético; lo micro y lo macro, en formas de habitar la corporeidad, los territorios y los vínculos en una construcción dialéctica que otorga nuevos sentidos a la acción pedagógica (p. 2).

Algunas de las propuestas pedagógicas y didácticas han estado enmarcadas en ejercicios de narración desde la literatura, apuestas artísticas y culturales en escena (obras de teatro, performance), cine, música, galerías de la memoria, construcción de lugares y museos de la memoria en las zonas en las cuales el conflicto fue más intenso (ejemplo de ello son Los Montes de María), rutas de la memoria, costureros de la memoria, monumentos, biografías, autobiografías, sistematización de experiencias, murales, informes y cartillas, las cuales se han desarrollado desde enfoques de género, generacional, ético y partidario.

Apuestas que han empezado a disputarse los escenarios públicos para denunciar y exigir verdad, justicia, reparación y no repetición, convirtiéndose en un precedente de gran importancia para la historia reciente de Colombia. Adicional a ello, es un imperativo ético y político que estas iniciativas no se queden solamente en los escenarios comunitarios y/o alternativos, estas deben llegar al aula de clases de los colegios públicos y privados de todo el país, para que su eco y resonancia sea mayor, logrando ganar espacios de la institucionalidad.

Es importante resaltar que “La Catedra de la paz”, el área de Ciencias Sociales, Historia y Literatura son espacios académicos con gran potencialidad ante los cuales la pedagogía de la memoria puede encontrar nichos y embriones de desarrollo, en donde las voces, sentires y experiencias de los otros tienen cabida para ser reconocidas y potenciadas. Todo lo cual contribuya para que la violencia política en Colombia no se repita, es ahí en donde Mélich plantea la necesidad de una ética de la memoria en donde el deseo pedagógico es ¡Nunca Más! ¡Basta Ya! Para que ni el mal, ni la muerte tengan la última palabra.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación al servicio de la sociedad</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 19 de 153	

Potenciar la pedagogía de la memoria y las experiencias instituyentes tienen gran pertinencia en el momento histórico que atraviesa el país, debido a que en los titulares de prensa vuelven las noticias relacionadas a “ejecuciones extrajudiciales”, “enfrentamientos entre ejércitos”, “confinamiento y/o desplazamiento de comunidades enteras de la Colombia profunda”, “asesinato sistemático de líderes y lideresas sociales, comunitarios y personas que depusieron las armas y hoy integran el partido político Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común”.

Situaciones que sirven de máquina del tiempo para recordarnos los episodios vividos durante la historia reciente del país, unido a las evasivas e incumplimientos por parte del Gobierno Nacional respecto a los acuerdos de paz y las reformas mínimas que necesita el país para superar los ciclos de violencia. Como puntadas que quedan abiertas, conviene retomar a Joan-Carles Mélich y repensar los retos que tenemos como sociedad colombiana, reconociendo así mismo los logros y obstáculos que desde otras latitudes se han alcanzado en materia de memoria, verdad y reparación ¿Por qué la pedagogía no se ha tomado en serio lo que “Auschwitz” ha significado y significa? ¿Por qué el humanismo ha sido tan frágil frente a la bestialidad de la política? ¿Por qué las ciencias humanas no han reaccionado frente al reto de “Auschwitz”? ¿Por qué las palabras nos han protegido tan poco de lo “inhumano”?

Preguntas que en el contexto colombiano son susceptibles de ser direccionadas para comprender los impactos sociales, humanos y políticos del conflicto social y armado que ha vivido Colombia.

Elaborado por:	Gauta Blanco, Brayan Sebastián
Revisado por:	Merchán Díaz, Jeritza

Fecha de elaboración del Resumen:	06	06	2019
--	----	----	------



¡QUE LA PAZ NO NOS CUESTE LA VIDA!

*Samuel David de 7 meses de nacido e
hijo del proceso de paz fue asesinado
en la Guajira el 14 de abril de 2019*

*131 hombres y mujeres que depusieron las armas de las FARC-EP
han sido asesinados desde la firma del acuerdo de paz hasta el 20 de mayo de 2019*

*566 líderes sociales y defensores de derechos humanos
han sido asesinados desde
el 1 de enero de 2016
al 10 de enero de 2019.*

*A la Minga Indígena por enseñarnos
a seguir tejiendo Dignidad.
Guerreros Milenarios.*



AGRADECIMIENTOS

A Jeritza por contribuir con su experiencia, conocimiento y sensibilidad en el proceso de tejido del presente documento. Compañera militante de la vida, comprometida con el ¡Basta Ya!
¡Nunca Más!

A Natalia, compañera tejedora y soñadora, quien con sabia paciencia participó en la travesía de caminar la palabra e hilar la escritura.

A Emiliana, la abuela que desde la palabra enseña.

A Nelly, madre trabajadora por creer que la educación es el motor de transformación.

A ellas, tres generaciones que han vivido en una Colombia en guerra y merecen gozar de la paz con justicia social.

“NODOS, NUDOS Y ENTRETEJIDOS DE LAS POLÍTICAS DE LA MEMORIA EN COLOMBIA”

TABLA DE CONTENIDO

PRIMERAS PUNTADAS: PREPARANDO HILOS, AGUJAS Y MEMORIAS	4
Nudos de la investigación.....	11
Pautas metodológicas para las puntadas del tejido	16
ENTRE HUSOS, QUIPIRES Y CRECIDOS DE LAS POLÍTICAS DE LA MEMORIA ...	23
Comprensiones sobre las políticas de la memoria.....	25
Políticas de la memoria en otras latitudes: aprendizajes desde la diferencia	30
Políticas de la memoria en América Latina	38
Acuerdos políticos alcanzados en Guatemala	42
NUDOS Y ENTRETEJIDOS DE LAS POLÍTICAS DE LA MEMORIA EN COLOMBIA: UN ABORDAJE DESDE LA EDUCACIÓN.....	45
Consideraciones contextuales del conflicto armado en Colombia	46
Políticas de la memoria en Colombia durante el siglo XXI	50
Hacia una memoria ejemplar para el posacuerdo	54
Políticas de la memoria para el posacuerdo en Colombia	55
Cátedra de paz: tensiones sobre su abordaje y concepción	57
Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.....	67
Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas	71
Javier Giraldo y Vicente Torrijos: Dos interpretaciones en disputa entorno al conflicto colombiano	78
PUNTADAS, REPRESENTACIONES Y SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ. TEJIENDO ESCRITURAS.....	100
Pedagogía de la memoria: una apuesta sentipensante para entretejer el “Nunca Más”	103
Fundamentación epistemológica de la pedagogía de la memoria: Entre la hospitalidad y la alteridad	113
Pedagogía Crítica, contribuciones territoriales para la transformación de la realidad	116
PUNTADAS FINALES.....	125
BIBLIOGRAFÍA.....	130

**PRIMERAS PUNTADAS:
PREPARANDO HILOS, AGUJAS Y MEMORIAS**



... En el Círculo, todos somos iguales.
No hay nadie delante de tí y no hay nadie detrás de tí.
Nadie está por encima de tí.
Nadie está por debajo de tí.
El Círculo es Sagrado porque está diseñado para crear Unidad...”.

Sabiduría indígena



Los pueblos indígenas de Nuestra América de manera milenaria han construido un conjunto de tradiciones y prácticas ligadas a sus procesos de apropiación y resignificación del territorio, las cuales han servido para generar reflexiones e interpretaciones sobre su sentido de la vida, la naturaleza y la relación de los seres humanos con sus deidades. Ante lo cual, la comunicación y el lenguaje se constituyó en un elemento esencial en el proceso de interacción de los primeros pobladores, quienes descubrieron los tintes al macerar las semillas y los frutos de las plantas con las rocas, los cuales permitieron que este se constituyera en la materia prima para realizar los primeros trazos en sus cuerpos como primer territorio y luego en las paredes de las cavernas en donde lograron representar su cotidianidad, creencias y sentimientos.

Los tejidos se constituyeron en esenciales para los pueblos indígenas porque se convirtieron en la oportunidad de hacer uso de las diferentes fibras que proveía la naturaleza, con los cuales suplieron sus necesidades ante el frío, el calor y la lluvia. Elaborando así, desde pequeños brazaletes o pulseras con figuras geométricas que representaron los dioses, la naturaleza y la espiritualidad, hasta las cupulas de las malocas, esos grandes centros ceremoniales en los cuales se reúnen las comunidades entorno a la palabra, el alimento o el fuego.

El tejido como creación humana responde a un sentimiento, a una razón espiritual y una necesidad básica de supervivencia, los objetos tejidos sirven para mantener el alimento mediante una red o una nasa, para vestirse se tejen mantas, anacos y ruanas, para almacenar y transportar se utilizan cestos y mochilas, para descansar se tejen hamacas o chinchorros, para protegerse, soñar y compartir con los demás se construye la maloca (Vivas, 2018, p.43)

En la actualidad urge la necesidad de descentrar la práctica escritural para entender los avatares de la memoria, volver a lo ancestral permite llenar los vacíos de aquello que la escritura en sus pretensiones de rigurosidad no ha podido suplir. Convertir el texto en tejido se hace necesario, para comprender la complejidad de Nuestra América, los conflictos que ha vivido y las apuestas por la memoria que se han ido configurando después de los conflictos armados y las dictaduras; su entramado es como tejer una mochila, es volver al ombligo, generar una onda espiral que derive a la escritura en metáfora. Así como en el tejido, en el acto de escribir se va tejiendo el pensamiento, en el primero se entrelazan hilos en el otro se entrelazan palabras. Los dos le dan un sentido trascendente a la existencia ya que los más profundos pensamientos quedan allí plasmados, es el conocimiento del mundo reflejado tanto en la mochila como en el papel.



Cada puntada es el pensamiento que va en espiral, como el recorrido de Kaku Serankwa en el proceso de creación de los pueblos de los cuatro puntos de la Sierra Nevada, el corazón del mundo. La mochila arhuaca guarda la visión cosmogónica de la creación, porque como cuentan los Padres Sabios o Mamos cuando no había nada materializado, convergía sólo el pensamiento espiritual, el universo era tinieblas, hasta que los dos hermanos Niankua y Serankwa repartieron los mundos, sus formas, sus montañas, sus aguas, los seres que las habitaran y las semillas para que los seres de la creación pudieran vivir. Para que ninguna parte del universo se quedara sin lo justo en la supervivencia, Serankwa el dios supremo, se fue haciendo un recorrido en forma de caracol, y así desde lo circular se distribuyeron los bienes a todos en su justo merecimiento.

Sin embargo, fue hasta que el padre sol Kaku Bunkuakui y la madre luna Atytima se unieron para dar luz al mundo, que los animales y plantas poblaron el mundo, con la luz del día el hombre llegó para venerar los dioses y la vida que le habían concedido; como el hombre no tenía compañera, las arañas y el gusano de seda eran los encargados de hilar y tejer los vestidos, pero el espíritu creador al ver que al hombre necesitaba una igual, creó a la mujer (amia) como la compañera que trascendería con su pensamiento a través del tejido de la mochila (tutu).

Toda esta sabiduría de los hilos y el tejido fue entregada a Ati Nawowa (primera mujer) por el espíritu creador para que ella lo diera conocer a toda la generación de los IKU (arhuacos). Cuando Ati Nawowa, se relacionó con otros espíritus fue dejando parte de estos conocimientos en todas partes del mundo sobre todo entre los hermanos menores. Ella recorrió el universo en espíritu cumpliendo la misión asignada por el espíritu creador (Torres, 1993).

La mochila es entonces el símbolo de la vida y el origen, por eso también su metáfora con el útero, su relación tan íntima en las manos de la mujer, dadora de vida, espíritu de la fertilidad, representación de la madre contenedora universal. Su tejido está lleno de significados sobre la creación, el pensamiento de la mujer, los símbolos de las deidades; por eso la mochila es contenedora de significados y contenidos, “Representa el sentipensamiento, como idea, como concepto que precede a lo tangible, a lo perceptual y lo material” (Carmedano, 2015).

En esa medida, aparece la mochila o el motete, como ese implemento usado para cargar objetos esenciales durante las largas travesías de los pueblos nómadas o seminómadas, quienes la concibieron como el útero porque es capaz de contener lo esencial para la vida diaria: el poporo, la hoja de coca o hayo, el alimento. En consecuencia, el proceso de elaboración de las mochilas está



mediado por misticismo y representaciones simbólicas de lo femenino, la vida y la maternidad, unido a un conjunto de habilidades, destrezas, y coordinación entre los sentidos y la técnica; en aras de lograr armonía entre el pensamiento, la naturaleza y el ser.

En la mochila convergen también los saberes adquiridos a través de la experiencia, los cuales han sido transmitidos por la tradición oral, ejemplo de ello, es el conocimiento de los ciclos de la tierra, la luna y el cosmos, los momentos de lluvia y sequía, siembra y cosecha; así como la configuración de los lenguajes entre lo simbólico, lo espiritual y lo geométrico para que cada puntada tenga precisión y se logre construir un tejido parejo, consistente y bello.

El tejido es unión de fibras, encuentro de hilos, encuentros de mundos, unión de hombres y mujeres. El tejido como actividad humana, como experiencia integral de la vida, como pensamiento que correlaciona el medio ambiente con las necesidades físicas y espirituales que el hombre y la mujer experimenta, comparte y transforma en objeto útiles y estéticos aplicando los conocimientos técnicos que han sido adquiridos a través del tiempo (...) (Vivas, 2018, p. 43).

La adquisición y transmisión de conocimientos sobre el tejido se ha dado históricamente a través de la tradición oral y el diálogo intergeneracional, en donde los jóvenes aprenden de las personas experimentadas. Constituyéndose en un ritual de aprendizaje y desarrollo del pensamiento; para lograr dicho objetivo se deben transitar por 7 etapas en las cuales se complementa y articula el cuerpo de quien teje, el pensamiento, los sentidos, las cosmovisiones y su relación con las materias primas (hilos, fibras, lanas, fiques) y la aguja que perfora para entrelazar puntadas.

En un entretejido metafórico el presente trabajo de grado, pretende vincular cada etapa del proceso de elaboración de la mochila con los alcances desarrollados durante el proceso de investigación cuyo objetivo es realizar un análisis sobre las políticas de memoria y las propuestas de pedagogía de paz en el período de posacuerdo en Colombia; es usado el símil de la elaboración y significados de las mochilas con el fin de reivindicar aspectos culturales de los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos, quienes durante la guerra han padecido mayoritariamente las consecuencias de la confrontación armada. Más de 50 años de guerra han dejado hondas heridas y rupturas del tejido social: pérdida de identidades y prácticas culturales, quebrantamiento de las colectividades, afectaciones corporales y espirituales, desarraigo y despojo de los territorios, pérdida de la condición humana, aplazamiento de proyectos políticos alternativos y, fractura de la



hermanda y la confianza (...) Situación ante la cual jóvenes, maestros y gentes del común debemos trabajar por recomponer los hilos de este tejido social roto, maltratado y maltrecho.

Antes de elaborar nuestra mochila, empezamos por preguntarnos qué quiero tejer, para qué quiero tejer y cuáles van a ser los usos del tejido. La primera etapa es la formación del *Chipirito u ombligo*, el cual se empieza realizando un pequeño nudo en la punta del fique, el hilo o la lana y se le van agregando puntadas o nudos alrededor, su crecimiento es en espiral, como los ciclos de la vida, la existencia del sujeto, la naturaleza y las colectividades.

Las técnicas ancestrales comprenden nudos, amarres, uniones y entrelazados de fibras naturales que interactúan en unidad con el trabajo hecho con las manos dando origen al objeto tejido, siendo estos artefactos y expresiones materiales propios de cada cultura.

En la investigación el chipirito es la memoria de los hombres, mujeres y colectividades en donde se alberga el recuerdo, en el cual emerge la construcción de las identidades de las sociedades; es el ombligo y el vínculo con el pasado, las raíces y los referentes que dan sentido al ahora y permiten la construcción de los proyectos colectivos. Recurrimos a la memoria ejemplar en términos de Todorov (2000) porque posibilita la reconstrucción del tejido social y las narrativas que dejó la violencia política.

En el segundo momento, tras agregar las puntadas necesarias y después de determinar las dimensiones necesarias de crecido, está formado el *Chipire o plato*, el cual se constituye en la base de nuestra mochila, la cual puede tener forma de caracol, espiral o circunferencias; en esta etapa el pensamiento matemático y geométrico es esencial, (debido a que va creciendo cada dos puntadas en el mismo orificio) para que la mochila empiece a tomar forma cilíndrica, la trascendencia del plato radica en que representa la fertilidad de la tierra, la placenta de la madre, la base de la vida y el origen cósmico.

El plato dentro de nuestra investigación son las iniciativas de memoria o las políticas en la memoria porque son las encargadas de mediar y configurar a partir de las puntadas las denuncias, reivindicaciones y sentires del pasado, permitiendo que sean las bases de la mochila y la fundamentación desarrollada en el capítulo 2, realizando el abordaje teórico y las comprensiones sobre políticas de la memoria institucionales e instituyentes, haciendo referencia a su conceptualización y los abordajes que se han realizado en contextos de transicionalidad política



después de regímenes dictatoriales o democracias restringidas, haciendo un énfasis en el proceso de transición en Guatemala en aras de aprender de otras experiencias, y así poder establecer nodos de relacionamiento a nivel continental; así mismo se realiza un recorrido histórico sobre el abordaje de las políticas de la memoria en Colombia durante el siglo XXI.

La tercera etapa es denominada *crecido*, en la cual se empieza a tejer el cuerpo o lienzo de nuestra mochila. El tejido del *cuerpo* debe ser parejo (no muy apretado, no muy suelto) lo cual varía según el estado de ánimo y concentración de la persona, refleja la conexión espacio-temporal entre la aguja, las manos y el espíritu en cada puntada, porque cada puntada es pensamiento, palabra y se constituye en un sistema escritural; en esta etapa de la elaboración, la combinación de hilos de colores resulta más importante debido a que están ligadas a unos patrones geométricos que dan forma a la representación simbólica que queremos plasmar, para cambiar la hebra de color a color se debe empatar (parar el uso de un color y añadir las nuevas hebras que queremos que primen).

En el cuerpo de la mochila son consideradas las iniciativas pedagógicas y educativas por la paz, la memoria y la justicia social, tiene importancia porque es allí en donde las sociedades toman como referentes los aspectos éticos, políticos e intelectuales para darle forma y sustento a la sociedad, así mismo son las apuestas éticas y políticas en donde priman unas memorias, unos sentidos y explicaciones del pasado y otras quedan subterráneas.

La simbología plasmada en las mochilas representa las piedras, los árboles, la cotidianidad de las comunidades, el aire, la naturaleza, los sonidos y sentires, así como el pensamiento de la persona que teje, logrando entretejer y plasmar la representación de la tierra, el territorio y su cosmogonía. Después de finalizar el cuerpo de la mochila viene la *Boquilla*, la cual consiste en ser un conjunto de puntadas especiales al finalizar el cuerpo, en el cual las puntadas son más gruesas debido a que da el acabado al tejido, así como la representación del alma, la cual protege a quien porta la mochila.

En el tercer capítulo se realiza una contextualización de las dinámicas políticas y sociales del conflicto armado colombiano, su relación con las políticas de la memoria y su abordaje educativo, las cuales han tomado fuerza en la actual coyuntura, tras el acuerdo de paz suscrito entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP; también son analizadas y comparados los informes presentados a la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas por el Sacerdote jesuita Javier Giraldo y el investigador Vicente Torrijos, con lo cual se pretende evidenciar las tensiones que existen entre los diferentes actores sociales y políticos entorno a la interpretación y comprensión



del pasado. Así mismo, se quiere analizar la conexión que existe entre los Informes de la Comisión y las apuestas educativas institucionales entorno a la construcción de paz.

Para tejer la *Gaza o colgadera*, ya no es necesario hacer uso de la aguja, se requiere de técnica y agilidad en las manos y pies para que con precisión cada hilo logre conectarse cuando se entrecruzan diagonalmente, el tamaño de esta varía según el uso de la mochila, lo que sí es importante es que nuestra gaza sea ancha porque cargar la mochila representa responsabilidad y compromiso cultural, ético-político e histórico. Tras terminar la gaza, solamente queda unirla con el cuerpo de la mochila, para lo cual se necesita un par de metros de hilo, lana, fique o el material del cual está hecha la mochila; luego dar puntadas fuertes para que se logren unir o empatar las partes, y empiece el proceso de complementariedad.

El cuarto capítulo está conformado por las “*cartografía de las pedagogías de paz instituyentes*”, en el cual son formuladas algunas reflexiones pedagógicas entorno a la necesidad de recuperar y visibilizar las apuestas de pedagogía de paz o educación para la paz que trascienden el escenario institucional y emergen como reivindicaciones y apuestas ético-políticas de organizaciones sociales, políticas y de víctimas, las cuales son concebidas como instituyentes. Nuestra apuesta para la construcción de paz en la escuela es la Pedagógica de la Memoria porque tiene fundamentos epistemológicos que son retomados de la alteridad, las pedagógicas críticas y la necesidad de transformar las realidades y construir nuevos marcos de sentido a partir de las narrativas testimoniales.

¡Lista nuestra mochila! Ahora quien la cargue, portará la memoria de un pueblo, sus tradiciones y su pensamiento; será el encargado de sostener la comunidad, como símbolo de identidad colectiva. Ahora la mochila portara sueños, esperanzas y utopías por contar lo que callan las palabras y testificar los momentos de complejidad que han vivido las comunidades como testimonio de resistencia desde la colonia, pasando por las campañas de evangelización, la violencia política y el exterminio de pueblos enteros por no ser comprendidos desde la alteridad. Es hora de caminar la palabra, es hora de caminar el territorio con nuestra mochila terciada.

El apartado de “*consideraciones finales*”, es el espacio de reflexión y análisis retrospectivo sobre los alcances obtenidos con el proyecto de investigación y se constituye en un conjunto de “sugerencias”, preguntas y posibilidades temáticas, políticas, académicas y conceptuales que quedan abiertas para que nuevos tejedores las retomen en sus procesos de investigaciones y de

intervención en escenarios escolares y educativos que atraviesa el país entorno a la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza entorno a la memoria histórica para contribuir a la implementación de los acuerdos de paz y la formación de ciudadanías críticas, reflexivas y memoriosas que desaprendan la guerra y estén dispuestas a aprender la paz.

Nudos de la investigación

La historia reciente de Colombia ha estado marcada por el conflicto social y el alzamiento armado de diversos grupos guerrilleros a lo largo y ancho de la geografía nacional, un ejemplo de ello son las FARC-EP, organización guerrillera con más de medio siglo de lucha armada y viejas herencias de reivindicaciones agrarias y campesinas propias del siglo XX.

Sin embargo, tras más de 53 años de confrontación armada, ninguno de los dos bandos logró ganar la guerra: ni la insurgencia se tomó el poder por medio del alzamiento armado, ni el Estado logro exterminar los focos guerrilleros y su proyecto político, llegando a lo que los estudiosos del conflicto denominan “empate negativo”¹. Tras el largo conflicto armado, lo más consecuente era la necesidad de encontrar una salida política y negociada de manera exitosa, aprender de las experiencias de diálogos de paz desarrollados en Colombia durante el siglo XX² y de otros conflictos armados de la región y/o el mundo.

Como resultado de los diálogos de paz desarrollados entre la delegación de las FARC-EP y el Gobierno Nacional, el 24 de noviembre de 2016 en el Teatro Colón (Bogotá) fue firmado el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, tras una serie de sucesos que entroncaron el proceso: la negociación en medio del conflicto, la

¹ En la etapa de implementación del Acuerdo de paz, la realidad política del país ha estado marcada por una creciente polarización entorno a sectores que apoyan el acuerdo y sectores que se retractan parcial o totalmente al mismo, generando así lo que Rodrigo Uprimy denomina “*empate político negativo*” Este sentimiento de derrota mutua, acompañado de altos niveles de desencanto y rabia en ambos lados, ocurre mientras los colombianos seguimos polarizados y divididos casi por mitades frente al futuro de la paz (...) pues ni los opositores al Acuerdo de Paz con las Farc logran introducirle los ajustes que desean, ni quienes apoyamos el Acuerdo logramos que su implementación sea rápida y vigorosa, lo cual es necesario si queremos consolidar la paz. <https://www.dejusticia.org/column/empate-politico-negativo/>

² Durante el siglo XX, Colombia atravesó varios procesos o acuerdos de paz, por ejemplo, durante la década del 50 las diferentes guerrillas liberales (principalmente de los Llanos) llegaron a acuerdos con el gobierno del General Rojas Pinilla, los cuales fueron incumplidos y fueron insumo para la formación de nuevos reductos guerrilleros de carácter comunista años más tarde. Sin embargo, fue desde la década de los 80's con la iniciativa del presidente Belisario Betancourt que la senda de negociaciones de paz entre insurgencias y gobierno fueron apareciendo.

rigidez de la agenda de conversaciones, los resultados del plebiscito, la imagen negativa del Gobierno del Presidente Santos y de la insurgencia, lo cual generó problemas de legitimidad política. A pesar de ello, se convirtió en un acontecimiento histórico en cuanto dio por finalizada la confrontación y el alzamiento armado de la insurgencia de las FARC-EP.

En esa medida, se espera que los mecanismos para resolver los conflictos sociales no sean desde el exterminio y la violencia política, sino desde la generación de escenarios de participación, debate y construcción de democracia desde la heterogeneidad. Lo cual implica que el proceso de implementación de los acuerdos de paz sean lo más acordes y consecuentes a lo firmado y den solución a las problemáticas de desigualdad, exclusión política, desmantelamiento del paramilitarismo y reforma agraria (entorno a la distribución y uso de la tierra), elementos que han sido persistentes en el proceso de formación del Estado colombiano y por ende generadores del conflicto.

En el escenario de posacuerdo e implementación de los acuerdos de paz alcanzados, emergen nuevas tensiones y disputas por el sentido político del pasado, el esclarecimiento de la verdad, la justicia, la reparación y no repetición de lo acontecido durante el conflicto que ha vivido Colombia³. Así mismo, el rol de la educación en la formación de ciudadanías críticas, reflexivas y memoriosas resulta trascendental debido a que los escenarios institucionales como las escuelas y universidades, y los instituyentes agenciados por los movimientos sociales y políticos, sindicatos, organizaciones de víctimas, colectivos de educación popular y demás, han desarrollado procesos educativos en los últimos años⁴ en donde la paz, la memoria y la defensa de los derechos humanos ha ido tomando mayor importancia en las agendas educativas, curriculares y políticas.

Sin embargo, las disputas por construir y transmitir interpretaciones sobre lo sucedido como sociedad durante la violencia son latentes en el actual momento histórico, en donde desde sectores

³ La conflictividad y la violencia ha tenido variaciones según el momento histórico que atravesó el país, la confluencia de actores políticos, armados y económicos, propios de unas dinámicas locales, regionales y nacionales. También se debe reconocer que muy a nuestro pesar, la persistencia del conflicto armado aún está en varias regiones del país, debido a que aún falta concretar la negociación política con el ELN, sumado al incumplimiento del acuerdo de paz con las FARC, lo cual ha generado que los índices de violencia han ido aumentando exponencialmente en los últimos meses, al respecto la CIRC en su informe anual sobre DD. HH “El Bajo Cauca antioqueño, Norte de Santander, Arauca, Caquetá, Meta, Putumayo, Nariño y toda la Costa Pacífica, son los departamentos con mayores índices de violencia. Por ejemplo, en el tema de minas antipersonas, las víctimas aumentaron en un 300 por ciento, pasando de 57 en el 2017 a 221 en el 2018”.

Recuperado de: <https://www.radionacional.co/actualidad/CICR-violencia-colombia-2019>

⁴ Sería interesante mencionar a groso modo algunos elementos de la tesis del compañero



del Estado y la oficialidad empiezan a emerger discursos negacionistas entorno a la existencia del conflicto armado y el carácter político del mismo. En ese contexto, es en el cual, la escuela se constituye en una pieza clave, la cual se encuentra en la encrucijada de legitimar y reproducir dichos relatos (haciendo uso del silencio, el olvido o la reproducción de historias oficiales); o por el contrario, ser un escenario crítico y reflexivo en el cual logre cuestionar, problematizar y reivindicar el rol de las víctimas y las explicaciones sobre el conflicto armado, en palabras de Sánchez (2017) exige “una capacitación robusta de docentes, porque la enseñanza de la historia también se puede convertir en la continuación de la guerra por otros medios, cuando reproduce la imagen del enemigo y prepara a las generaciones venideras para nuevas hostilidades” (p. 46).

Es importante recalcar que los países que han atravesado procesos de transición política tras la finalización de los regímenes totalitarios, dictatoriales, conflictos armados o democracias restringidas como España (fin de la dictadura del General Francisco Franco); Chile, Argentina, Uruguay (fin de las dictaduras militares de la segunda mitad del siglo XX); Sudáfrica (Apartheid), Irlanda de Norte y Centroamérica: Guatemala, El Salvador, Nicaragua (finalización de los conflictos entre guerrillas y Estados) han visto la necesidad de construir *políticas de la memoria*, las cuales han son entendidas por Richar Sieder como “una combinación de intentos oficiales y no oficiales de enfrentarse a un legado de violaciones de los derechos humanos, en la lucha por la democratización” (2002, p. 248).

Proceso en el cual las diferentes instituciones oficiales del Estado, así como las organizaciones sociales y políticas que no hacen parte de la oficialidad y/o de la institucionalidad también intervienen con propuestas e iniciativas ante las cuales ellos se sienten identificados. Al respecto Sieder (2002) señala

La política de la memoria funciona en múltiples niveles y en ella participan diversos agentes, entre los que se incluyen comunidades locales y organizaciones nacionales e internacionales no gubernamentales de defensa de derechos humanos, así como gobiernos, medios de comunicación y, en el caso de América Central, las Organizaciones de Naciones Unidas (p. 249).

Respecto a las iniciativas oficiales o institucionales, se encuentran las comisiones de la verdad, los procesos de amnistía e indultos, investigaciones y sanciones a la violación de los Derechos Humanos, creación de centros de memoria, informes, entre otras. Por su parte las iniciativas instituyentes surgen de las denuncias y demandas de las comunidades, sociedad civil, sectores

académicos, investigadores y organizaciones víctimas del conflicto, quienes realizan apuestas y elaboraciones en público de sus duelos y vivencias, con ejercicios de reconstrucción de memoria personal y colectiva.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general realizar un análisis sobre las políticas de memoria y las propuestas de pedagogía de paz en el período de posacuerdo en Colombia; así como evaluar sus alcances, tensiones, tendencias teóricas y obstáculos para su implementación en la escuela. Es planteada como pregunta de investigación ¿Cómo se han configurado las políticas de la memoria y sus abordajes educativos institucionales e instituyentes en el contexto de implementación del acuerdo paz? La cual es de importancia para el momento histórico que está atravesando Colombia tras la firma del acuerdo de paz, en donde se espera se realice una ruptura histórica para dar fin a los ciclos de violencia y sean generados espacios de democratización.

Dentro de las políticas de la memoria institucionales del siglo XXI en Colombia se destacan:

- ✓ Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), conformada por:
 - Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición - CEV-
 - Jurisdicción Especial de Paz -JEP-
 - Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y debido al conflicto armado.
- ✓ Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV).
- ✓ Decreto 1038 de 2015, mediante el cual se crea la Cátedra de la paz.
- ✓ Ley 1874 de 2017 la cual modifica parcialmente la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones respecto a la “enseñanza de la historia”.
- ✓ Ley de víctimas y restitución de tierras o Ley 1448 de 2011.
- ✓ Orientaciones para la implementación de la cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana (Secretaría de Educación del Distrito).
- ✓ Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia”

Políticas susceptibles para el análisis académico, en relación con las inquietudes sobre el papel de la memoria, la historia de tiempo reciente y su entrecruzamiento con la educación para construir propuestas educativas acordes a las necesidades históricas de la sociedad colombiana, también los desafíos que el posacuerdo trae para la enseñanza de las Ciencias Sociales, la historia y la formación de ciudadanías memoriosas en las escuelas públicas y privadas de país, contexto ante el cual urge



la necesidad de realizar procesos de formación histórica y política con las nuevas generaciones de colombianos, abrir espacios de reflexión y diálogo entorno a los sucesos de violencia y resistencia ocurridos en Colombia durante más de medio siglo.

Es importante realizar conexiones continentales en el proceso de análisis para potenciar la singularidad de la experiencia colombiana en aras de identificar las diferentes experiencias de negociaciones de paz en otros contextos como el de Guatemala, en clave de reconocer las propuestas desarrolladas en los contextos de posacuerdo en materia de políticas de la memoria y su abordaje desde la educación. Inés Dussel señala “analizar esas distintas experiencias en la construcción de la justicia y la memoria como caminos hacia la paz, y entender su entramado jurídico, institucional y político, ayuda a tomar impulso, poner en perspectiva, encontrar elementos de inspiración y de diferenciación” (2016, p. 14).

Es sugerido analizar algunos elementos de la transición política en Guatemala debido a que el conflicto desarrollado en dicho país tiene particularidades y elementos similares con el colombiano, algunos de los aspectos políticos, culturales y sociales son: su larga duración de 36 años del conflicto armado, enmarcado en un contexto geopolítico clave como lo fue la Guerra Fría, la Doctrina de Seguridad Nacional, la injerencia de Estados Unidos y el auge de los movimientos guerrilleros en el continente; la confrontación de grupos guerrilleros con las fuerzas estatales y paraestatales; conflicto que finalizó producto de la negociación política con el apoyo de otros gobiernos de la región, la ONU y Organizaciones No Gubernamentales-.

La multiplicidad de organizaciones guerrilleras (Ejército Guerrillero de los Pobres, Organización del Pueblo en Armas y las Fuerzas Armadas Rebeldes), la agudización del conflicto por la distribución de la tierra, restricciones en la participación política de organizaciones de izquierda, sindicatos, estudiantiles e indígenas y el genocidio étnico amparado por el terrorismo de Estado. Todo lo cual dejó alrededor de 200.000 personas muertas, 45.000 desaparecidos y 100.000 desplazados, sin lugar a duda un drama humanitario.

Por su parte, Colombia atravesó lo que Herrera y Pertuz (2016) denominan “democracia restringida” debido a que no se presentó una dictadura de corte militar sino la continuidad de gobiernos con poderes represivos. Con el ejercicio relacional se busca establecer diálogos generacionales y experienciales, debido a que reconocer las experiencias de otros países de la región brinda orientaciones de corte pedagógico, político y social para construir referentes de



pedagogía de paz para el contexto colombiano que se encuentra en el proceso de implementación del acuerdo de paz.

Respecto al rol de la educación, emergen inquietudes sobre las responsabilidades éticas y políticas que tienen los educadores, científicos sociales, historiadores, investigadores, las organizaciones defensoras de derechos humanos y víctimas, respecto a

- ✓ ¿Qué tipo de historia se va a escribir?
- ✓ ¿Cuáles serán las versiones e interpretaciones sobre el conflicto colombiano que van a primar en las políticas de la memoria institucionales?
- ✓ ¿Cuáles estrategias pedagógicas y didácticas implementar para agenciar procesos que contribuyan a la construcción de paz?
- ✓ ¿Cómo vincular la memoria histórica a los procesos de enseñanza en las escuelas públicas y privadas del país?
- ✓ ¿Cuáles son las experiencias y apuestas pedagógicas instituyentes para la construcción de memoria, memoria histórica y/o narrativas testimoniales en Colombia?

Preguntas tentadoras e inacabadas que han tenido cabida en otros contextos de transición política, los cuales han estado marcados por la violencia política y que resultan de gran pertenencia para pensar y repensar el quehacer educativo de los maestros en campos y ciudades.

Pautas metodológicas para las puntadas del tejido

Recurrimos a la relación entre política y memoria como horizonte de posibilidad y potencialidad para recuperar la historicidad de los sujetos y las sociedades que han atravesado momentos de conflictividad y violencia política generalizada, en esa medida en “Nodos, nudos y entretejidos” son problematizadas las iniciativas concernientes a las disputas por la memoria y su abordaje desde la educación, en medio del contexto histórico que atraviesa Colombia, caracterizado por la incertidumbre y el devenir político entorno a la implementación del acuerdo de paz y la construcción de escenarios de democracia.

En esa medida, ser maestro e investigador implica asumir responsabilidades éticas y políticas por comprender la realidad educativa desde múltiples ángulos, asumiendo como posicionamiento epistemológico y metodológico las reflexiones propuestas por el pensador latinoamericano Hugo



Zemelman, quien hace llamados a repensar las ciencias sociales desde una perspectiva territorial, crítica y alternativa, la cual contribuya al pensar histórico.

Zemelman (2005) señala la necesidad de “avanzar enriqueciendo nuestra relación con la realidad que es el horizonte que nos desafía como hombres. Pensar desde la esperanza para salir de los límites de lo establecido, anticipando el advenimiento de lo nuevo” (p. 9), ante lo cual recurrimos al proceso de elaboración de las mochilas como símil o pretexto para desarrollar la investigación. Fue elegio el tejido porque se constituye en la oportunidad por recuperar otras expresiones y tradiciones de saberes que son propias de los pueblos indígenas, afrocolombianos y campesinos de nuestra geografía nacional.

Porque el proceso de tejer implica pensamiento, sabiduría y tradiciones, las cuales han pasado de generación en generación a partir de la oralidad y los sentidos como lenguajes, pretendemos contribuir a la problematización de concebir el lenguaje escrito como portador de verdad y/o legitimidad,

Todavía seguimos apoyándonos en la acumulación de lo escrito, aunque debemos revisar esa relación que, con frecuencia, nos ciega ante las nuevas emergencias sociales. Nos quedamos encerrados en esa acumulación, de manera que al no poder incorporar lo nuevo lo excluimos desde los diques de contención en que nos protegemos. Es por ello importante asumir que estamos en un límite en las formas de conocimiento que obliga a transgredir lo sabido y el cómo se ha construido el rigor de la teoría (Zemelman, 2005, p. 6).

En aras de incorporar los saberes excluidos por la academia tradicional, es retomado el proceso de elaboración de las mochilas porque no existen marcos que limitan el pensamiento y la comprensión del mundo y se constituye en una apuesta por repensar las formas de concebir los saberes populares. Conviene retomar a William Ospina (2016), cuando problematiza la imposición de paradigmas y formas de pensar de carácter colonial y relegamos otras maneras de ver, concebir y comprender el mundo, la naturaleza y la sociedad

Aprendimos que la cultura venia de afuera, que la lengua vino de afuera, que la belleza verdadera era la condensada en los cánones ilustres; y crecimos en la incapacidad de mirarnos, de reconocer lo que somos, de aprender a valorar la naturaleza y originalidad de nuestro mundo (p.34).



En esa medida, durante el proceso de tejer se establecen unos nodos, los cuales son asumidos como puntos de encuentro, unión y hermanamiento entorno a las memorias, las cuales se convierten en poéticas mediante las cuales las mujeres tejen la historia.

También, durante el proceso de tejer, los hilos se entrecruzan de manera abrupta y crean nudos, los cuales sujetan, traban y obstaculizan el trabajo, impidiendo darle continuidad al producto que esperamos construir; desde la sabiduría indígena el nudo es la prueba a la paciencia del tejedor o la tejedora, porque implica sabiduría por encontrar soluciones para recomponer los hilos y darle continuidad al tejido, superando opciones facilistas como cortar o trozar los hilos, porque al cortar se rompe con la unidad del tejido. Los nudos dentro de la investigación son las políticas de la memoria institucionales que obstaculizan conocer la verdad de más de cincuenta años de guerra interna, lo cual impide construir escenarios de paz con justicia social, anclado al poco compromiso de la institucionalidad por implementar los acuerdos de paz, así como las carencias que tiene la sociedad para comprenderse como sujetos transformadores de la realidad.

El entretejido son todas aquellas iniciativas entorno a la construcción de paz, democracia, memorias, y la defensa de los derechos humanos, las cuales han sido posibles gracias a la participación de las organizaciones, colectividades y redes de trabajo que han contribuido para la reconstrucción del tejido social roto por la guerra. Iniciativas que contribuyen desde sus identidades, diferencia, y reivindicaciones puntuales ayudan a juntar puntadas y solidaridades en tiempos de adversidad; cuyos elementos comunes han sido: “el pasado como recuerdo, vivencias, errores, aciertos, pero también de expectativas cumplidas, de biografías individuales y colectivas; y de otro, los sueños pendientes de realizar, los deseos y esperanzas tanto individuales como colectivas”, logrando así concebirse como protagonistas de la historia.

De otro lado, la investigación desarrollada es de carácter cualitativo porque durante las diferentes etapas la problematización de la realidad y en especial del momento histórico que atraviesa Colombia, fue crucial tener en cuenta un conjunto de variables políticas, sociales y educativas o hilos que permitieron generar escenarios de problematización y profundización acorde a los intereses del investigador. Así mismo, es de carácter cualitativo porque apelamos al estudio de la memoria, la política y la educación como constructo social, situado históricamente y con múltiples maneras de ser abordado y comprendido.



Además de ello, los sentires, sueños y preocupaciones del investigador se ven reflejadas en las reflexiones y abordajes alcanzados, así como su compromiso ético-político al concebir las políticas de la memoria en Colombia como un campo en disputa del cual él es partícipe y emprendedor; así mismo logra identificar, visibilizar y potenciar las prácticas pedagógicas e iniciativas que desde escenarios instituyentes se han ido construyendo como iniciativas para transformar la realidad y realizar procesos de empoderamiento colectivo y fortalecimiento de las subjetividades.

Es importante mencionar que el proceso de investigación no fue línea, ni predeterminado, debido a que se presentaron aspectos de la coyuntura política y social del país que generaron que el tema de investigación, su abordaje y sus alcances se viera modificado permanentemente, así mismo durante el proceso de exploración de categorías de análisis y los horizontes de sentido se fueron complementado y permitieron ir decantando autores, lecturas, abordajes y horizontes de investigación.

Esperamos que “nodos, nudos y entretejidos de las políticas de la memoria en Colombia” se constituya en una contribución al debate político, académico y educativo que atraviesa el país, que nuestra apuesta teórica y metodológica que busca resaltar los saberes excluidos permitan ampliar las comprensiones investigativas, especialmente en la actual coyuntura en donde urge la necesidad de volver a la palabra y a los saberes de los pueblos. Una vez más retomamos a Zemelman (2005) cuando menciona que es este

el momento histórico donde el pasado reclama un futuro; así como éste encuentra sus raíces en la vida de los pueblos y no en la simple normatividad de los discursos, muchas veces ajenos a los sujetos concretos, como los de la ideología y la teoría. En el momento histórico se pueden encontrar el o los sujetos reales y, en consecuencia, la voz que los exprese (p. 15).

El llamado es volver a los territorios, a las prácticas tradicionales y la sabiduría popular.

Motivaciones del tejido de investigación

El investigador Gonzalo Sánchez (2014) realiza un abordaje histórico de la violencia en Colombia, logrando identificar ausencias respecto a políticas de memoria eficaces para comprender y tramitar los impactos sociales, económicos y políticos del conflicto tras la terminación -transitoria- de los ciclos de violencia que ha vivido el país por medio de la negociación entre insurgencias y los gobiernos: Guerrillas liberales (años cincuenta); EPL, M-19, Partido Revolucionario de los

Trabajadores, Corriente de Renovación Socialista, Movimiento Armado Quintín Lame (años noventa); y la “desmovilización” de las Autodefensas Unidas de Colombia (2005).

Sánchez es enfático en señalar que, ante la ausencia de políticas de memoria y ejercicios de memoria histórica, ha sido impuesto de manera sistemática y permanente el olvido y el silenciamiento de aquellos sectores subalternos, sumado a la serie de amnistías tras la terminación de las negociaciones entre los actores armados y el gobierno de turno. Lo cual ha generado que el conflicto se prolongue, complejice y tenga múltiples aristas.

Ejemplo de ello, es el período conocido como La Violencia (1946-1958), el cual es mencionado a nivel histórico como un relato plano, sin actores concretos, en donde las víctimas y los victimarios se encuentran diluidos en el anonimato, así como sus responsabilidades éticas y políticas. Asume la memoria como “un instrumento de reconstrucción social, de la organización política, de los vínculos culturales y de las identidades personales que el terror y la guerra han pulverizado” (Sánchez, 2014, p. 34). En donde no existen nombres, ni rostros, solo algunos nombres emblemáticos como el de Jorge Eliecer Gaitán y el desconocimiento de alrededor de 220.000 muertos generados durante La Violencia, lo cual se ve reflejado en la Ley de Víctimas, normativa que concibe la existencia de víctimas solamente desde enero del año de 1985, realizando un desconocimiento y negando la magnitud del conflicto armado desde una perspectiva histórica e institucional

Es importante recalcar el sentido político que ha tenido el olvido, en cuanto se ha constituido como una economía de los sectores representantes del poder para salvar sus nombres de las responsabilidades dentro del origen y desarrollo del conflicto social y armado. Constituyéndose así, la memoria como un problema recurrente en la historia y la política del país, el cual es persistente -especialmente en la actual coyuntura que atraviesa el país-; motor de nuevos conflictos, y la continuidad de las guerras y tensiones existentes.

Además de ello, los procesos de violencia en Colombia han tenido variaciones espaciales y regiones, las cuales cambian según las posibilidades geoestratégicas del territorio, las fuerzas políticas y la actividad económica que allí son desarrolladas (ante lo cual cumplió un rol importante las económicas ilícitas); agudizadas por la ausencia institucional del Estado, la degradación de la táctica y la estrategia militar usada por parte de las insurgencias, la pérdida de horizonte político e ideológico de algunos de sus combatientes o estructuras y la emergencia y consolidación del

paramilitarismo como tercer actor del conflicto, el cual ha tenido serias responsabilidades para comprender la agudización del conflicto armado y las contradicciones socio-económicas del país.

Así las cosas, y tras el proceso de degradación de la guerra en Colombia y al no definirse un actor victorioso y otro perdedor, la disputa ahora está en la contienda democrática y los escenarios de la academia y la política pública, debido a que urge la necesidad de construir explicaciones respecto a la historia de Colombia, esclarecer las casualidades, origen y desarrollo del conflicto armado, así como sus impactos a nivel económicos, político, cultural y humanitario; escenario propicio para reconocer y asumir las responsabilidades de los actores armados, los gremios económicos, la clase política, los terceros responsables y las instituciones que representan o materializan al Estado.

No es gratuito que a través del Decreto 502 de 2017, el Gobierno Nacional haya modificó la integración del Consejo Directivo del Centro Nacional de Memoria Histórica, incluyendo un representante del Ministerio de Defensa, quienes ahora tienen la potestad de “definir y adoptar los lineamientos estratégicos para la construcción de la memoria histórica, y formular una estrategia de priorización de proyectos de investigación que contribuyan al conocimiento de la verdad histórica” (Congreso de la Republica, 2011).

Resulta particular que el Ministerio de Defensa, uno de los más activos a nivel institucional durante el conflicto armado, ahora haga parte del Centro de Memoria (el cual debe tener un alto grado de independencia y autonomía respecto al gobierno, consagrado en la Ley 1448), pueda deliberar sin ningún problema en la construcción de memoria histórica y verdad. Algunos de los interrogantes que surgen tras el decreto presidencial están con relación a ¿Cuáles son las intencionalidades políticas del Ministerio de Defensa para escribir la memoria histórica y la verdad del conflicto armado? ¿El Ministerio de Defensa esclarecerá sus responsabilidades en la victimización de la población civil en el marco del conflicto armado?

Otro de los temas que generó controversia⁵ es la designación como Director General del Centro Nacional de Memoria Histórica del investigador Darío Acevedo, quien en sus investigaciones ha

⁵ La designación no fue bien recibida por parte de sectores de Víctimas de Crímenes de Estado, quienes cuestionaron la imparcialidad de Acevedo respecto a la comprensión del conflicto armado y decidieron tramitar el retiro de los archivos de violaciones a los DD. HH y los procesos de investigación que las organizaciones han adelantado. A esto se suma la negativa de la Directiva de socializar el informe “Y a la vida por fin daremos todo” en el cual se realizan serías denuncias sobre violencia sindical del sector palmero en la Costa, el cual fue realizado entre 2017 y 2018, según Acevedo “el texto en cuestión contiene dos aspectos que se salen del campo de acción del CNMH: el período que cubre desde 1948 y nuestro mandato dice desde 1985 y, además, el contenido es más de historia sindical y conflicto



cuestionado la existencia del conflicto armado y ahora dirige una de las instituciones públicas más importantes en materia creadas a partir de la Ley 1448, la cual hace el reconocimiento a la existencia del conflicto armado y la presencia de víctimas en la esfera pública institucional.

laboral que de víctimas. Pero mi opinión es inocua, porque nada se puede hacer para remediar el asunto”. <https://colombia2020.elspectador.com/verdad/el-informe-que-el-centro-de-memoria-se-niega-lanzar>
Sumado a ello, en el mes de marzo Acevedo se reunió con generales y coroneles retirados de las FF. MM para conversar sobre cómo el CNMH los puede asesorar metodológicamente para construir las memorias de sus víctimas, lo cual genera serias desconfianzas entorno al enfoque de memoria histórica que el gobierno de Iván Duque le quiere impregnar a la institución.

ENTRE HUSOS, QUIPIRES Y CRECIDOS DE LAS POLÍTICAS DE LA MEMORIA



Mujer arhuaca tejiendo la gaza de una mochila.
Fotografía tomada del perfil en Facebook de Origen Arahua. 2109

Desenredando las hebras

*Busco la hebra exacta para comenzar
a desenredar el ovillo de recuerdos
y olvidos que dejan maniatado el corazón.
Busco una aguja para seguir
pinchándole el pulgar a la nostalgia
(Rodrigo Carrillo)*

En el proceso de elaboración de las mochilas es necesario alistar las fibras con las cuales voy a elaborar mi tejido, en esta oportunidad el huso es la herramienta que por excelencia ayuda a definir el grosor de nuestros hilos y así darle forma a nuestra materia prima. Los husos, así como las ruecas son de las primeras herramientas que creó el ser humano (generalmente son elaborados con madera) la cual después de darle varias vueltas va hilando y dándole continuidad a las fibras. Hilar es un ejercicio de paciencia, técnica y conexión entre las manos y el pensamiento, debido a que permanentemente el huso gira y gira para entorchar las fibras, así mismo hilar fino es una necesidad para aquellas prendas en las cuales se necesita que sean sutiles y delicadas.

En nuestra investigación los husos son las categorías de trabajo que le dan conexión e hilan el desarrollo del análisis: políticas de la memoria, educación para la paz, pedagogía de la memoria, institucional e instituyente. Tras agregar las puntadas necesarias y después de determinar las dimensiones necesarias de crecido, está formado el *Chipire o plato*, el cual se constituye en la base de nuestra mochila, la cual puede tener forma de caracol, espiral o circunferencias; en esta etapa el pensamiento matemático y geométrico es esencial, (debido a que va creciendo cada dos puntadas en el mismo orificio) para que la mochila empiece a tomar forma cilíndrica, la trascendencia del plato radica en que representa la fertilidad de la tierra, la placenta de la madre, la base de la vida y el origen cósmico.

En el proceso de investigación fue asumido como chipire y plato, las políticas de la memoria debido a que se constituyen en aquellas iniciativas que tienen múltiples alcances y dimensiones, las cuales varían según el momento histórico y el contexto, razón por la cual en el presente apartado son abordadas algunas consideraciones de las experiencias de África, Latinoamérica, terminando con algunas puntadas respecto al caso colombiano.

Comprensiones sobre las políticas de la memoria

Después de la segunda mitad de siglo XX, el mundo atravesó una serie de acontecimientos caracterizados por hechos violentos como regímenes totalitarios en Europa, dictaduras militares en América Latina y África.

En las etapas de restauración de la democracia y en especial desde la década de los 80's la reconstrucción de la memoria, las narrativas de las víctimas y sobrevivientes, y la emergencia de denuncias sobre la violación a los Derechos Humanos ha ocupado importantes espacios en las agendas públicas de las sociedades en transición. Situación ante la cual han emergido escenarios de iniciativas de gobiernos y demás sectores de la sociedad entorno a darle tratamiento a lo sucedido durante la violencia. Por su parte, a nivel teórico la investigadora Paloma Aguilar, (2008) aborda en su libro "Políticas de la memoria y memorias de la política", (cuya referencia es de carácter obligatoria en los últimos años en los procesos de investigación), allí la autora explica el proceso de transición tras el fin de la dictadura en España, cuyo eje de análisis es la disputa por la memoria entre la población, los grupos políticos y las élites del país; haciendo un énfasis especial en la problematización de las iniciativas agenciadas por el régimen sobre la memoria.

Bajo ese contexto, las contribuciones realizadas por Aguilar son fundamentales para comparar y analizar algunos aspectos específicos de las experiencias de transicionalidad en los casos latinoamericanos y sin lugar a duda el caso colombiano. Al respecto, las políticas de la memoria son comprendidas como (...) aquellas iniciativas de carácter público (no necesariamente político) destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento de pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para el conjunto de un país (Aguilar, 2008, p. 53).

Es importante tener en cuenta los *emisores de memoria*, "quienes son aquellos que suelen tener acceso a medios de difusión más amplios para propagar sus interpretaciones del pasado" (Aguilar, 2008, p. 53), en donde se encuentran diversos tipos de autoridades públicas de orden local, nacional y regional, ejemplo de ello son los líderes de opinión, medios de comunicación, individuos y colectividades influyentes, instituciones, entidades, partidos políticos, movimientos y organizaciones sociales, y grupos significativo de ciudadanos. En el caso colombiano, las víctimas



han tomado importancia en las últimas dos décadas, porque han sido las encargadas de organizarse y tramitar las exigencias de memoria, verdad y justicia como actores políticos.

Situación ante la cual, el escenario público toma importancia por cuanto los emisores de memorias ponen en disputas las iniciativas oficiales y no oficiales “La diversidad de emisores, así como el carácter cambiante de sus iniciativas a lo largo del tiempo, da cuenta de la pluralidad de políticas de la memoria” susceptibles de ser estudiadas. Continuando con la propuesta de Paloma Aguilar, hay que señalar que algunas de las políticas de la memoria

(...) pueden formar parte de las denominadas medidas de justicia transicional, que consisten en una serie de iniciativas que pueden adoptar los países que se encuentran en proceso democratizador para, por un lado, hacer frente a las violaciones de derechos humanos cometidas por el régimen anterior y, por otro, reparar a las víctimas de la represión (2008, p. 52).

Otras de las medidas que ocupan un lugar de importancia dentro de los procesos de transicionalidad corresponde a los juicios por las violaciones a los derechos humanos cometidos durante los períodos de violencia; tema que es tratado desde comisiones de la verdad, juicios, comisiones encargadas de la búsqueda de personas desaparecidas y la reparación material, reparación simbólica e integral de las víctimas y sobrevivientes. La emisión de las políticas de la memoria se constituye en una apuesta por disputar el pasado, el cual está en debate público para legitimar, esclarecer o comprender lo que sucedió durante el desarrollo de la violencia.

También es importante mencionar que las políticas de la memoria se constituyen en procesos que no son lineales, ni homogéneos, es allí en donde los factores políticos, económicos, culturales y sociales del momento histórico de la sociedad que se encuentra en transición influyen de manera radical en su definición y construcción, siendo así un proceso continuo, diverso, con avances y retrocesos. Rachel Sieder (2002) sostiene que

El impacto de las políticas de la memoria en la consolidación democrática no es un proceso lineal. Independientemente del carácter que adopten la verdad y la justicia oficiales en una transición, el modo en que se enmarcan las violaciones de los derechos humanos en la memoria pública es un proceso continuo que cambia de generación en generación (p. 272).

Ante lo cual, las políticas de la memoria pueden aparecer con matices y énfasis específicos o simplemente desaparecer, variables que dependen del grado de madurez de la sociedad, así como

la voluntad política, la capacidad de acogida y legitimidad desde los escenarios públicos y de movilización local, regional y/o nacional. Apareciendo consigo ciclos o espirales de memoria, caracterizados por tener puntos altos, momentos de efervescencia y “boom” de la memoria, así como momentos de baja presencia de iniciativas y discusiones entorno a la misma, lo cual está directamente relacionado con la etapa de transición e implementación de acuerdos de paz, el respaldo de las iniciativas gubernamentales, sociales o mixtas; situación que es neurálgica en contextos en los cuales debe fortalecerse la confianza entre la ciudadanía y el Estado en aras de que las iniciativas lleguen a los territorios.

Otro rasgo de gran importancia en la conceptualización de las políticas de la memoria obedece a la tipificación que se realiza, ante lo cual, se destacan de dos caracteres:

Iniciativas oficiales: Pueden contarse las comisiones de la verdad, la concesión de amnistías, la investigación y juicio de conductas delictivas, así como una gama de reformas institucionales destinadas a compensar el hecho de que el Estado no haya garantizado el respeto a los derechos humanos en el pasado (Sieder, 2002, p. 248)

Iniciativas no oficiales: Desarrolladas por actores de la sociedad civil para enfrentarse con ese pasado, pueden ser investigaciones sobre violaciones de los derechos humanos, acciones legales y diferentes actos conmemorativos y ejercicios de memoria colectiva (Sieder, 2002, p. 248).

Iniciativas que abren un abanico amplio de oportunidades para denunciar, reivindicar y conocer la verdad. En el escenario centroamericano son identificados cuatro factores interrelacionados que operaron como nodos de conexión y resultan imprescindibles para explicar los elementos en común, así como las diferencias en las experiencias de formación de memorias en períodos de transición en El Salvador, Honduras y Guatemala.

1. *Legados políticos y sociales referidos a las violaciones de derechos humanos en cada país.* Sobre este aspecto son propuestas preguntas relacionadas a los impactos y responsabilidades de los diferentes actores respecto a la violación de los DD. HH. Ejemplo de ello son: ¿Quiénes son las víctimas y sus perpetradores? ¿Cuáles han sido los impactos psicológicos, humanitarios, culturales y políticos de las violaciones de los DD. HH en el conjunto de la sociedad?
2. *Circunstancias para la transición de la guerra a la paz.* De acuerdo con ello, consiste en generar las condiciones de equilibrio de fuerzas políticas y su relación con la verdad y la

justicia, en donde se espera que sean ampliados los canales de participación política democrática y se respete la opinión diferente.

3. *El papel de las organizaciones locales de defensa de los derechos humanos y del conjunto de la sociedad civil en la política de la memoria.* La cual tiene como prioridad identificar, reconocer y potenciar las iniciativas locales y regionales de las diferentes Organizaciones sociales sobre temas de memoria, verdad y justicia, al respecto las preguntas orientaron el ejercicio ¿Las organizaciones sociales han apoyado o rechazado los intentos oficiales de enfrentarse al pasado? ¿De qué manera? ¿Cuáles han sido las apuestas de las organizaciones respecto a las políticas de la memoria?
4. *Lugar de las organizaciones internacionales.* ¿Cuáles han sido las contribuciones de las organizaciones internacionales -sean gubernamentales o no-, en los esfuerzos por revelar la verdad sobre el pasado? ¿Cómo han apoyado en la construcción de verdad y justicia?

Entradas que permiten esclarecer y concretar los posibles abordajes a los cuales se encuentran previstas las sociedades para la construcción de la paz y el fortalecimiento de la transición política. Así mismo, aporta elementos esenciales para fortalecer la discusión ciudadana respecto a las responsabilidades que deben asumir en aras de fortalecer la heterogeneidad y la multiplicidad de abordajes y configuraciones de la subjetividad.

En el escenario colombiano, las circunstancias cambian significativamente debido a que el conflicto persiste, a pesar de haberse firmado varios acuerdos de paz durante el siglo XX y XXI, resulta paradójico que desde sectores de la institucionalidad (principalmente durante el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos) se hablaba de “posconflicto” cuando en realidad no hay unas transformaciones profundas y estructurales para acabar con los factores generadores del conflicto, situación que nos pone de frente a un acuerdo de paz sin transición política. El profesor Marco Raúl Mejía afirma al respecto.

Es común escuchar a personas muy críticas hablar del posconflicto y promover dinámicas de grupos para la reconciliación, como si los tiempos que corren nos hubieron colocado en un mundo donde hubiera desaparecido el conflicto (...) olvidando no solo la crisis humanitaria que vivimos sino también el conflicto que es consustancial a nuestra condición humana (Mejía , 2018, pp. 129-130).

Haciendo un llamado a no perder de vista la necesidad de los conflictos dentro de las sociedades, como posibilidades para la transformación y la discusión sobre las diferencias pero desde



escenarios participativos en donde no sea necesario recurrir a la violencia, ni al exterminio del otro. Adicional a ello, sostenemos que Colombia no está atravesado un proceso de transición política debido a que las estructuras económicas y políticas no fueron cambiadas, ni transformadas; debido a que en el acuerdo de paz están consagradas un conjunto de reformas que corroboran las intencionalidades de la Constitución Política de 1991 entorno a distribución de la tierra, derechos colectivos, participación política y equidad. William Ospina (2016) deja entrever las paradojas en las cuales nos encontramos, debido a que “leer los acuerdos de La Habana, que vuelven a formular como promesas un montón de cosas que ya están consagradas en la Constitución, sólo sirve para comprobar que lo que hay escrito en la Constitución no se cumple”.

Los análisis que se realizan desde la ciencia política respecto al momento que vive Colombia estan enclaustrado de ser considerada como una *transición inconclusa* porque la Constitución Política de 1991, creó nuevas condiciones políticas y económicas que aún no se han materializado en el cumplimiento de los derechos de los ciudadanos, en consonancia con este planteamiento el investigador Jheison Torres Ávila (2016) plantea que

Colombia evidencia una larga transición política de transformación del régimen, y que dicho periodo ha sido discontinuo, lento, violento y con influencias externas e internas acorde con su desarrollo. Esto implica que el proceso actual de paz no representa un cambio de régimen, incluso no una crisis de gran envergadura para el sistema político. Esto sucede por la distancia que existe entre agenda militar y agenda política. Y aunque el conflicto armado es sin duda un factor desestabilizador, las Farc no han logrado plantear realmente el fin del régimen, y establecerse como una fuerza política opositora que ponga en peligro la estabilidad del existente, aunque sí pueden establecer la paz como la posibilidad de construir una nueva agenda nacional, en torno a la profundización democrática, sin embargo, por el nivel de avance del proceso, aún no es posible llegar a esta conclusión (pp 137-138).

Planteando un escenario de incertidumbre política, debido a que superar esa transición inconclusa implica compromiso político y económico por implementar los acuerdos de paz y generar nuevos escenarios para profundizar la democracia. En el terreno educativo, la situación no es alentadora, debido a que la llegada de Iván Duque a la presidencia ha generado que las discusiones entorno a la construcción de paz se vayan perdiendo del escenario público y construcción de política pública.

Políticas de la memoria en otras latitudes: aprendizajes desde la diferencia

En la edición N° 71 de la Revista Colombiana de Educación del año 2016 titulada “*Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política*”, propició un espacio de reflexión en torno a temas de memoria histórica, pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia con relación a procesos de transición política en contextos caracterizados por la violencia política o el fin de regímenes dictatoriales. Este número de la Revista permitió visibilizar investigaciones que se han ido adelantando en diferentes partes del mundo, lo cual brinda elementos de análisis de gran pertinencia para Colombia, respecto a los aciertos, desaciertos y deudas de otros procesos de transición política.

Además de la variedad de abordajes teóricos propuestos por los investigadores, algunos hacen reflexiones ancladas a la enseñanza desde la pedagogía de la memoria o desde la memoria histórica en el contexto de América Latina como es el escrito de Sebastián Plá (2016). Por su parte, Berner Bevernager (2016) aborda los aspectos relacionados a la justicia transicional y las implicaciones con relación al sentido del pasado, la reconciliación y demás aspectos desde las experiencias Sudáfrica y Sierra Leona.

En el contexto colombiano, las profesoras Martha Cecilia Herrera y Carol Pertuz (2016) realizan un análisis comparativo respecto a las experiencias de transición política en América Latina, brindando elementos del contexto histórico, político y social en el cual emergieron los procesos, así como las tensiones que se han generado en las comunidades del Cono Sur con la aplicación de las políticas de la memoria, debido a que han tenido variaciones según el gobierno de turno. Se destaca de manera positiva las entradas pedagógicas que realizan las autoras debido a que brindan elementos de análisis y luces para su posible abordaje en el escenario colombiano. Así mismo Ortega (2013), Padilla, A y Bermúdez, A (2016) proponen marcos de interpretación y análisis sobre la violencia política, el conflicto armado y los retos para el posacuerdo desde una perspectiva pedagógicas y ético-política.

Contribuciones

Berber Bevernager (2016) en su artículo de investigación plantea como pregunta problema ¿Por qué los Estados que emergen de un periodo de violencia en los últimos tiempos han recurrido a la historia con el fin de alcanzar la unidad nacional y la reconciliación? Analizando las experiencias

de manera comparada las transiciones políticas en Sudáfrica y Sierra Leona en donde fueron constituidas Comisiones de la Verdad como medidas de Justicia Restaurativa para tramitar el pasado colectivo. No obstante, Bevernage señala que existe una paradoja en las dos experiencias africanas entre memoria e historia en donde la primera es manoseada, utilizada e instrumentalizada para la elaboración de informes, mientras la segunda está ligada y es utilizada para la construcción de discursos del progreso. Teóricamente el investigador propone la categoría de Discurso Histórico Moderno

(...) es esta dependencia fundamental por parte del concepto occidental dominante de la historia del énfasis modernista en el progreso, en la ruptura cualitativa entre pasado, presente y futuro, y en el concepto modernista de un tiempo que se convierte en una “fuerza histórica por derecho propio (Barber, 2016, p. 33).

Es importante resaltar que la mentalidad moderna estuvo marcada por la ruptura constante con el pasado y fuertes pretensiones de mirar hacia el futuro, visto como el progreso constante, generando consigo fuertes contradicciones con relación a la anulación del pasado. Por su parte, la tensión es planteada con el surgimiento de la memoria la cual se niega a dejar el pasado en el pasado y lo trae de manera permanente al presente, en la cual las “*memorias de los ultrajes*” recorta la distancia con el pasado y se instalada la proximidad con el presente. Respecto a la paradoja en las Comisiones de la verdad, Bevernage señala

Aunque creo que la emergencia internacional de comisiones de la verdad resulta de un reconocimiento implícito –a veces incluso explícito– del problema del “pasado acechante”, sostengo que estas comisiones recurren al discurso histórico moderno precisamente porque se niegan a la idea de la “presencia” o “persistencia” del pasado. Esta me parece ser la *paradoja* principal que subyace al fenómeno contemporáneo de las comisiones de la verdad organizadas por el Estado (2016, p. 35).

En el caso de Sudáfrica, la creación de una nueva Constitución Política, junto con la formación de organismos extrajudiciales como la Comisión de la Verdad y la Reconciliación -CVR- tuvieron como objetivo la construcción nacional, preservar la paz social y crear una nueva comunidad política y civil, así como la promulgación de política públicas de la memoria y la reconciliación. La ruta metodológica estuvo compuesta por 3 momentos: 1. Recolección de alrededor de 23.000 testimonios de víctimas; 2. Cobertura por parte de los medios de comunión de algunas de las audiencias; 3. publicación del informe; dicha ruta fue concebida en aras de construir la “Nación Arcoíris”. Así mismo, fueron constituidos 3 comités de trabajo: 1. Violación de DD.HH. 2.

Reparación y rehabilitación. 3. Amnistías. Llama la atención el hecho de que la CVR estuviera presidida por el arzobispo Desmond Tutu, quien desde valores religiosos como el perdón y reconciliación generó condiciones para agenciar procesos de escucha de testimonios

Por su parte, en Sierra Leona, los principios de Paz y Reconstrucción Nacional también fueron centrales en la Comisión de la Verdad, la cual fue basada en testimonios públicos de víctimas y perpetradores, dicho proceso fue acompañado por parte de la ONU y presidida también por un líder religioso Joseph Humper quien le impregnó un lenguaje de inspiración religiosa ligada a valores como el perdón, reconciliación y sanación. A diferencia de Sudáfrica, en Sierra Leona la amnistía fue generalizada, lo cual implicó que la Comisión de la Verdad fuese un ejercicio más “voluntario” por parte de los perpetradores; la ruta metodológica fue muy parecida a la de Sudáfrica: 1. Recolección de 8.000 testimonios. 2. Audiencias públicas. 3. Elaboración y socialización del informe.

En ese contexto, conviene preguntarse ¿Cuál fue el uso del pasado en las Comisiones de la Verdad? Al respecto, “Sudáfrica optó por una comisión de la verdad, motivada principalmente por el temor de que, sin esa comisión, no tendría éxito en *romper con el pasado* y este sería una enorme carga para la nación en su camino hacia el futuro” (2016, p. 38). Si bien es cierto, Sudáfrica reconoce de manera ligera y pasajera el pasado, para “cerrar” el ciclo de violencia y abrir el futuro y que este no dependiera del pasado.

Por su parte, en Sierra Leona: “Lejos de ‘eclipsar los modos visionarios de imaginar el futuro’, la Comisión combinó su mirada retrospectiva con un gran anhelo de progreso” (Bevernage, 2016, p. 39), cuya centralidad estuvo mediada por los mensajes esperanzadores de futuro y construcción de la nueva nación. Las comisiones propuestas y analizadas por Berber están enmarcadas en el Discurso Histórico Moderno, lo cual implicó recurrir a la memoria de manera utilitarista para después desligarse del pasado y no determinar el futuro de las dos naciones a lo ocurrido, anclado a la noción de progreso sin pasado (propio de la modernidad). Entrando en conflicto con las memorias de los ultrajes, la cual ha sido reivindicada por las víctimas y sus organizaciones, quienes conciben el pasado desde el presente y como un proceso que aún no ha sido cerrado, debido a que la verdad y la justicia no gozan de plenitud.

Herrera y Pertuz (2016) abordan las políticas de la memoria sobre la violencia política en América Latina y sus relaciones con la educación desde la perspectiva de historia reciente, haciendo énfasis



en las experiencias de transición en Chile y Argentina, experiencias que brindan horizontes para el caso colombiano porque ya gozan de estatus y madurez temporal. En el marco contextual, los regímenes dictatoriales instalaron dispositivos pedagógicos fundamentados en el miedo, los cuales calaron en las conductas y hábitos de los ciudadanos y las instituciones públicas de los países; efectos del terror que aún persisten, así como la ruptura del tejido social el cual se ha reproducido generacionalmente.

Las investigadoras retoman tres categorías propuestas por Ricard Vinves, las cuales permiten analizar las tensiones y avances en los diferentes países:

- ✓ *Memoria Pública*: Es la imagen del pasado públicamente discutida, construida en el debate público la cual debe ser salvaguardada por el Estado y sus instituciones.
- ✓ *Políticas de la Memoria*: Son las iniciativas que garantizan la pluralidad de las memorias en el escenario público.
- ✓ *Memoria Oficial*: Constituye los intereses del Estado por hegemonizar y dominar la memoria pública.

En el caso Chileno la transición política se dio a partir de la salida parcialmente negociada, mientras en Argentina la dictadura cayó por presión de la movilización social, los partidos políticos, la crisis social y económica ocasionada por la Guerra de las Malvinas; en esa medida las políticas de la memoria en dichos países estuvieron marcadas por las voluntades políticas de los gobiernos de transición, generando así momentos de avance y retrocesos entorno a la memoria histórica, prevaleciendo la concepción de Víctima carente de proyecto político colectivo. Respecto a las políticas públicas de memoria en Chile y Argentina fueron contruidos informes de las comisiones de la verdad Rettig y Valech para Chile y el Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas -CONADEP- para Argentina.

Es importante mencionar los alcances de los Informes, mientras el Rettig abordó a las víctimas desaparecidas, el Valech recuperó las denuncias y testimonios de los sobrevivientes; es de destacar que el abordaje pedagógico ha sido limitado debido a que aún existen tensiones y disputas sobre el pasado, la legitimidad del Golpe militar y el lugar de los actores políticos de izquierda. En donde ha predominado los usos del recuerdo a favor de una política de reconciliación nacional que invisibilizó las expresiones que “hacían ruido” a la idea del consenso puesto en marcha por los gobiernos de la Concertación (Herrera y Pertuz, 2016, p. 88).

Por su parte, el CONADEP en Argentina, generó consensos respecto al Terrorismo de Estado como práctica de violencia, dicho informe tuvo gran acogida en el país y fue convertido en un insumo pedagógico para la enseñanza de la historia reciente en Argentina. La Comisión estuvo acompañada por La Leyes de Punto Final, Obediencia Debida con las cuales los procesos jurídicos legales se detuvieron, convirtiéndose en un escenario de impunidad; sin embargo, durante los gobiernos de los esposos Kirchner se sitúa en la esfera pública la defensa de los DD. HH como política de Estado, trayendo consigo la memoria histórica del pasado desde una perspectiva institucional, la cual se pone en discusión. Las investigadoras abogan por la necesidad de

(...) gestar escenarios que permitan garantizar interlocución en torno a los múltiples interrogantes de tipo pedagógico y ético-político –y curricular, si se quiere– que si bien han sido objeto de reflexión en el país durante las últimas décadas, hoy empiezan a ganar mayor visibilidad en distintos escenarios de formación (Herrera y Pertuz, 2016, p. 103).

Tal planteamiento, posee vigencia respecto a la realidad colombiana, ligado al reconocimiento de los vacíos éticos y políticos respecto a la memoria histórica en Argentina y Chile.

Ortega (2013) plantea como pregunta de investigación ¿Cómo las memorias sobre la violencia política configuran subjetividades con la formación ético-política de los jóvenes y maestros en Colombia? La ruta metodológica empleada por la investigadora fue la revisión documental, la cual permitió realizar un balance sobre los avances teóricos y metodológicos de los procesos investigativos de alrededor de 25 entidades, grupos y procesos educativos y políticos entorno a las categorías de violencia política, conflicto armado, formación ético-política, pedagogía de la memoria, enseñanza de la historia reciente y narrativas audiovisuales.

El contexto-histórico y normativo abordado por la investigadora está anclado a los alcances y limitaciones que ha tenido la Ley de Justicia y Paz (Ley 975) y la Ley de Víctimas (Ley 1448), las cuales emergen después del proceso de “desmovilización” del paramilitarismo, constituyéndose como marcos de justicia transicional en dicho momento. Sin embargo, los marcos jurídicos tienen limitaciones y sesgos, ejemplo de ello es la concepción que se tiene de víctima -aunque es la primera vez que aparece en la historia de Colombia desde la institucionalidad y la política pública-, la cual es carente de propuesta política y se encuentra ligada al humanitarismo, en donde se busca “invisibilizar apuestas que fueron agenciadas por ellos como actores políticos y que implicaron movilizaciones y reivindicaciones sociales” (Ortega, 2013, p. 32). Resulta paradójico que

(...) las víctimas como concepto jurídico y realidad social, así como las memorias de la violencia política desempeñan un papel clave en la discusión, pero no son el eje central. Estas circunstancias explican la controversia por la Leyes de Justicia y Paz y la Ley de Víctimas, y a su vez da cuenta por qué no ha sido posible todavía posicionar a las víctimas y a las memorias de la violencia política en el centro de la polémica y de defensa (Ortega, 2013, p. 37).

Aunque el documento fue publicado en el año 2013, las discusiones y tensiones sobre las víctimas aún siguen latentes en el marco del acuerdo de paz del año 2016, el cual fue concebido y construido desde la óptica de la justicia restaurativa en donde se supone las víctimas son el eje del central; mientras que en la formalidad del Acuerdo se contempló que las víctimas tendrían garantizadas 10 curules para la Cámara de Representantes, en el trámite legislativo el Congreso de la Republica decidió “hundir” tal iniciativa recurriendo a argumentos leguleyos de que dichas curules serían para las Farc, tampoco hubo consensos respecto a ¿Quién es víctima? ¿Cuáles son los derechos de las víctimas? Omitiendo o descalificando a las Víctimas de Crímenes de Estado y dándole preponderancia a las víctimas de las FARC.

A pesar de la adversidad en las condiciones políticas y jurídicas en que se encuentran las víctimas del país, en los últimos años se han ido consolidado procesos políticos y organizativos de resistencia entorno a la necesidad de recuperar las narrativas testimoniales en aras de construir memoria histórica de las víctimas desde la heterogeneidad de los discursos; reclamos por verdad, justicia y no repetición han tomado fuerza respecto a la exigibilidad y restitución de derechos y la necesidad de darle una solución política al largo y complejo conflicto armado y sus causas estructurales. Lo cual ha conducido a la formación de apuestas y experiencias de construcción de memoria desde las diferentes comunidades, organizaciones, entidades sin ánimo de lucro y demás.

Es importante destacar del documento, el balance que realizan los autores respecto a los múltiples enfoques que se han ido construyendo respecto a las víctimas, debido a que las diferentes experiencias han retomado abordajes desde el género, lo étnico-cultural, sectores sociales, regional, filiación política, generacional, escolar, comunitario, institucional, instituyente.

Padilla y Bermúdez (2016) analizan de manera comparativa los relatos que circulan sobre el origen y desarrollo del conflicto armado colombiano en libros de texto escolar en contraste con el informe “Basta Ya: memorias de vida y dignidad”. La metodología implementada para el desarrollo del ejercicio consistió en la elaboración de categorías, construcción de preguntas de análisis y tablas

para la decodificación de los resultados. Los resultados fueron analizados a partir de 3 criterios: 1. Estructura del relato. 2. Explicación de las causas del conflicto. 3. Representación de las experiencias de las víctimas.

Respecto a la *estructura de los relatos*, en los libros escolares es plasmada la cronología presidencialista, lineal, ligadas a las políticas públicas promulgadas por el presidente de turno y hechos históricos de su mandato; por su parte

¡El Basta Ya! tiene una estructura explicativa que se asemeja a una red en la que se entretajan distintos factores causales en el proceso de configuración del conflicto, las diversas manifestaciones, usos y transformaciones de la violencia, sus consecuencias, y la experiencia y perspectiva de los distintos actores, particularmente las víctimas (Padilla y Bermúdez, 2016, p. 216).

Uno de los elementos particulares identificado por las autoras consiste en las palabras con mayor uso en cada documento trabajado, ejemplo de ello es que en los textos escolares predominan: “gobierno nacional”, “Colombia”, “narcotráfico”, “política”, “conflicto”, mientras en el ¡Basta Ya! Predominan: “memoria”, “paramilitares”, “violencia”, “víctimas”, “conflicto armado”. Lo cual hace pensar de entrada que los libros de textos movilizan narrativas planas, carentes de reflexión crítica y política, por su parte el ¡Basta Ya! Retoma la multicausalidad del conflicto, generando una narrativa crítica del orden y los actores involucrados en el conflicto.

(...) los textos plantean pocas preguntas y explicaciones sobre las causas y transformaciones, las perspectivas de los diferentes actores, las consecuencias, los costos y daños causados, o las distintas interpretaciones posibles. De manera notoria, conflicto y violencia se tratan como un mismo fenómeno, sin explicar de manera diferenciada a qué se debe y cómo se transforma el conflicto, y por qué se desarrolla de manera violenta (Padilla y Bermúdez, 2016, p. 232).

La carencia de explicación y la ambigüedad discursiva presentada en los libros de texto le quita responsabilidad al Estado como agente violador de DD. HH y generador de conflictos. Así mismo, dentro de la estructura narrativa, las víctimas están ausentes de espacios de reflexión y perspectiva; dicha restricción se da porque en el desarrollo del contenido temático el abordaje se centra en el presidencialismo. Por su parte, en la estructura narrativa del ¡Basta Ya!

(...) el surgimiento de la violencia se explica en el marco de condiciones de conflicto social, y se evidencia que la violencia no es un fenómeno natural e inevitable de las relaciones humanas, sino una construcción social e histórica, estrechamente

vinculada con dinámicas sociales, intereses y estrategias particulares de distintos grupos sociales (Padilla & Bermúdez, 2016, p. 235).

En donde aparecen múltiples actores en el marco del conflicto, cuestionando así la violencia estatal, así como la ligada a los grupos ilegales (insurgencias y paramilitares); centrando las consecuencias de la violencia en las víctimas y la defensa de los DD.HH. En contraste, las variaciones entre los documentos propuestos por las investigadoras, los textos escolares dan una explicación unicausal, secuencia desarticulada sobre las dinámicas del conflicto y los factores que los generaron, así como la pérdida de responsabilidad por parte del Estado. Mientras el *¡Basta Ya!* Realiza una periodización determinada -la cual se queda corta en relación con la prolongación del conflicto-, ofreciendo así elementos multicausales para el origen del conflicto, continuidad en las políticas públicas que agudizaron el conflicto, uso estratégico de la violencia por parte de actores legales e ilegales.

Las autoras son enfáticas en señalar las serias limitaciones que tienen los textos escolares, debido a que están determinados por factores de comercialización y beneficio económico por parte de las grandes editoriales quienes tienen los derechos de publicar. Y también realiza un duro cuestionamiento a las producciones bibliográficas alternativas que normalizan la violencia, pero ayudan a comprenderla de manera crítica

El patrón recurrente sugiere que los textos escolares tienden a normalizar o invisibilizar la violencia, mientras que los materiales alternativos que abordan el pasado violento de manera explícita y reflexiva tienden a desnormalizar la violencia y a fomentar la comprensión crítica de la misma (Bermúdez, 2016).

Sin embargo, existe una gran potencialidad entorno a la construcción de nuevos textos educativos en el marco de la catedra de paz y la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en donde se recuperen las multicausalidades del origen y desarrollo del conflicto, las responsabilidades de los diferentes gobiernos de turno y los actores armados legales e ilegales, los gremios económicos, en aras de dignificar a las víctimas. Ante lo cual se ofrecen oportunidades para entender críticamente el pasado y construir escenarios de paz y cultura política sin violencia.

En ese sentido, los textos escolares son esenciales para comprender las “plantillas narrativas” las cuales permiten marcas referentes históricos, políticos e interpretativos para recordar. Shaheed, 2013, citado por Sánchez Meertens (2017) señala que

(...) hay que evitar a toda costa sugerir que las sociedades tienen una narrativa monolítica sobre su pasado. A ello se suma la necesidad de replantear y cuestionar la tendencia a que la enseñanza de la historia sea usada para promover un patriotismo ciego y para fortalecer el orgullo nacional. Por el contrario, la enseñanza de la historia debe apuntarle al favorecimiento de un pensamiento crítico, un aprendizaje analítico y el fomento del debate, recalcar la complejidad de la historia y promover una aproximación comparativa y multidisciplinar (Shaheed, 2013, p, 23).

Contexto en el cual, los libros de texto son vehículos y medios susceptibles de usar en los escenarios educativos para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y el análisis. Pero Sánchez, señala que el problema respecto al uso de los libros de texto no radica exclusivamente en el contenido, sino en la capacidad de cobertura y acceso que tienen los estudiantes de los colegios público y privados, debido a que el autor en su investigación realizó visitas a más de 25 escuelas del país (principalmente públicas), en donde identificó que los libros de texto no llegan, ahondando así las brechas de desigualdad social, cultural y cognitiva porque

(...) estos textos con sus contenidos ricos y complejos pueden terminar por ahondar las brechas sociales que nos dividen en Colombia. Quienes tienen acceso a ellos, generalmente en planteles educativos y contextos socioeconómicos privilegiados, consolidan sus saberes con materiales no disponibles para estudiantes de colegios públicos con recursos limitados (Sánchez, 2017, pp. 99-100).

Viéndose truncadas las posibilidades de formación y las capacidades de transformación de las realidades, focalizándose en las áreas rurales del país, las que históricamente han vivido las dinámicas de la guerra y el conflicto. Prolongando las condiciones de desigualdad económica, social y cultural.

Políticas de la memoria en América Latina

La segunda mitad del siglo XX para América Latina representó un trastorno político generalizado para el continente, producto de las condiciones políticas, económicas y sociales ligadas a la Guerra Fría y la polarización mundial respecto al campo comunista y el capitalista, ante lo cual se desarrolló un repertorio de tipologías violentas y de represión política enmarcadas en guerras civiles, dictaduras militares, democracias restringidas, conflictos internos y/o regímenes autoritarios. Entrando en juego la necesidad de atender simultáneamente la comprensión del contexto internacional en el cual se produjeron los procesos de violencia, la historia política,



económica y cultural de cada país, la incidencia de los actores transnacionales, locales y regionales de cada país.

Un conjunto de piezas que son pertinentes de juntar y vincular para complejizar y comprender las dinámicas de la violencia política en el continente. Al respecto, señala Allier Montaña y Crenze (2015)

Esta violencia, producto de guerras civiles, regímenes de seguridad nacional e incluso gobiernos elegidos por el voto popular, es examinada en función de sus vínculos con el marco internacional de la guerra fría; con los contextos locales signados por la represión política y el autoritarismo, las desigualdades sociales, el racismo y la opresión de género y, finalmente, con las transformaciones de orden político, económico y cultural que experimentaron las sociedades latinoamericanas en ese tiempo. De esa manera, en todas las contribuciones se observan dos realidades que, aunque directamente vinculadas, son distintas: el pasado reciente violento y el presente político a través de la historia de la memoria (pp 22, 23).

En contraste, ante los procesos de represión, desde las movilizaciones ciudadanas se lograron agenciar procesos de transición política, para ello es importante realizar una revisión histórica según las particularidades de los países. Dentro de los elementos comunes que se logran identificar sobresalen la defensa de los Derechos Humanos por parte de familiares, sobrevivientes y víctimas en las luchas por la transición y la restauración de la democracia. Dichos procesos han sido desarrollados desde la década de los ochentas a partir de acciones colectivas como movilizaciones, mítines, denuncias públicas y apuestas artístico-culturales.

En los contextos de transición política han sido desarrollados procesos de reconstrucción de memoria histórica en los cuales se generaron denuncias sistemáticas respecto a la violación de los DD. HH como política de Estado (agenciado por parte de las FF. MM y los regímenes políticos). Las iniciativas han estado enmarcadas en comisiones de verdad, juicios, políticas de reparación, leyes, referéndums, manifestaciones, políticas de transmisión del pasado a las nuevas generaciones y construcción de lugares de memoria, ocupando importancia la memoria en el escenario público y político. Iniciativas emprendidas por diferentes actores como grupos de víctimas, organizaciones de derechos humanos, gobiernos, partidos políticos, fuerzas armadas, iglesias, ONG.

Eugenia Allier señala que las nuevas tensiones y disputas políticas están ahora anclados en los escenarios discursivos sobre el pasado, al respecto la investigadora argumenta

Si los enfrentamientos en el pasado fueron, en muchas ocasiones, armados, hoy continúan en la arena política a través de la apropiación y el dominio discursivo del pasado. Y es que, finalmente, las luchas memoriales tienen como uno de sus fines primordiales que una visión e interpretación del pasado prevalezca sobre el resto de las representaciones, es decir, que se transforme en hegemónica en el espacio público. Se trata, pues, de las luchas entre memorias políticas (2015, p.12).

Situación que propicia el proceso para la elaboración del recuerdo como centro de disputa desde el escenario público y político en donde aparecen apuestas desde la institucionalidad y desde sectores emergentes por construir sentidos e interpretaciones sobre el pasado, así como la asignación de responsabilidades políticas a los actores que dieron órdenes para la violación de los DD. HH en el contexto de violencia política. Es en este punto en el cual la legitimidad respecto a la discusión pública sobre las iniciativas de memoria es crucial, debido a que de no generarse amplios apoyos y consensos a nivel ciudadano respecto a la necesidad de verdad, justicia y reconstrucción de la memoria histórica se cae en la equivocación de abandonar estas disputas y en la equivocación de dejar esos espacios vacíos, dando la oportunidad para que se consoliden las verdades oficiales, el desconocimiento total o parcial de lo sucedido durante periodos de violencia política, el negacionismo histórico o el revisionismo.

Todo lo cual se ve reflejado en los altos índices de injusticia y la ausencia de políticas de la memoria de carácter reparador y restaurativo, Allier plantea que (...) aunque existen los tiempos de la memoria, no deben desdeñarse las condiciones políticas, sociales y económicas, los sucesivos presentes de cada país, pues condicionan los tiempos de los recuerdos y los olvidos sociales (2015, p. 16), premisa que lleva a preguntarnos ¿Colombia está dispuesta a transitar a los tiempos de la memoria? ¿En el momento histórico por el cual está transitando Colombia hay condiciones políticas, sociales y culturales para transitar por los caminos de la memoria y la narrativa testimonial?

Preguntas de gran complejidad, más aún en medio de la incertidumbre jurídica y política, y la creciente polarización en la que se encuentra el país, ligado a la falta de voluntad⁶ por parte del

⁶ Según el último Informe del Instituto Kroc “Hacia una paz de calidad en Colombia”, desde la toma de posesión del presidente Duque en agosto de 2018, el proceso de implementación ha avanzado con lentitud. El Acuerdo de paz en cifras a febrero de 2019: el 69% de los compromisos en el Acuerdo Final están en proceso de implementación.

Un tercio de estos compromisos han alcanzado niveles avanzados de implementación, es decir, se han implementado completamente (23%). Treinta y cuatro por ciento (34%) de los compromisos están en un estado de implementación mínima. Estos son compromisos que han iniciado su implementación, pero por su cronograma previsto o por el nivel



gobierno por cumplir con la implementación del acuerdo de paz y comprometerse con la construcción de escenarios de reconciliación nacional y salida negociada con otros actores del conflicto como el ELN. El contexto colombiano tiene particularidades respecto a Centroamérica y el Cono Sur, porque en dichos contextos se determinó un momento de corte y/o fecha específica respecto a negociaciones de paz, plebiscitos y/o derrocamiento de los regímenes (concertada o propiciada por las presiones sociales internas o externas), en efecto países como Chile, Argentina, Paraguay, El Salvador, Guatemala empezaron a realizar tránsitos políticos a la democracia, restauración de la institucionalidad e implementación de acuerdos de paz con momentos históricos determinados.

Cabe mencionar que las etapas de transición política se caracterizan por tener escenarios de voluntad política y compromiso por parte de los diferentes sectores sociales, en múltiples escalas para dar cumplimiento a los acuerdos alcanzados en aras de recuperar la democracia, ejemplo de ello es la promulgación o el llamado a construir una nueva constitución o reformar la existente. Desde el escenario institucional, se debe dar cumplimiento y trámite a las reformas políticas y económicas concertadas para contrarrestar los factores generadores de los conflictos y cambiar el transcurso de los países; del lado de la ciudadanía, la urgencia de apropiarse de los acuerdos de paz, asumir como propias el conjunto de reformas allí acordadas, garantizar y velar por su cumplimiento, así como profundizar la democracia y construir nuevos regímenes de memoria.

En el caso colombiano, la violencia política aún prevalece y las condiciones que generaron el conflicto parecen no desaparecer del escenario nacional, principalmente los factores económicos y políticos, ligados a la distribución de la tierra, el asesinato sistemático de líderes sociales en los últimos años, así como el de los excombatientes de las Farc que están en proceso de reincorporación; situación que se contrasta con firma de acuerdo de paz y la dejación de armas de la insurgencia más antigua del continente, la cual tenía gran capacidad político-militar para controlar y regular los territorios más apartados de la geografía nacional; territorios en los cuales la presencia del Estado con su institucionalidad ha sido precaria, lo cual ha servido para que nuevos actores armados entren a disputar las economías ilegales.

de avance que tienen a la fecha, no es posible saber si se podrán implementar completamente. El treinta y uno por ciento (31%) del total de compromisos no ha iniciado implementación. Recuperado de: <https://pares.com.co/2019/04/17/hay-que-acelerar-la-implementacion-de-la-paz/>

En Colombia no se puede hablar plenamente de una transición porque el orden político y económico (caracterizado por ser excluyente y hostil para los sectores sociales más desfavorecidos) aún se mantienen y las reformas económicas y políticas consagradas en el acuerdo de paz aún no se han implementado, como la Reforma Rural Integral y la Reforma Política. Sumado a la persistencia de otros grupos insurgentes en el escenario político y militar.

Bajo esas condiciones, conviene realizar el reconocimiento preliminar de la experiencia de Guatemala en el proceso de implementación del acuerdo de paz para aprender algunas lesiones que poder servir de horizonte para Colombia. Es importante mencionar que existe una amplia producción bibliográfica respecto a las transiciones políticas en Centro América; respecto al caso de Guatemala, la investigadora Rachel Sieder⁷ se ha encargado de estudiar de manera especial la transición democrática, el derecho consuetudinario, la etapa de negociación del proceso de paz, implementación de acuerdos de paz, derecho y autonomía indígena y justicia e interculturalidad.

Acuerdos políticos alcanzados en Guatemala

- ✓ Reducción del presupuesto militar y del pie de fuerza militar en un tercio.
- ✓ Reforma judicial.
- ✓ Desmovilización de las Patrullas de Autodefensa Civil.
- ✓ Creación de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) en junio de 1994 y auspiciada por la ONU.
- ✓ Ley de Reconciliación Nacional o Ley de amnistía de 1996.
- ✓ Acuerdo para el Fortalecimiento del Poder civil y la Función del Ejército en una sociedad Democrática.

En relación con el proceso de construcción de iniciativas de memoria y verdad histórica, se destaca el amplio respaldo por parte de la iglesia católica, organizaciones defensoras de los derechos humanos, es interesante que Colombia y Guatemala comparten atributos especiales respecto al incansable trabajo de la memoria desarrollado desde antes de la firma del acuerdo de paz. Rachel Sieder menciona que

(...) antes de que comenzara a trabajar la comisión, los grupos de la sociedad civil ya habían llevado a cabo múltiples iniciativas para investigar el pasado, rendir homenajes a las víctimas, encausar a los culpables y trabajar con los supervivientes para recomponer el tejido social destruido por la violencia y la guerra (2002, p. 259)

⁷ Para ampliar la información, se sugiere ingresar a la página web:
<https://www.rachelsieder.com/es/category/publicaciones/libros/>



Lo cual permite evidenciar las iniciativas que desde sectores sociales que no se encuentran en la oficialidad, ni en la institucionalidad fueron desarrollando en medio del conflicto, las cuales surgieron y se fortalecieron sin la necesidad de tener marcos legales o normativos que dieran “legitimidad” o respaldo a sus emprendimientos de memoria. Ejemplo de ello es la Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA), quienes surgieron en 1988 como una iniciativa en la cual se reunieron varias representantes de viudas de distintas aldeas, cantones, caseríos y pueblos de distintos municipios y departamentos del país para “promover el desarrollo integral de la mujer y la equidad de género, trabajar por la desmilitarización del país -además del reclutamiento militar- y promover el respeto por los Derechos Humanos” (Wikiguate, 2018).

Es decir, las iniciativas de memoria desde los escenarios instituyentes han sido de gran importancia en Guatemala porque permitieron generar escenarios de denuncia y movilización social, debido a que han implementado un repertorio variado de estrategias comunicativas, estéticas y políticas para denunciar la violación a los derechos humanos, la desaparición de sus familiares, y el emprendimiento para la reconstruir de memoria histórica.

(...) la amplia participación social en la labor de la memoria quizá sea el rasgo más característico del proceso de esclarecimiento de la verdad. (...) la cultura también ha influido en las políticas de la memoria. Las prácticas de conmemoración ritual de los difuntos en el ámbito local, especialmente entre las comunidades indígenas, han sido un rasgo principal de los intentos colectivos llevados a cabo para afrontar el trauma y la pérdida. Muchas organizaciones del heterogéneo movimiento maya han promovido estas iniciativas, que surgieron en la estela del conflicto (Sieder, 2002, p. 266).

Las comunidades indígenas fueron las que en su gran mayoría sufrieron las consecuencias de los hechos victimizantes durante la guerra interna en Guatemala, pero esta condición no fue obstáculo, para que haciendo uso de sus tradiciones y cosmovisiones realizaran ejercicios de emprendido de memoria en términos de Elizabeth Jelin porque han tenido la capacidad de organizar y movilizar a las comunidades en pro de la reconstrucción del pasado. Convirtiéndose en nodos de movilización y en puntos de partida en búsqueda de verdad, justicia y tratamiento ético y político al pasado traumático, así como del reconocimiento de sus experiencias de resistencia y sobrevivencia a la guerra.

Otras de las expresiones de memoria que aparecen en el escenario social guatemalteco, corresponden a organizaciones que reivindican la construcción de memorias con diferentes matices



políticos, ejemplo de ello son las organizaciones civiles independientes a los sectores partidistas, otras organizaciones ligadas al proyecto revolucionario y unas más que fueron cooptadas por la cooperación internacionales y la institucionalidad. Situación que plantea paradojas y variaciones en la construcción de cartografías sobre la memoria en Guatemala debido a que

Las políticas de la memoria alentadas “desde abajo” se han convertido en una parte esencial de la búsqueda de nuevas identidades colectivas en la administración de la posguerra. Las exhumaciones organizadas en el ámbito local o la construcción de monumentos han llevado a la formación de nuevas comunidades de supervivientes que traspasan los límites regionales. (...) Las políticas de la memoria han dado poder a muchos sectores marginados, especialmente a los campesinos mayas, y de esta forma han contribuido a la construcción de una ciudadanía “desde abajo” (Sieder, 2002, p. 281).

Ante lo cual conviene realizar una reflexión sobre la importancia de las organizaciones que se desmarcaron del partidismo y emprendieron sus propios ejercicios de memoria y verdad histórica, incluso desde antes que se firmara el Acuerdo de paz, lo cual contribuyó de manera especial a las maneras mediante las cuales las comunidades indígenas y demás sectores víctimas del genocidio y víctimas de la guerra fueron desarrollando procesos políticos y de movilización entorno a la construcción de apuestas capaces de reconstruir e interpretar el pasado, unido al agenciamiento de procesos de justicia y verdad en medio del conflicto y durante el proceso de implementación del acuerdo de paz; ganando consigo legitimidad en el escenario público.

En contraste, desde la institucionalidad es importante que exista compromiso y continuidad por parte de los gobiernos predecesores al que firmó el acuerdo, debido a que son los encargados de dar cumplimiento a lo pactado y profundizar la democracia, porque de no garantizarse la voluntad desde la institucionalidad por acompañar las iniciativas de memoria y la implementación de los acuerdos de paz, se está ad portas de la apertura de nuevos ciclos de violencia, los cuales pueden ser peores que los originales, debido a que pueden aparecer expresiones de violencia alejadas de reivindicaciones políticas. Ejemplo de ello, son las pandillas en El Salvador, las cuales son el resultado de un proceso de paz que no fue implementado plenamente y no fueron tramitadas las reformas económicas, políticas y sociales que el país necesitaba.

NUDOS Y ENTRETEJIDOS DE LAS POLÍTICAS DE LA MEMORIA EN COLOMBIA: UN ABORDAJE DESDE LA EDUCACIÓN

La Tejedora

*Teje, teje, tejedora,
Antes que se vaya el día,
Que yo tejeré en la noche,
Los adornos de la vida.*

*Tejeré tus esperanzas,
Téjame usted las mías.
Que yo tejo con mis manos,
Las horas de nuestros días.*

Téjame usted la red,

*Pa' yo pescar mi alegría,
Que tejiendo yo me olvido,
Del dolor y la agonía*

Graciano Chacón



Camila, combatiente de las FARC-EP quien con su hijo en brazos se dirige a la Zona de pre-agrupamiento en la región del Catatumbo entre los meses de noviembre del 2016 y enero del 2017, lo que se conocería como la "Última marcha guerrillera" para deponer las armas. Fotografía de Jesús abad Colorado.



En el presente apartado se realiza una contextualización de las dinámicas políticas y sociales del conflicto armado colombiano, debido a que durante la historia de Colombia hay una multiplicidad de nudos y tensiones respecto a sus sentidos e interpretaciones. Además de ello, es planteado un recorrido histórico sobre las políticas de la memoria desarrolladas en Colombia desde finales de la década de los 80's hasta la actualidad.

En otro momento del apartado es problematizada la relación entre las políticas de la memoria y su abordaje educativo, las cuales han tomado fuerza en la actual coyuntura, tras el acuerdo de paz suscrito entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP; dentro de las políticas analizadas y problematizadas se destacan: Cátedra de la paz, Comisión de la Verdad y son contrastados los informes presentados a la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas por el Sacerdote jesuita Javier Giraldo y el investigador Vicente Torrijos, con lo cual se pretende evidenciar las tensiones y los nudos que existen entre los diferentes actores sociales y políticos entorno a la interpretación y comprensión del pasado. Así mismo, se quiere analizar la conexión que existe entre los Informes de la Comisión y las apuestas educativas institucionales entorno a la construcción de paz.

Consideraciones contextuales del conflicto armado en Colombia

Comprender el origen y desarrollo del conflicto armado colombiano se ha convertido en una necesidad por parte de los sectores académicos, sociales y políticos del país. Razón por la cual existen múltiples interpretaciones que tienen variaciones en relación con la cronología, dinámicas, factores generadores y responsabilidad de los actores.

Por su parte el Grupo de Memoria Histórica (2013) (luego, Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH-) en el informe “Basta Ya: Memorias de Guerra y Dignidad” plantea cuatro periodizaciones para comprender el origen y desarrollo del conflicto desde una perspectiva de historia política, las cuales son:

- La violencia bipartidista se transforma en violencia subversiva (1958-1982): El grupo de trabajo menciona unas “herencias de la vieja violencia” -las cuales datan de inicios del siglo XX y tienen un énfasis particular en la década del 40- en donde la barbarie y la exclusión política son factores claves para el recrudecimiento e intensificación del conflicto. En esa medida, la llegada de Rojas Pinilla al poder generó nuevas dinámicas políticas y sociales en el país, algunas de las cuales están relacionada a la ilegalización del Partido Comunista y la

criminalización de la protesta social, en contraste las Autodefensas Campesinas de carácter liberal y/o comunistas se radicalizan y se constituyen como guerrillas revolucionarias.

- Expansión guerrillera, políticas de paz y eclosión paramilitar (1982-1996): Marcado por el crecimiento en número de los frentes guerrilleros, presencia y expansión territorial en zonas de colonización agraria y cocalera, lo cual posibilitó el fortalecimiento de las estructuras insurgentes. Así como la economía cocalera se convirtió en una posibilidad para el campesinado despojado, grupos de paramilitares hacen uso del narcotráfico para constituir sus propios ejércitos privados para proteger rutas de transporte y constituir un proyecto contrainsurgente en relación con gamonales, terratenientes y élites locales.

En paralelo, en este período de análisis son desarrollados los procesos de paz entre el Gobierno Nacional y los grupos insurgentes, dentro del cual se destaca los desarrollados en La Uribe, Meta -1984- entre las FARC y el gobierno de Belisario Betancourt, aunque no finalizó con un acuerdo claro, sirvió de insumo para constituir una apuesta política como lo fue la Unión Patriótica. Otros procesos de negociación ‘exitosos’ desarrollados años más tarde con el M-19, EPL, PRT, MAQL, MIR-Patria Libre entre otras, permitieron generar reformas políticas y democráticas para el país.

- Los años de la tragedia humanitaria: la expansión de guerrillas y paramilitares, el Estado a la deriva y la lucha a sangre y fuego por el territorio (1996-2005): Caracterizado por ser el período de tiempo en el cual los diferentes actores armados como guerrillas y paramilitares realizan despliegues militares y territoriales para copar zonas de economía ilegal y cambiar la estrategia militar, ejemplo de ello es la FARC, organización que pasa de desarrollar la guerra de guerrillas (ataques perpetrados por pocos combatientes de manera rápida) a una guerra de posiciones como lo son las tomas militares a municipios y capitales de departamento en donde se demuestra el talante militar por la búsqueda de la toma del poder y la constitución como Ejército del Pueblo.

Por su parte, los paramilitares intensificaron el número de masacres, amenazas, desapariciones y desplazamiento de la sociedad civil como estrategia para contener el avance político, militar y territorial de las insurgencias. En paralelo el Estado pierde credibilidad producto de crisis económica, la agudización del conflicto armado y el nuevo fracaso de negociación entre las FARC-EP y el gobierno de Andrés Pastrana en el Caguán. Factores que van a radicalizar la opinión pública para buscar una salida militar al conflicto, la lucha contra el terrorismo y el narcotráfico, lo cual se constituye en la puerta de entrada de Uribe Vélez a la presidencia, así como la ejecución del Plan Colombia y la arremetida militar a las FARC -principalmente- por parte de las Fuerzas Militares.

Las AUC negocian y se desmovilizan. El Estado empuja a las FARC a sus retaguardias (2005-2012). Con la estrategia de la Seguridad Democrática desarrollada durante los mandatos de Uribe Vélez, el ajedrez militar de la confrontación armada tiene modificaciones: por un lado, las FARC cambian nuevamente de táctica, volviendo a la guerra de guerrillas producto de las



bajas de importantes cuadros políticos, militares, militantes y bases sociales, razón por la cual hay un repliegue de la insurgencia a sus retaguardias históricas. No obstante, los paramilitares se someten a la justicia, pero dicho proceso tiene sus falencias en materia de reincorporación y justicia.

La propuesta del GMH es interesante debido a que contribuye de manera contundente a la comprensión y abordaje académico de la génesis y desarrollo del conflicto armado, estableciendo períodos de análisis en donde la incidencia de los diferentes actores armados y las dinámicas de la guerra brindan explicaciones históricas para comprender el drama que hemos vivido como sociedad. Todo lo cual es un insumo de gran validez para la naciente Comisión de la Verdad, presidida por el sacerdote jesuita Francisco de Roux. Es importante mencionar que dicho informe no es una verdad oficial, sin embargo, desde diferentes sectores de la institucionalidad ha tenido acogida.

Los países que transitan a la normalización de la democracia tienen importantes discusiones y retos respecto a la interpretación del pasado, el sentido de las memorias de los sobrevivientes y la construcción de memoria histórica, convirtiéndose en un escenario de disputa académica, política y social. En el caso colombiano, las tensiones se han empezados a evidenciar con posturas **negacionistas** por parte de sectores políticos de la derecha, quienes nuevamente se empecinan en negar la existencia del conflicto armado y las dimensiones de este a nivel político, social, económico y territorial, generando tensiones y retrocediendo en los avances jurídicos, legales y políticos que en los últimos años se ha realizado.

Conviene retomar a Gonzalo Sánchez (2014) cuando menciona la disputa histórica por la memoria que se ha dado en Colombia tras la firma de los acuerdos de paz, en donde ha primado el olvido como mecanismo para dar continuidad a los regímenes políticos. Al respecto Sánchez señala

En Colombia, las formas de terminación de las guerras han dejado sin resolución el contencioso de memoria. Puesto que el elemento dominante aquí es el olvido -dejando por fuera la impunidad y la reparación-. (...) ciertamente el olvido es una manifestación o reafirmación del poder que lo decreta, sea de forma unilateral, como ocurrió en los años 50, sea relativamente consensuada, como en los 90, pero siempre a nombre de la legitimidad de la cual el poder se reclama depositario incontestado (p. 35).

Retos a los cuales están llamados los investigadores sociales, historiadores, educadores y movimientos sociales por construir interpretaciones críticas de la historia y el pasado, en aras de



forjar un horizonte colectivo y proyecto de país -constantemente aplazado-, en donde las víctimas sean el centro de la discusión como medida restaurativa, pero también que permita ampliar las comprensiones sobre las responsabilidades de los actores materiales e intelectuales de los causantes de la guerra.

Desde otros sectores de la academia colombiana se habla de Violencia política, la cual está enmarcada en el contexto histórico de la Seguridad Nacional, la Guerra Fría y caracterizada por la aplicación de acciones políticas y militares de exterminio del contendor en contextos determinados de América Latina, cargadas por dispositivos de coerción y desubjetivización de las identidades políticas de individuos y colectividades. Martha Cecilia Herrera (2016), señala como hitos históricos las dictaduras militares en el Cono Sur de las décadas del setenta y ochenta: Argentina y Chile -principalmente- en las cuales los regímenes dictatoriales cometieron violaciones a los Derechos Humanos sin precedentes en la historia reciente del continente, unido a los conflictos internos que vivió Centro América, algunos de los cuales tuvo el apoyo militar, logístico y/o económico de EE. UU. También, la autora menciona los procesos de represión agenciados en Colombia bajo el Estatuto de Seguridad Nacional.

Para nuestras investigaciones nos referimos en concreto a los hechos que desembocaron en la imposición de regímenes dictatoriales, en el caso de Chile, entre 1973 y 1990; en el de Argentina, entre 1976 y 1983; y en el de Colombia, durante gobiernos de una democracia restringida que alcanzó en 1978 uno de sus mayores picos represivos. En medio de tales coyunturas en las cuales se dio paso al establecimiento de proyectos político-económicos afines a los intereses norteamericanos y a la introducción del neoliberalismo en la región, en el contexto polarizado de la Guerra Fría (Herrera, 2016, p. 192).

Conceptualización propuesta por Herrera que es de gran pertinencia para comprender la historia de Colombia en clave geopolítica, lo cual posibilita realizar redes de relaciones entre los países de América Latina para contrastar las tipologías de la violencia, así como las experiencias de transición y la búsqueda de salidas y/o alternativas a dichas situaciones.

Políticas de la memoria en Colombia durante el siglo XXI

*No se trata de elegir entre castigar o perdonar,
sino entre comprender para ganar un poco de libertad o
someterse para experimentar la felicidad en la esclavitud.
Odiar es permanecer prisionero del pasado.
Para superarlo, es preferible comprender que perdonar.*

Boris Cyrulnik

Para comprender el proceso mediante el cual se han ido construyendo e instaurando las políticas de la memoria en Colombia, conviene retomar los planteamientos realizados por el profesor Gonzalo Sánchez (2018), quien plantea cuatro etapas sobre el surgimiento de la defensa de los derechos humanos, la construcción de políticas de la memoria y la memoria como campo en disputa desde la academia y la política. Las etapas propuestas por el investigador son las siguientes:

1. *Los Derechos Humanos como punto de partida:* La emergencia de la defensa de los DD. HH responde a un contexto histórico marcado por el recrudecimiento del conflicto armado y la represión política generalizada contexto en el cual estos se constituyen en un mecanismo de lucha y oposición al Estado y a las políticas de estigmatización de la protesta social. Sánchez argumenta que

En un contexto de restricción de las garantías civiles, legalizado mediante el mecanismo jurídico político del *estado de sitio*, dicho proceso describe una tensión con el Estado primordialmente. La emergencia de la memoria agenciada por organizaciones de derechos humanos es, en este sentido, confrontacional con el Estado. Constituye así, de hecho, una interpelación dirigida de manera exclusiva contra los crímenes del Estado y las prácticas homicidas, de tortura y crueldad, en contra de sus opositores políticos de izquierda (Sánchez, 2018, p. 99).

Es decir, la memoria como proceso social surge como elemento complementario a la defensa de los derechos humanos en medio de la movilización, el registro y la denuncia social enclavada en un contexto de restricciones políticas y democráticas que atravesaba el país, caracterizándose así por tener un fuerte acento político-partidario de izquierda⁸. Es particular que “en este primer

⁸ Dentro de las iniciativas organizativas que el autor logra identificar en la primera etapa de configuración se destacan: *Comité de Solidaridad con los Presos Políticos* 1973, *Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos* 1979, la Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos (ASFADES) 1982, *Pastoral Social*, *Banco de*

momento la víctima en sí no aparece ni siquiera en estrictos términos humanitarios, y menos en tanto sujeto jurídico-político” (Sánchez, 2018, p.101).

2. *La paz como horizonte:* La década del noventa se caracterizó por la expansión paramilitar y escalonamiento de la ofensiva guerrillera en campos y ciudades, en contraste en el plano político, el país estrenaba la Constitución de 1991 marcos normativo que permitió tener nuevos referentes sociales y políticos para ahondar la democracia, tras los procesos de desmovilización de varios grupos guerrilleros que saltaron a la arena electoral; esos factores permitieron el aumento significativo de las movilizaciones ciudadanas, acciones sociales e iniciativas no gubernamentales por la paz y los DD. HH, enmarcadas en principios de solidaridad y demanda de finalización del conflicto armado⁹, con lo cual se avanzó en el reconocimiento de las víctimas como sujetos de derechos.

Llama la atención del período la variedad de sentidos y énfasis de las iniciativas, debido a que, Según Sánchez, aparece una línea institucionalista que no ataca al Estado, sino que busca fortalecerlo y otra línea contestataria, con posturas partidistas. Dentro de las acciones desarrolladas por las diferentes organizaciones se destacan: funciones de esclarecimiento y documentación, sistematización de denuncias, y la función simbólica y conmemorativa que empieza a realizar apuestas públicas en los diferentes espacios del país. Así mismo,

Aunque ha sido invaluable el aporte de las organizaciones de derechos humanos en estas dinámicas, es importante destacar adicionalmente la existencia de procesos comunitarios y de los familiares de las víctimas que surgen de manera espontánea como expresión de ejercicios propios de resistencia o de búsquedas personales, y que van cobrando forma organizativa y elaborando un discurso de derechos humanos (Sánchez, 2018, p. 105).

Derechos Humanos y Violencia Política 1988. Comisión intercongregacional Justicia y Paz, 1988. (Las dos últimas con sesgo más humanitario que político o partidista).

⁹ Iniciativas ciudadanas referenciadas por Ramírez (2011): “Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra (Redepaz), en 1993, con la misión expresa de “ampliar y consolidar el movimiento social por la paz”; el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, en 1995; la Comisión de Conciliación Nacional, convocada por la Conferencia Episcopal de Colombia, en 1995; la Ruta Pacífica de las Mujeres, “un movimiento proactivo, pacifista contra la guerra y las violencias”, conformado en 1995 y la Asamblea Permanente de la Sociedad Civil por la Paz, una plataforma que agrupa a diversas organizaciones de derechos humanos desde 1998. 103

Corporación para la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos Reiniciar (1992). Fundación Manuel Cepeda Vargas

3. *La víctima como sujeto en la memoria y la justicia transicional:* Paulatinamente en el escenario público la condición de víctima ha ido ocupando mayor importancia (aunque desde sectores alternativos se tenga profundas diferencias respecto a la concepción humanitaria que tiene el establecimiento). La tercera etapa, estuvo marcada por el proceso de “desmovilización” de los paramilitares durante el gobierno Uribe, acontecimiento político que marcó de manera trascendental el rumbo de las políticas de la memoria, así como la emergencia de nuevas memorias de sectores que empezaron a denunciar la barbarie realizada por el paramilitarismo en el marco de la Justicia Transicional propuesta en su momento, la cual posibilitó una “efervescencia” de emprendimientos por la verdad y la justicia; situación que se sorteó ante la negación de la existencia de conflicto armado y su comprensión como “amenaza terrorista”. De acuerdo con ello, Sánchez señala

En efecto, frente a este contexto de negación del conflicto, de responsabilidades y de daños, las víctimas iniciaron, en algunos casos solas y en otras con acompañamiento de ONG nacionales e internacionales, un proceso de autorreconocimiento, de reafirmación de su identidad en tanto víctimas y, posteriormente, un proceso de empoderamiento. En otras palabras, pese a la inexistencia de una institucionalidad que les diera cauce a sus reclamos o las reconociera en su rol de víctimas, estas se reconocieron entre sí y a sí mismas como víctimas e iniciaron la reclamación de sus derechos (Sánchez, 2018, p. 106).

Iniciativas que fueron emprendidas por familiares, madres, sobrevivientes, víctimas directas de los hechos, organizaciones en comunidades de duelo, comunidades de restitución de derechos, entre otras; es importante mencionar que las iniciativas han estado enmarcadas bajo diversos tipos de intencionalidades, las cuales varían según el caso: denuncia, duelo, enjuiciar al Estado, pero todas llegan al mismo fin: verdad, justicia, reparación y no repetición. Desde el borde académico y en concordancia con el mandato de

realizar un informe relativo al origen y evolución de los grupos armados ilegales, y que en su desarrollo se propuso dar visibilidad y servir de plataforma nacional a las diversas experiencias y memorias locales o comunitarias, incluidas las de víctimas de agentes del Estado, para proyectarlas como emblemáticas en la esfera nacional (Sánchez, 2018, p. 107).

En esa medida, en esta tercera etapa la movilización estuvo amparada en el discurso de la justicia transicional: verdad, justicia y reparación.

4. *La nueva institucionalidad para las víctimas y para la paz:* La cuarta y última etapa está marcada por dos acontecimientos políticos claves: de un lado la promulgación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 y el proceso de paz entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP. Aspectos que le dan un viraje trascendental al debate de la memoria y las víctimas en Colombia. Respecto a la Ley 1448, está reconoce nuevamente la existencia del conflicto armado, realiza una tipificación y/o conceptualización de esta y un conjunto de orientaciones para ser resarcidas y reconocidas (aspectos que han estado en permanente tensión por los énfasis que desde el Estado se han realizado), así mismo, el debate en torno a las víctimas tomó un punto cúspide en el marco del proceso de paz con las FARC-EP, debido a que fueron acogidas en la agenda de negociación. Tal Como lo expresa, Sánchez

El tema de la memoria se convirtió en un tema de sociedad, en la medida que se reconoce que las negociaciones de paz despertaron el interés de todos los involucrados en la guerra, como contendientes, financiadores, promotores, para intentar poner en la escena pública su propio relato. Por este camino la memoria se ha convertido en un lugar de debate y confrontación, pero también en un lugar de diálogo que busca la reconciliación (2018, p. 110).

Es decir, las disputas por los sentidos de la memoria están en el escenario público¹⁰ de manera latente, no es gratuito el alto nivel de producción de libros, informes, investigaciones, tesis de grado y posgrado, así como una cantidad significativa de iniciativas entorno a la paz, la memoria y los derechos humanos desde abordajes pedagógicos, artísticos, didácticos y literarios, que desde el año 2012 se han ido posicionando en la academia, la política y la cotidianidad de los colombianos. Iniciativas que han emergido desde escenarios institucionales e instituyentes por posicionar y disputar los sentidos de la memoria.

¹⁰ El investigador Nicolás Aguilar-Forero en su investigación denominada: "Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias (2005-2026)", resalta que "desde muchos otros lugares y experiencias se promueven políticas de la memoria contrahegemónicas que han luchado por comunicar la propia versión de los hechos, por detener la impunidad, por esclarecer lo sucedido, por dignificar a las víctimas junto con sus comunidades y proyectos, por reclamar verdad, justicia y reparación, y por transformar de fondo las estructuras económicas y socioculturales que sostienen y perpetúan las diferentes modalidades de violencia. En efecto, a través de múltiples ejercicios de memoria, las comunidades y organizaciones sociales han desarrollado todo un abanico de prácticas, tácticas y estrategias de resistencia (Aguilar-Forero, 2018, p.119).

Ejemplo de ello son el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, Comisión Colombiana de Juristas, el Comité de Solidaridad con Presos Políticos, El movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado -MOVICE, la Fundación Nydia Erika Bautista, el Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos entre otras.

Hacia una memoria ejemplar para el posacuerdo

En el Acuerdo Final es señalado que las víctimas son el centro de la discusión, razón por la cual la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad debe recurrir a la memoria y a los testimonios de las víctimas del conflicto para hacer reconocimiento sean objeto de restitución de derechos y así pasen al primer plano de la discusión pública respecto a lo que vivió Colombia tras más de medio siglo de violencia política. Ante esta situación, la discusión planteada por Tzvetan Todorov sobre las *memorias fuertes* y las *memorias débiles* tiene vigencia, al respecto señala el autor “Hay *memorias oficiales* alimentadas por instituciones, incluso por Estados y *memorias subterráneas*, escondidas o prohibidas. La ‘visibilidad’ y el reconocimiento de una memoria depende, también de la fuerza de quienes la portan. Dicho de otra manera, hay *memorias ‘fuertes’* y *memorias ‘débiles’*” (2000, p. 48).

En tal sentido, los diferentes mecanismos institucionales que están trabajando en pro de la verdad, la justicia y la no repetición tienen importantes responsabilidades para la reparación integral de las víctimas, teniendo en cuenta el alto número de víctimas que sobrepasa las 8.700.000, reconocidas por el Registro Único de Víctimas, las cerca de 220.000 personas muertas en el marco del conflicto y las 88.000 personas desaparecidas en el marco del conflicto. Dentro de los aspectos que más inquieta el trabajo de la memoria en la actual coyuntura está el relacionado al poco tiempo que tienen previstas para su trabajo, así como los bajos presupuestos, lo cual obstaculiza los alcances de las políticas de la memoria.

Ejemplo de ello es la Comisión de la Verdad, presidida por el padre jesuita Francisco de Roux tiene la responsabilidad ética de ayudar a emerger las narrativas y memorias de las víctimas de la violencia política y generar escenarios de visibilización de los sectores subalternos, elementos que pueden contribuir de gran manera a la construcción de memoria histórica amplia, la cual trascienda el relato emblemático que se ha ido construyendo en los últimos años desde la institucionalidad. Resulta interesante y pertinente el llamado que realiza Todorov en relación con el uso del pasado, debido a que “el acontecimiento recuperado puede ser leído de *manera literal* (portadora de riesgos) o de *manera ejemplar* (potencial liberador en búsqueda de justicia” (2000, p. 30).

Lo cual implica múltiples mediaciones para la elaboración del recuerdo, en donde se establezcan usos éticos y políticos para hacer del pasado una acción desde el presente para comprender las



situaciones traumáticas, las resistencias de las comunidades y las iniciativas de paz que construyeron cuando sus vidas y territorios estaban marcados por la confrontación armada, las cuales están ancladas en la oralidad de las personas y otros dispositivos o activadores de memoria (fotografías, lugares, documentos, objetos); superando el uso literal, el cual es generador de nuevas venganzas, retaliaciones y por ende nuevas diásporas de violencia que someten el presente al pasado.

Al ser el recuerdo elaborado con fines ejemplarizantes, es necesario establecer puntos de encuentro desde la experiencia individual, transitando a escenarios de comparación y búsqueda de relaciones colectivas “la memoria ejemplar generaliza, pero de manera limitada; no hace desaparecer la identidad de los hechos, solamente los relaciona entre sí, estableciendo comparaciones que permiten destacar las semejanzas y las diferencias” (Todorov, 2000, p. 45). Dichos elementos se pueden constituir en elementos integrales para la Comisión de la verdad y las demás iniciativas de memoria (la cual tiene la tarea de construir la memoria histórica del conflicto colombiano desde la heterogeneidad, teniendo en cuenta el universo de víctimas); dentro de los insumos iniciales para la construcción de la memoria histórica de la violencia en Colombia se encuentra una amplia producción bibliográfica que desde diferentes perspectivas y enfoques han contribuido a la construcción del entendimiento de la violencia.

Ejemplo de ello es la producción de sectores sociales sobre denuncias a las violaciones de los derechos humanos por parte de todos los actores del conflicto, informes producidos por el proyecto “Colombia, Nunca Más”, el CNMH, que brindan elementos analíticos necesarios para emprender el compromiso que se tiene con el país y con la memoria histórica de más de medio siglo de prolongación.

Políticas de la memoria para el posacuerdo en Colombia

En el escenario de posacuerdo, emergen nuevas tensiones y disputas por los sentidos políticos del pasado, el esclarecimiento de la verdad, la justicia, la reparación y no repetición de la violencia política que ha vivido Colombia son reivindicaciones que desde amplios sectores sociales han ido tomando importancia porque son nodos para la construcción de paz y justicia social. así mismo, el rol de la educación en la formación de ciudadanías críticas, reflexivas y memoriosas resulta

trascendental debido a que la escuela institucional y los diferentes escenarios de formación, han realizan procesos educativos en donde la paz ha ido tomando mayor importancia.

Dentro de las políticas de la memoria institucionales del siglo XXI que fueron identificadas para el contexto Colombia se destacan las siguientes, las cuales son el resultado de dos procesos de negociación diferentes, de un lado el desarrollado entre el gobierno de Álvaro Uribe y los paramilitares (2002-2008), y del otro entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC-EP (2012-2016). Es importante destacar que dentro de la presente investigación son analizadas las políticas de la memoria que han sido promovidas resultado del acuerdo de paz y de la coyuntura vivida durante el gobierno Santos

- ✓ Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), conformada por:
 - Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición - CEV-
 - Jurisdicción Especial de Paz -JEP-
 - Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y debido al conflicto armado.
- ✓ Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV).
- ✓ Decreto 1038 de 2015, mediante el cual se crea la Cátedra de la paz.
- ✓ Ley 1874 de 2017 la cual modifica parcialmente la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones respecto a la “enseñanza de la historia”.
- ✓ Ley de víctimas y restitución de tierras o Ley 1448 de 2011.
- ✓ Orientaciones para la implementación de la cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana (Secretaría de Educación del Distrito).
- ✓ Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia”.

Sin lugar a duda, son políticas de la memoria que aún están en proceso de implementación y desarrollo, lo cual plantea retos y necesita tiempo para poder hacer balances respecto a los alcances. No obstante, desde la academia consideramos que no es pertinente tener una actitud pasiva y contemplativa para saber cuáles van a ser los alcances de las políticas, razón por la cual conviene analizar y problematizar las anteriores iniciativas para poder vislumbrar cuáles son las concepciones de memoria, paz y posacuerdo que se movilizan. Desde nuestro quehacer como educadores e investigadores, consideramos primordial establecer redes de relaciones sobre a las políticas de la memoria institucionales y su abordaje desde la educación, debido a que es la escuela



como escenario de socialización en el cual se ven reflejadas las intencionalidades políticas que sobre concepción del pasado, lugar de las víctimas y la memoria.

En esa medida, en la presente investigación son analizadas las siguientes políticas: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV); el Decreto 1038 de 2015, mediante el cual se crea la Cátedra de la paz, las Orientaciones para la implementación de la cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana (Secretaría de Educación del Distrito) y las Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia”; y la Ley 1874 de 2017 la cual modifica parcialmente la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones respecto a la “enseñanza de la historia”. Con las cuales se pretende realizar un balance general sobre los abordajes en la educación y comprender cuáles son las posturas respecto a la memoria que desde allí son agenciadas.

Cátedra de paz: tensiones sobre su abordaje y concepción

La Ley 1732 de 2014 en el artículo 1° señala que la Cátedra de la Paz es un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo que tiene como propósito contribuir al bienestar y calidad de vida de la población por medio de una cultura de paz. Iniciativa promovida por el entonces senador Juan Lozano y Ariel Almer, presidente de la Confederación Colombiana de Consumidores quienes mencionaron que

(...) la iniciativa expone la forma como debe sembrarse un catálogo de valores y principios para “que los colombianos puedan convivir en una verdadera cultura de paz, para que eso no sea un entusiasmo episódico, para que la paz esté clavada en el alma de los colombianos, la cual se da desde el proceso de formación de nuestros conciudadanos”.

Los cuales según Lozano y Almer están anclados con el artículo 41 de la Constitución Política “sobre la enseñanza de la instrucción cívica obligatoria en las instituciones educativas del país”. Para el año 2015, a través del Decreto 1038 fue reglamentada la Cátedra de la paz, la cual fue concebida mediante el artículo 2° con el objetivo de

Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.

En esa medida, a través del Decreto fueron propuestos 3 grandes ejes para ser desarrollados en las diferentes instituciones de educación del país:

- ✓ Cultura para la paz
- ✓ Educación para la paz
- ✓ Desarrollo sostenible

La cual debe ser implementada de manera obligatoria en los establecimientos educativos públicos y privados del país dentro del Plan de Estudios a partir de las áreas transversales -definidas por la Comunidad Educativa- o en las áreas de (Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Educación Ambiental, Educación Ética y en Valores Humanos). Además de los 3 ejes, son propuestas 12 temáticas susceptibles de ser abordadas a libre elección por lo menos 3:

- ✓ Justicia y Derechos Humanos.
- ✓ Uso sostenible de los recursos naturales.
- ✓ Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.
- ✓ Resolución pacífica de conflictos.
- ✓ Prevención del acoso escolar.
- ✓ Diversidad y pluralidad.
- ✓ Participación política.
- ✓ Memoria histórica.
- ✓ Dilemas morales.
- ✓ Proyectos de impacto social.
- ✓ Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
- ✓ Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Por la naturaleza legal del Decreto, es reglamentado que el Ministerio de Educación Nacional y las diferentes Secretarías de Educación tienen la responsabilidad de expedir lineamientos, referentes conceptuales, guías y orientaciones pedagógicas para la implementación de la Cátedra en las instituciones educativas¹¹. En esa medida, el Decreto no es más que una propuesta curricular o temática carente de abordaje pedagógico, llena de buenas intenciones, pero sin peso epistemológico, teórico y metodológico; ante lo cual resulta crucial realizar un análisis comparativo a las *“Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los*

¹¹ Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional produjo para el año 2017 las “Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia”. Por su parte la Secretaría de Educación del Distrito produjo para el año 2018 las “Orientaciones para la implementación de la cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana”.



establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia”, propuesta en el año 2017 por el Ministerio de Educación Nacional y las “*Orientaciones para la implementación de la cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana*” de la Secretaría de Educación del Distrito del año 2018 porque se constituyen en los referentes pedagógicos para la concreción de la Cátedra de la Paz desde diferentes ordenes educativas.

Para el desarrollo del análisis, fue construido un cuadro comparativo en el cual son establecidas 6 estradas analíticas para comprender la concepción de los dos lineamientos para la implementación de la Cátedra de la Paz, realizando un énfasis especial en la Memoria Histórica desde la concepción teórica, metodológica, pedagógica y ético-política.

Entradas analíticas implementadas

- ✓ Marcos normativos y de política pública que dan sustento a la Cátedra de la paz
- ✓ ¿Cuál es la concepción de cultura ciudadanía y Cátedra de la Paz?
- ✓ ¿Cuál es la propuesta teórica y conceptual de Cátedra de la paz?
- ✓ ¿Cuáles son las referencias teóricas sobre memoria histórica propuestas en el documento?
- ✓ ¿Cuáles son las referencias teóricas propuestas en el lineamiento sobre memoria histórica, conflicto y DD. HH?

CUADRO COMPARATIVO LINEAMIENTOS CÁTEDRA DE LA PAZ MEN Y SED

	Ministerio de Educación Nacional	Secretaría de Educación del Distrito
Marcos normativos y de política pública que dan sustento a la Cátedra de la paz	✓ El MEN señala como vital reconocer las iniciativas y programas de Educación para la Paz: ✓ Portafolio de Programas e Iniciativas en Competencias Ciudadanas (2006). ✓ Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004). ✓ Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas. ✓ Ley 1620 de Convivencia Escolar (Congreso de Colombia, 2013). ✓ Ley de convivencia escolar (MEN, 2013). Producciones de las instituciones como: ✓ La Alta Consejería para los Derechos Humanos. ✓ Defensoría del Pueblo. ✓ Biblioteca Luis Ángel Arango. ✓ Centro Nacional de Memoria Histórica.	Marcos legales de carácter Nacional ✓ Constitución Política de 1991. ✓ Ley General de Educación -1994-. ✓ Lineamientos curriculares para las áreas de Constitución Política y Democracia y Ética y Valores (1998). ✓ Estándares básicos de competencias ciudadanas (2004). ✓ Decreto 1222 de 1998, Cátedra de estudios afrocolombianos. ✓ Ley 1448 de 2011. Marcos legales de carácter Distrital ✓ Cultura ciudadana administración Mockus (1998). ✓ Cátedra de DD. HH (2005). ✓ Programa de educación para la ciudadanía y la convivencia (2014). ✓ (Secretaría de Educación del Distrito, 2018)
¿Cuál es la concepción de cultura ciudadanía y Cátedra de la Paz?	Cátedra de la paz, es principalmente un asunto asociado con cultivar un conjunto de habilidades; el propósito general aquí es adquirir una disposición no violenta y habilidades de resolución de conflictos	La cultura ciudadana nos invita a construir una sociedad que se caracterice por celebrar la vida, respetar las diferencias, resolver sus conflictos por medio del diálogo y vías no violentas, pensar críticamente y sentir empatía por los demás,

	(MEN, 2017, pág. 6). (Ministerio de Educación Nacional, 2017) Ciudadana, la formación de ciudadanos que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general, que contribuyan a fortalecer la Democracia y el Estado Social de Derecho, que <u>respeten las leyes y los bienes públicos</u>, que valoren y respeten las diferencias, que construyan una memoria histórica que les ayude a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y democrático, que se relacionen de manera cuidadosa y responsable con los animales y con el medio ambiente, todo en un marco de respeto por los Derechos Humanos (MEN, 2017, pág. 8). 1. Convivencia y paz, 2. Participación y responsabilidad democrática y 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias Ejes de trabajo desde las competencias ciudadanas: ✓ Competencias Emocionales: (Empatía, manejo de emociones). ✓ Competencias Cognitivas: (Pensamiento crítico y opciones de alternativas). ✓ Competencias Comunicativas: (Escucha activa y acertada).	entre otros. (SED, 2018. Pág. 12) (Secretaría de Educación del Distrito, 2018) La cultura ciudadana propuesta por la SED está concebida desde los siguientes conceptos: ciudadanía, derechos, participación, convivencia, diversidad, democracia y paz. Organización de habilidades en la cultura ciudadana propuestas: ✓ Representación de los otros como similares a mí y respeto de la diversidad. ✓ Acuerdos claros, libres, voluntarios y honrados, solución pacífica de conflictos, comunicación asertiva ✓ Reparación de acuerdos. ✓ Auto y mutua regulación. ✓ Reconocimiento del sentido de ley. ✓ Participación activa. ✓ Relaciones de confianza hacia los otros y las instituciones.
--	---	--

	✓ Competencias Integradas (Toma de decisiones y resolución de conflictos).	
¿Cuál es la propuesta teórica y conceptual de Cátedra de la paz?	Categorías para el abordaje de la Educación para la Paz: ✓ Convivencia pacífica. ✓ Participación ciudadana. ✓ Diversidad e identidad. ✓ Memoria Histórica y reconciliación. ✓ Desarrollo sostenible. ✓ Ética, cuidado y decisiones.	En concordancia con la cultura ciudadana la SED propone como ejes de trabajo la “<i>ciudadanía para la paz y la democracia</i>”, las cuales son abordadas desde 7 categorías de trabajo en el aula de clases y en los diferentes espacios de aprendizaje, las cuales están en permanente interacción: ✓ Convivencia. ✓ Pluralidad e Identidad. ✓ Participación y Valoración de lo Público. ✓ Legalidad. ✓ Desarrollo Sostenible. ✓ Memoria Histórica y Reconciliación. ✓ Ética, Cuidado y Decisiones.

¿Cuáles son las referencias teóricas sobre memoria histórica propuestas en el documento?	La Educación para la Paz puede ayudar a identificar el rol que pueden cumplir las personas en la construcción de un presente y un futuro que sea más pacífico, incluyente y democrático que lo vivido en nuestra historia. Esta comprensión de la historia se diferencia de la clásica historia escolar en que no está basada en héroes y villanos, ni en la acumulación de fechas, hechos e información aislada, sino en una conexión permanente con el presente. Esto la hace más significativa para los estudiantes porque se relaciona más directamente con su realidad y, además, puede contribuir a la reconciliación como sociedad, después de tantos años de conflicto armado y de múltiples violencias. Por un lado, este enfoque facilita el desarrollo de la empatía porque permite comprender mejor la situación de quienes puedan haber sufrido en el pasado (o estar sufriendo en el presente) exclusión, maltrato, discriminación o, en general, cualquier tipo de violencia en el marco del conflicto armado o sin relación directa con el conflicto armado. Así mismo, permite el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente que los estudiantes desarrollen su capacidad para tomar distancia y cuestionar dinámicas sociales (del pasado y del presente) que contribuyen a la violencia y creencias que la legitiman. Comprender la complejidad de las diversas perspectivas involucradas en procesos históricos ayuda, además, a cuestionar pensamientos dogmáticos que	La memoria histórica hace referencia a un componente fundamental para asegurar la no repetición de hechos políticos y sociales violentos. Esta se entiende como una construcción colectiva de la historia reciente y el pasado presente, con múltiples miradas en las que el colegio tiene la posibilidad de reconocer diferentes narrativas del conflicto y la paz, restablecer la dignidad de las víctimas, y desde allí promover la reconciliación (SED, 2018. Pág. 40). Retomando la propuesta del CNMH sobre los 3 niveles de la memoria: personal, colectiva e histórica. En el cual se ponen en juego distintas narrativas marcadas por la diversidad de los actores en el marco del conflicto armado colombiano. En memoria histórica y reconciliación se incluyeron las subcategorías enfoque de derechos, derechos humanos y paz e historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. En el documento es retomada la concepción de memoria, DD. HH y Paz propuestos por las <i>capacidades ciudadanas</i> en la Bogotá Humana. Derechos humanos y paz se retoma de capacidades ciudadanas que conecta “la educación en derechos, la reconstrucción y conservación de la memoria histórica y la promoción de iniciativas de paz” (SED, 2014, p. 29). Como sus finalidades principales, define las siguientes: <u>“fortalecer una cultura de respeto a la dignidad humana y los Derechos Humanos; el reconocimiento de los sujetos de derecho, donde se promueva la igualdad entre los sexos, las comunidades étnicas, religiosas, lingüísticas; y la</u>
---	---	--

	pueden llevar a ver el pasado en términos de buenos y malos. Esta perspectiva también ayuda a comprender los engranajes de la historia que pueden sostener violencias y guerras, y el rol que personas comunes y corrientes pueden llegar a cumplir si se dejan llevar por estos engranajes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015a). Finalmente, un proceso de construcción de memoria histórica que la relacione con el presente facilita que los estudiantes puedan, con el apoyo de los docentes, proponer e implementar iniciativas que busquen generar cambios en sus contextos, de manera que se asuman a sí mismos como ciudadanos activos frente a sus realidades (MEN, 2017, pág. 23).	<u>consolidación de un Estado Social y Democrático de Derecho</u>” (SED, 2014, p. 29). En ese sentido, entiende que la memoria histórica es tanto la de las víctimas del conflicto armado como la de las luchas sociales y políticas asociadas a la realización de los derechos humanos, y asume que la educación en derechos y para la paz no debe restringirse a conceptos académicos, sino que debe impactar las prácticas cotidianas en la escuela.
¿Cuáles son las referencias teóricas propuestas en el lineamiento sobre memoria histórica, conflicto y DD. HH?	✓ Centro Nacional de Memoria Histórica (2015a). Claves para navegar por la memoria histórica. Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. ✓ Centro Nacional de Memoria Histórica (2015b). Guía que acompaña la comprensión de la masacre de El Salado. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. ✓ Chaux, E. & Velásquez, A.M. (2014). Educación para la paz en Colombia: La promesa de las	✓ Castro, M. A. (2015). Los museos escolares de la memoria. Revista CeroSetenta, Julio 22. Recuperado de: cerosetenta.uniandes.edu.co/los-museos-escolares-de-la-memoria. ✓ Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). La memoria histórica llega al aula. Bogotá, D.C.: Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/la-memoria-historica-llega-al-aula ✓ Corredor Aristizábal, J. A., Wills Obregón, M. E., Rocha Solano, M. A., & Machado Forero, M. J. (2015). Los caminos de la memoria histórica. (A. Barragán, Ed.). Bogotá D.C.: Centro Nacional de Memoria Histórica.

	competencias ciudadanas. En: V. Bouvier (Ed.). Colombia: La construcción de la paz en tiempos de guerra (Pp. 211-224). Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario. ✓ Perea, L.M. (2014). Construyendo paz desde las aulas: Estrategias de Educación para la Paz en Montes de María, Colombia. Global Education Magazine.	✓ Ministerio de Educación Nacional - MEN (2016). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional. ✓ Ministerio de Educación Nacional - MEN (2016a). Propuesta de desempeños de educación para la paz para ser enriquecidos por los docentes de Colombia. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional. ✓ Ministerio de Educación Nacional - MEN (2016b). Secuencias didácticas de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional.
--	---	---



Bajo la excusa de integralidad, la Cátedra de la Paz plasmada en el enfoque de *cultura ciudadana y/o competencias ciudadanas* el MEN y la SED proponen una variedad de categorías para ser abordada: convivencia pacífica, derechos, desarrollo sostenible, ética, participación, diversidad y memoria histórica.

Cabe señalar que el abordaje teórico propuesto para la Memoria Histórica no responde a las necesidades de la sociedad colombiana, debido a que es mencionada de manera somera las causas estructurales generadoras del conflicto armado: violencia política, la falta de escenarios de participación política, mala distribución de la tierra, la desigualdad económica; y es reducido el conflicto a la mala comunicación entre las personas, el poco manejo de las emociones como la ira o la rabia que parten de la cotidianidad de los jóvenes y estudiantes de los establecimientos educativos.

Situación de gran complejidad, debido a que la Cátedra de la Paz no está en sintonía con el espíritu de los Acuerdos de paz porque las víctimas no son constituidas como eje central de los lineamientos, lo cual se convierte en una dificultad de carácter histórico por cuanto no permite desarrollar medidas reparadoras, de resignificación del pasado y las narrativas de las víctimas de la violencia en Colombia son ausentes. También termina postergando de manera indefinida el estudio del pasado, lo cual imposibilita poder construir un relato histórico de la tragedia que hemos vivido como sociedad colombiana.

Así mismo, la Cátedra reafirma los avances realizados desde la década del 90 en materia de gobierno escolar, participación, la resolución pacífica de los conflictos cotidianos y demás. Sandra Rodríguez hace el llamado a reconocer la constante ruptura histórica que se ha agenciado después de los procesos de paz en Colombia en materia educativa, al respecto la investigadora Sandra Rodríguez hace un llamado de gran interés respecto a la coyuntura que está atravesando el país, debido a que debemos ser cuidadosos sobre

(...) “echar al olvido” el pasado reciente, convierte la paz en un anhelo del futuro y evita pensar el presente. Considero que en este presente en el que se nos convoca a hablar de paz se puede estar reproduciendo esta ruptura temporal con la experiencia histórica que demanda transformaciones urgentes en el presente donde la paz como posibilidad tendría que contribuir a desactivar la guerra para que dejara de ser un anhelo de un futuro siempre esquivo (Rodríguez, 2016, p. 150)

Urge un papel activo por parte de los maestros como intelectuales orgánicos, capaces de construir propuestas acordes a la realidad de la escuela del posacuerdo en donde la memoria histórica sea el eje central para la construcción de iniciativas pedagógicas para abordar la Catedra de la Paz en aras de fortalecer el pensamiento histórico, la constitución de ciudadanías memoriosas y la construcción de paz y democracia.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición

En el marco del “Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera” firmado entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, fue acordada la creación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), conformada por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), la Unidad de Búsqueda de Personas Dadas por Desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV). Cuyos mecanismos son de carácter judicial y extrajudicial, las cuales van enclave a la reparación integral de las víctimas, la construcción de paz y la implementación integral del acuerdo.

En esa medida, a través del Acto Legislativo 01 de 2017 creada la CEV

(...) como ente autónomo e independiente del orden nacional, de rango constitucional, con personería jurídica, con autonomía administrativa, presupuestal y técnica, sujeto a un régimen legal propio, encargado de contribuir al esclarecimiento de lo ocurrido, de promover y contribuir al reconocimiento, y promover la convivencia en los territorios (p. 3).

Mediante la cual, las víctimas son el eje central para el reconocimiento del derecho a la verdad, la justicia y las garantías de no repetición, así mismo son consideradas como actores centrales en el esclarecimiento de las violaciones a los DD. HH y al D.I.H en el marco del conflicto armado. A través del Decreto 588 de 2017 se estableció que el período de duración de la CEV es de (3) años, cuyas responsabilidades consisten en:

- ✓ Contribuir al esclarecimiento de lo ocurrido y ofrecer una explicación amplia de la complejidad del conflicto, de tal forma que se promueva un entendimiento compartido en la sociedad.
- ✓ Promover y contribuir al reconocimiento de las víctimas como ciudadanos y ciudadanas que vieron sus derechos vulnerados y como sujetos políticos de importancia para la transformación del país; el reconocimiento voluntario de

responsabilidades individuales y colectivas por parte de todos quienes de manera directa o indirecta participaron en el conflicto.

- ✓ Promover la convivencia en los territorios, (...) la creación de un ambiente transformador que permita la resolución pacífica de los conflictos y la construcción de la más amplia cultura de respeto y tolerancia en democracia. LA CEV deberá aportar a la construcción de una paz basada en la verdad, el conocimiento y el reconocimiento de un pasado cruento que debe ser asumido para ser superado (pp. 5, 6).

En tal sentido, la CEV es de carácter extrajudicial, es decir, las indagaciones y los productos alcanzados no tendrán efectos legales, ni judiciales para el desarrollo de procesos penales. En la cual se contempla la participación, amplia y pluralista de las diferentes visiones y versiones de los actores del conflicto, pero las narrativas de las víctimas ya sean de carácter individual y/o colectiva será central y determinaran el proceso escritural; con enfoque étnico-cultural y territorial, debido a la complejidad del conflicto y la heterogeneidad de los hechos victimizantes propias de las dinámicas locales y regionales.

El balance preliminar que se tiene de la Comisión hasta abril del 2019 es que los 11 comisionados ya está distribuidos a partir de 9 macro-regiones para operativizar los alcances y dar desarrollo a la recolección de información y testimonios. Al respecto, la distribución de los territorios quedó de la siguiente manera:

Ángela Salazar, el Pacífico; Saúl Franco, el Nororiente; Alfredo Molano, la Orinoquia y la Amazonia; Marta Ruiz, el Caribe e Insular; Alejandra Miller, la región Surandina; Carlos Ospina, la región Centro-andina; Lucía González, el Magdalena Medio, y Alejandro Valencia, Antioquia y el Eje Cafetero. Los dos comisionados que tratarán dos temas extraterritoriales son Carlos Beristain, quien se encargará del asunto del exilio, y Patricia Tobón, quien abordará el tema de los territorios étnicos (Pedraza, 2018).

Cabe señalar que ya han sido abiertas varias Casas de la Verdad, las cuales son concebidas como espacios para el encuentro, la conversación y la construcción de sentires sobre la violencia, en donde los testimonios de las víctimas son el eje de desarrollo de las iniciativas. También es propuesto el enfoque diferencial y de género, en el cual son evidenciadas las particularidades de las personas, colectividades y sectores sociales vulnerables. Respecto al mandato, la CEV debe esclarecer y promover el reconocimiento de los siguientes criterios, sumado al establecimiento de periodizaciones para su comprensión y/o análisis conceptual y sociopolítico:

- ✓ Prácticas y hechos que constituyan graves violaciones a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario, haciendo énfasis en los casos masivos, en contextos y territorios de gran complejidad política.
- ✓ Responsabilidades colectivas del Estado, incluyendo el Gobierno y los demás poderes públicos, las FARC-EP, los paramilitares, así como de cualquier otro grupo, organización o institución, nacional o internacional, que haya tenido alguna participación en el conflicto, por las prácticas y hechos a los que se refiere el numeral anterior.
- ✓ El impacto del conflicto sobre el ejercicio de la política y el funcionamiento de la democracia en su conjunto, incluyendo el impacto sobre los partidos y movimientos políticos y sociales, en particular los de oposición.
- ✓ El contexto histórico, los orígenes y múltiples causas del conflicto, teniendo en cuenta como insumo los informes de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, entre otros.
- ✓ El fenómeno del paramilitarismo, en particular sus causas, orígenes y formas de manifestarse; su organización y las diferentes formas de colaboración con esta; incluyendo su financiación; así como el impacto de sus actuaciones en el conflicto.
- ✓ El desplazamiento forzado y despojo de tierras con ocasión del conflicto y sus secuencias. (pp. 8 y 9).

La ruta metodológica fue determinada por los integrantes de la Comisión, atendiendo a los criterios o ítems mencionados anteriormente, en donde sean usadas diferentes fuentes y formas de recolección de información y testimonios para su posterior análisis y sistematización; creando así diferentes espacios locales, nacionales e internacionales para el desarrollo de audiencias públicas con variaciones temáticas y conceptuales. Razón por la cual, la participación de las víctimas, victimarios y los diferentes sectores sociales son esencial para contribuir a la reflexión profunda sobre lo sucedido en el marco del conflicto, el reconocimiento y restauración de los derechos de las víctimas y reivindicaciones de las colectividades.

Aspectos que deben ser abordados y condensados en la publicación del Informe Final, el cual debe ser socializado a las ramas del poder público y a la sociedad colombiana; dicha publicación debe ser garantizada por el Gobierno Nacional. Además de ello, se deben implementar estrategias pedagógicas para la de difusión del producto final, haciendo uso de los medios de comunicación con finalidades educativas y de difusión, en consonancia con ello, el artículo 13, numeral 8 (correspondiente a las funciones de la CEV), señala

El informe final, en particular, tendrá la más amplia y accesible difusión, incluyendo el desarrollo de iniciativas culturales y educativas, como, por ejemplo, la promoción de exposiciones y recomendar su inclusión en el pensum educativo. En todo caso, las conclusiones de la CEV deberán ser tenidas en cuenta por el Museo Nacional de la Memoria (2017, p. 10).

Uno de los temas neurálgicos corresponde al tratamiento y acceso a la información, debido a que el Decreto 588 reglamenta la colaboración de las entidades del Estado, en el cual la CEV puede solicitar la respectiva información necesaria para el cumplimiento de sus funciones a las entidades públicas y el traslado de información de la JEP y la Comisión de Búsqueda. Adicional a ello, con el gobierno del presidente Iván Duque, la Comisión ha tenido fuertes recortes presupuestales, lo cual limita y dificulta los alcances territoriales para la recolección de información y testimonios. El 15 de febrero de 2019, el Comisionado de la macro región sur-oriental Alfredo Molano manifestó al periódico El Espectador que la CEV tuvo un recorte presupuestal del 40%, lo cual se ve reflejado en los alcances territoriales, al respecto Molano señaló

Afecta también el número de funcionarios. Teníamos programados 15, pues ahora solo tendremos siete u ocho por región. Las matemáticas no fallan. Para poder funcionar vamos a planificar de una manera más efectiva, reduciendo al mínimo las salidas; los desplazamientos deben ser específicos. También necesitaremos apoyarnos en la comunidad internacional, en onegés, en universidades, para que nos apoyen con la información que tienen o con el personal que pueda recoger información. Tenemos que echar mano de lo que se pueda (El Espectador, 2019).

Sin embargo, el recorte presupuestal no afecta solamente a la CEV, sino al Sistema Integral de Justicia Transicional, es decir también a la Jurisdicción Especial para la Paz y la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas, convirtiéndose en una contradicción política, debido a que el Gobierno fue el encargado de construir marcos jurídicos y legales, los cuales no son implementados plenamente con el apoyo de recursos públicos.

Algunas cifras del recorte presupuestal “la JEP solicitó \$372.000 millones de pesos y le entregaron \$292.465 millones; la Comisión pidió \$135.000 millones y le dieron \$81.481 millones; y la Unidad de Búsqueda solicitó \$104.109 millones y le entregaron \$33.332 millones” es decir “a la JEP, a la Comisión de la Verdad y a la Unidad de Búsqueda de Desaparecidos les aprobaron un presupuesto para 2019 que es, respectivamente, un 28%, 40% y 68% menor al que pidieron para su funcionamiento” (Valdes , 2019). Situación que pone en aprietos y entredicho los alcances y las funciones del Sistema en materia de verdad, justicia y no repetición, a pesar de ello, los

representantes de las 3 entidades mantienen su compromiso por trabajar en la implementación del acuerdo de paz.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas

En el comunicado conjunto número 40 entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP fechado el 5 de agosto de 2014 las partes acordaron una serie de medidas humanitarias tras la visita de 5 delegaciones de víctimas que asistieron a la Habana, Cuba para comunicar sus opiniones y expectativas respecto al acuerdo de paz que en su momento se estaba negociando. Opiniones y sentires que sirvieron de insumo para tratar los puntos de Víctimas y Fin del conflicto previsto en la agenda de negociación. Ante lo cual fue establecida la creación de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), la cual fue concebida con el objetivo de

Contribuir a la comprensión de la complejidad del contexto histórico del conflicto interno, y para proveer insumos para las delegaciones en la discusión de los diferentes puntos del Acuerdo General que están pendientes (Comunicado Conjunto N°40, 2014, p. 1).

Al respecto, en el mandato, las partes señalaron que la Comisión iba a contar con dos relatores generales y doce académicos expertos, elegidos de manera acordada para la elaboración de los respectivos informes, los cuales debían abordar 3 elementos centrales:

- ✓ Orígenes y las múltiples causas del conflicto.
- ✓ Principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a la persistencia del conflicto.
- ✓ Impactos más notorios del conflicto en la población.

Las preguntas orientadoras propuestas para ser abordadas por los comisionados fueron las siguientes:

- ✓ ¿Cuáles son los factores que explican el origen del conflicto?
- ✓ ¿Cuáles son los factores que explican por qué el conflicto se prolongó?
- ✓ ¿Cuáles han sido las consecuencias del conflicto y sus víctimas?

La labor de los relatores consistió en elaborar la síntesis de los doce informes elaborados por los doce académicos en el cual se refleje con objetividad los consensos, disensos y la pluralidad de

visiones de los expertos, el cual tenga la capacidad de ser un insumo para el esclarecimiento de una futura comisión de la verdad, en el comunicado se señala que

El Informe de la Comisión deberá ser insumo fundamental para la comprensión de la complejidad del conflicto y de las responsabilidades de quienes hayan participado o tenido incidencia en el mismo, y para el esclarecimiento de la verdad. En esa medida, será un insumo básico para una futura comisión de la verdad y contribuirá a la reconciliación (Comunicado Conjunto N°40, 2014, p. 2).

Resulta interesante, la independencia y autonomía por parte de los expertos respecto al abordaje temático que le impregnaron a sus escritos, así como la multiplicidad de temporalidades, las entradas analíticas, y la referencia a las víctimas (que en mayor o menor medida fue impregnada en cada uno de los informes) en aras de su dignificación. Para tal fin, la Comisión tuvo una duración de 6 meses para establecer la ruta metodológica y la elaboración de los informes, los cuales fueron expuestos y socializados a la sociedad colombiana.

Al respecto, la Comisión fue instalada el 21 de agosto de 2014 en La Habana y los resultados fueron presentados al país en febrero del año 2015, el compilado de escritos fue denominado “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia” con un total de 809 páginas, constituido por dos relatorías y doce informes individuales. A continuación, se menciona cada uno de los documentos finales y sus respectivos autores:

Relatorías

1. Eduardo Pizarro Leongómez, “Una lectura múltiple y pluralista de la historia”.
2. Víctor Manuel Moncayo Cruz, “Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente”

Ensayos

1. Sergio De Zubiría, “Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano”.
2. Gustavo Duncan, “Exclusión, insurrección y crimen”.
3. Jairo Estrada Álvarez, “Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada”.
4. Darío Fajardo, “Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones para su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana”.
5. Javier Giraldo S.J., “Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos”.
6. Jorge Giraldo, “Políticas y guerra sin compasión”.
7. Francisco Gutiérrez, “¿Una historia simple?”.
8. Alfredo Molano, “Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)”.

9. Daniel Pécaut, “Un conflicto armado al servicio del status quo social y político”.
10. Vicente Torrijos, “Cartografía del conflicto: pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano”.
11. Renán Vega, “Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado”.
12. María Emma Wills, “Los tres nudos de la guerra colombiana”.

Con lo cual se construyeron múltiples y diversas miradas e interpretaciones del largo y complejo conflicto armado. Sin embargo, existen puntos de convergencia en medio de la variedad temática y los períodos históricos propuestos por cada uno de los académicos, dentro de las “fallas geológicas” en palabras de Eduardo Pizarro (2015), se destacan

La cuestión agraria, la debilidad institucional, la honda desigualdad de los ingresos, la tendencia al uso simultáneo de las armas y las urnas o la presencia precaria o, en algunas ocasiones, traumática del Estado en muchas regiones del territorio nacional (p. 6).

Siendo así la historia de Colombia, el resultado de un proyecto político e institucional postergado, caracterizado por tener debilidades en el proceso de constitución del Estado, así como sus responsabilidades para con la ciudadanía. Con relación a los consensos y disensos, se destaca la determinación y periodización temporal propuestas en los informes: continuidades y rupturas entre el período de La Violencia y el conflicto actual; la caracterización del conflicto armado interno; los factores que han incidido en la emergencia de las guerrillas en los años sesenta y los paramilitares en los años ochenta; el universo de hechos victimizantes, así como las víctimas; la caracterización de la rebelión armada en Colombia entre otras entradas analíticas, las cuales complejizan el entendimiento del conflicto, el rol y las responsabilidades de los diferentes actores políticos y militares en su desarrollo.

Los relatores decidieron realizar sus productos de manera individual para “contribuir a la riqueza del análisis propia de la heterogeneidad”, así mismo, articulan las diferentes perspectivas teóricas, políticas, junto con las reflexiones de los expertos y sus ejercicios interpretativos.

Víctor Manuel Moncayo realizó la relatoría denominada “Hacia la verdad del conflicto: Insurgencia guerrillera y orden social vigente”, cuyo objetivo consistió en realizar un balance de las interpretaciones sobre las múltiples investigaciones y los abordajes conceptuales hechos por los investigadores en su trayectoria académica sobre el estudio del conflicto, las cuales permiten esclarecer los sentidos e importancias. Al respecto, el profesor Moncayo señala que

Su comprensión remite, por el contrario, a una difícil labor de explicación de un conjunto de acontecimientos que, por su misma naturaleza, son objeto de las disciplinas sociales, y que no puede ser ajena a un determinado entendimiento político. En este sentido, aunque se trata evidentemente de un trabajo académico e histórico, no es ni puede ser neutral en la dimensión política (2015, p.102).

La cual se ve plasmada en el abordaje conceptual y metodológico de cada autor, realizando énfasis en ciertos actores, dinámicas y factores explicativos, lo cual contribuye de manera significativa a la formulación de hipótesis. Sin embargo, la limitación de tiempo que tuvo la Comisión (alrededor de 4 meses, más 2 meses de construcción de la ruta metodológica), fue una dificultad para proponer nuevos avances teóricos y/o metodológicos hasta tal punto que se logró realizar un balance de las producciones ya realizadas por los autores, condensando explicaciones que muchos de los comisionados ya habían hecho durante sus carreras académicas y brindado algunos elementos históricos para que la CEV pueda poner en contexto los relatos y las memorias que logren recolectar.

Los diferentes trabajos han discutido sobre las múltiples causalidades del origen del conflicto, la relación estructura-sistemas y actores; la dualidad insurgencia-contrainsurgencia desde el prisma del orden social y la formación del Estado para dar una explicación histórica del conflicto, así como el rol de Estados Unidos y el escenario internacional en el marco de la Guerra Fría y la Doctrina de Seguridad Nacional. Dentro del análisis realizado por Moncayo, se destacan 14 proposiciones para contribuir al análisis del conflicto, debido a que se constituye en una propuesta conceptual que se nutre de los informes de los diferentes comisionados.

14 proposiciones o tesis para contribuir al análisis¹²

1. Orden capitalista y conflictividad
2. Dimensión estatal
3. Modernidad y heterogeneidad
4. Carácter congénito de la expresión insurgente con la contrainsurgencia y sus modalidades de presentación.
5. Naturaleza de la sociedad colombiana
6. Construcción de la dimensión estatal colombiana

¹² Para profundizar en las tesis del autor, se sugiere el siguiente documento: “El aporte de la CHCV a la verdad del conflicto” En: “Cuadernos del CESCAL: Memorias del Grupo de Estudios sobre Colombia y América Latina. Año 2. No. 1 -agosto de 2015. Disponible en: https://issuu.com/cuadernosdelgescal/docs/gescal_cuadernos_2_1_-2015-la_paz_e

7. Transición al orden capitalista y la cuestión agraria en el caso colombiano.
8. Entrecruce de transición agraria y organización del Estado
9. Significación política de mediados del siglo XX en Colombia
10. El paramilitarismo como contrainsurgencia explícita
11. Economía de los narcóticos y sus efectos
12. Persistencia y renovación del conflicto según las condiciones del orden socio económico.
13. Injerencia norteamericana
14. Responsabilidades

Es importante señalar que las proposiciones, logran realizar un ejercicio de complementariedad y dan respuestas a los criterios del mandato de la comisión, respecto al origen y dinámicas del conflicto, así como sus impactos en la sociedad, en donde las diferentes ordenes estructurales, económicos y políticos tuvieron injerencia.

La creación de la Comisión desde la mesa de negociación se constituye en un hito de gran importancia para los procesos de paz, debido a que es la primera vez en el mundo que se concibe este órgano para contribuir al esclarecimiento de la verdad histórica del conflicto, más aún el caso colombiano cuya larga duración se caracteriza por tener múltiples retos. Así mismo, la Comisión fue concebida para dar interpretaciones y no construir una verdad o relato oficial del origen, desarrollo e impactos del conflicto en aras de superar y evitar que el conflicto se vuelva repetir, pero para que eso suceda primero se debe comprender sus hondas raíces, las variables, causalidades y explicaciones; superando así las explicaciones reduccionistas, simplistas o dicotómicas entre buenos y malos. En ese marco político e histórico se inscribe la Comisión, cuyas reflexiones son un insumo muy importante para transitar hacia la construcción de la paz.

Dentro de los alcances realizados por la Comisión y su producción se logró darle contexto y profundidad histórica al proceso de paz y a la mesa de negociación (que en su momento estaba en conversaciones), siendo un esfuerzo intelectual y político para abrir los múltiples entendimientos y tensiones que existe sobre lo que nos ha pasado como sociedad. No obstante, los resultados alcanzados de la Comisión no han sido contundentes en la esfera pública, debido a que desde la institucionalidad no hubo una apropiación de los resultados para ser socializados a las personas del común y se convirtió en un documento más, el cual se encuentra anquilosado en los archivos.

Es allí en donde la falta de estrategias comunicativas junto con una pobre o nula propuesta pedagógica para explicar el origen y desarrollo del conflicto desde la institucionalidad y desde los



sectores sociales falló, porque los ensayos no fueron explicados, ni llegados en masa a las regiones más apartadas del país, ni a los centros urbanos. Perdiendo así, una gran oportunidad para contribuir en la formación ciudadanías reflexivas y postergar el entendimiento de lo que nos ha pasado como sociedad desde una perspectiva histórica de mediana y/o larga duración en donde al hablar del conflicto colombiano no se haga referencia de manera maniquea e instrumental solamente a las víctimas y a los hechos victimizantes, sino que también sean abordadas las raíces históricas del conflicto.

Razón por la cual, el momento histórico que atraviesa Colombia es neurálgico, debido a que la sociedad colombiana está en una disputa permanente por los sentidos de la memoria, la historia y su pasado (situación propia de las sociedades polarizadas y/o que se encuentran en transición) en donde convergen las élites políticas, las víctimas, organizaciones sociales y sectores del Estado; en el escenario colombiano las posturas revisionistas y/o negacionistas vienen ganando espacios políticos y académicos, lo cual implica un esfuerzo para los educadores, investigadores, centros de pensamiento y organizaciones comprometidas con la construcción de paz y memoria histórica en redoblar esfuerzos por construir propuestas pedagógicas cuya base sea la dignificación de las víctimas

En ese sentido, los informes presentados por la Comisión se constituyen en insumos centrales que deben ser repensado a nivel pedagógico y didáctico, debido a que tienen una riqueza teórica, metodológica y analítica que no se puede perder, por ende es indispensable que llegen a las escuelas, universidades, sindicatos, organizaciones sociales de las áreas rurales y urbanas del país para ser trabajados, conceptualizados y apropiados por los ciudadanos todo con el objetivo de contribuir en la formación ético-política. Cuando se menciona que los informes de la Comisión son insumos esenciales no se pretende afirmar que todas las visiones allí presentadas son válidas, sino que permiten contribuir al debate académico y político para esclarecer las multicausalidades del conflicto. También, implica recurrir de manera constante a los informes para seguir estableciendo nodos de encuentro y tensión, y no caer en la equivocación del “todo vale”.

En consonancia con ello, en el presente apartado se propone realizar un análisis comparado a dos interpretaciones del conflicto presentes en el informe final. Seleccionar los dos informes que fueron analizados fue una tarea compleja, debido a que cada autor propone una ruta metodológica, un abordaje conceptual y un énfasis especial, más aún al tener 12 variables o posibilidades. Ante

dichos factores, fue elegido el informe del Sacerdote Jesuita, Javier Giraldo (2015)¹³ *“Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos”* y el informe del investigador Vicente Torrijos (2015)¹⁴, *“Cartografía del conflicto: pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano”*.

Las razones por las cuales fueron elegidos los dos comisionados y sus respectivos informes tiene un sentido, debido a que se buscó comprender, contrastar y problematizar las interpretaciones sobre el origen, desarrollo e impactos del conflicto desde dos miradas antagónicas para poder contrastar las posturas, en donde cada autor tiene un posicionamiento ético y político, (reflejo de la sociedad colombiana en la cual nos encontramos, caracterizada por un alto nivel de polarización) en donde las posturas negacionistas han ido copando espacios de la agenda política y pública del país, así como la emergencia de organizaciones sociales, políticas y de víctimas que buscan conocer la verdad y esclarecer lo que pasó en el conflicto, así como las responsabilidades de los actores director y terceros responsables.

Es importante mencionar que en el ejercicio de análisis, comparación y problematización de los informes fueron construidas varias matrices, las cuales permitieron condensar información y operativizar la investigación. Las preguntas formuladas fueron pensadas en clave de dar respuesta a las categorías de investigación propuestas:

- ✓ ¿Cuál es la interpretación sobre el origen del conflicto que propone el Comisionado?
- ✓ ¿Cuáles han sido impactos, transformaciones y consecuencias del conflicto?
- ✓ ¿Cuál ha sido el rol del Estado en el origen y desarrollo del conflicto?
- ✓ ¿Cuál ha sido el rol de los actores armados (legales e ilegales) en el desarrollo del conflicto?
- ✓ ¿Cuál es el lugar de las víctimas en el informe?
- ✓ ¿Cuáles son los criterios, recomendaciones y propuestas de los Comisionados para la construcción de la paz?

¹³ Defensor de derechos humanos por más de 30 años, cofundador de la Comisión Inter eclesial de Justicia y Paz, ha realizado acompañamiento a las Comunidades de Paz de San José de Apartadó, también ha realizado importantes contribuciones a la recolección y sistematización de iniciativas paz, memoria y denuncias a las violaciones de los DD. HH. Así mismo, es el Coordinador de Banco de datos de Derechos Humanos y Violencia Política del CINEP.

¹⁴ Es comunicador social de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y tiene una maestría en estudios políticos de la Javeriana. Ha trabajado como profesor e investigador de Relaciones Internacionales de la Universidad del Rosario, también con la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia de las Fuerzas Militares. En diciembre del 2018 fue seleccionado como Director General del CNMH pero horas más tarde renunció tras fuertes escándalos en la opinión pública por haber dicho que era Doctor en Relaciones Internacionales, estudios que no culminó y era un criterio esencial para ocupar dicho cargo.

Dichas preguntas permitieron identificar las tensiones, enfoques y cruces entre los informes. Permitiendo así, evidenciar la disparidad significativa respecto a la cantidad de datos que fueron extraídos de los informes y las aseveraciones realizadas por los autores, entreviendo a simple vista los énfasis de cada investigador.

Javier Giraldo y Vicente Torrijos: Dos interpretaciones en disputa entorno al conflicto colombiano

¿Cuál es la interpretación sobre el origen del conflicto que propone el Comisionado?

Vicente Torrijos propone un estudio analítico e interpretativo sobre el conflicto colombiano, ofreciendo una visión evolutiva del conflicto, el cual es de carácter multidimensional y multifactorial entre el Estado y los grupos insurgentes, identificando así, las tendencias estratégicas usadas por el Estado, pero realizando un énfasis muy especial en el accionar de las insurgencias, quienes según el autor “(...) irrumpen en el sistema político afectando sensiblemente su estabilidad y funcionamiento” (Torrijos, 2015, p. 652).

Conflicto de carácter irregular por cuanto están en confrontación el Estado y otros actores armados, cuya correlación de fuerzas es asimétricas en donde las acciones armadas son constantes al momento de infringir golpes tácticos permanentes y tener bases sociales. Sin embargo, Torrijos no es claro al momento de identificar y profundizar los factores económicos, políticos, culturales y/o sociales que dieron origen al conflicto, por su parte propone que

(...) la historia del conflicto está basada en los intereses de unas organizaciones subversivas que, en procura de fortalecer sus posiciones y la lucrativa explotación ilegal de recursos escasos, se fundaron (con claros criterios de racionalidad organizacional) aprovechando las expresiones de gamonalismo, patrimonialismo y voracidad de algunas élites nacionales y regionales, así como los micro vacíos estatales de poder en un país que por su estructura geocultural supone por lo menos cinco realidades regionales diversas (Torrijos, 2015, p. 654).

Llama la atención las menciones someras y superficiales que realiza Torrijos respecto a unas condiciones sociales y económicas específicas de las regiones del país: gamonalismo, patrimonialismo y voracidad de “algunas” élites nacionales y regionales; elementos que no fueron abordados y desarrollados por el autor para ampliar y comprender la génesis del conflicto armado. Así mismo, reduce las responsabilidades del Estado a micro vacíos de poder y de presencia territorial, resaltando de manera constante el rol activo de las insurgencias en la creación y

socavamiento de las instituciones sociales para cometer su objetivo, al respecto Torrijos (2015) señala

En todo caso, unas organizaciones ilegales que han pretendido, con todo ello, socavar la democracia y conducirla hacia un esquema institucional propio del autoritarismo marxista, lo que, en su conjunto, constituye un verdadero modelo de conflicto centrífugo-centrípeta, esto es, que va desde lo local hacia las regiones para realimentar de nuevo los escenarios micro locales pasando antes por los complacientes regímenes revolucionarios del vecindario, y así sucesivamente (p. 654).

Por su parte, el Sacerdote Javier Giraldo es contundente y enfático al desarrolla la tesis de que el Estado ha incumplido el acuerdo social de brindar y garantizar los derechos básicos a los ciudadanos, situación que generó vacíos de poder en diferentes regiones del país y la opción o Derecho a la rebelión como un recurso supremo al cual recurren los ciudadanos cuando ven incumplidas las satisfacción de sus necesidades básicas como asociados “(...) la justificación de la Rebelión se basa en el quiebre de los deberes que tiene el Estado para con sus súbditos” (Giraldo, 2015, p. 207).

Giraldo propone dos tendencias o condiciones explicativas estructurales para comprender el origen del conflicto social y la expresión armada para su tramitación, la primera tendencia está marcada por la tenencia y uso desigual de la tierra y la segunda atribuida a factores ideológicos y políticos. Respecto al problema agrario, hace un recorrido histórico en torno al tema de la tierra en Colombia, identifica algunos hitos que han sido ampliamente estudiados y parcialmente consensuados por historiadores, sociólogos, antropólogos entre otros, como detonantes del conflicto; Giraldo respalda su análisis con los planteamientos propuestos por Catherine Legrand (1994) entorno a las temporalidades del conflicto y su relación con el uso y la tenencia de la tierra, ante lo cual son identificadas dos etapas antes de 1950, las cuales están ligados al uso y apropiación de las tierras baldías, caracterizadas por:

- ✓ 1880-1925: Abusos por parte de los terratenientes. Pérdida de las propiedades de los colonos, las cuales fueron absorbidas por los hacendados, convirtiendo así a los colonos en arrendatarios.

- ✓ 1928-1950: actividad ofensiva del campesinado, invasión de haciendas. Vinculación partidaria y política activa. Aparición del trabajo asalariado, expulsión de colonos y privatización de baldíos.

En el escenario de la política pública institucional es abordada la Revolución en Marcha y la propuesta de Reforma Rural de López Pumarejo o Ley 200 de 1936, con la cual se promovieron ciertas iniciativas como limitar la propiedad de la tierra, la reglamentación de los terrenos baldíos, así como la ampliación del acceso a la tierra; iniciativas que fueron reversadas en 1944 con la Ley 100, ante la fuerte presión de los gremios ganaderos y terratenientes del país. Postergando así, el proyecto de democratizar la tierra en Colombia y agudizando las contradicciones entre sectores sociales que años más tarde contribuyeron a la radicalización de las acciones armadas y rebeldes.

El autor recurre a datos y cifras de diferentes organizaciones como el DANE y el Censo Nacional Agropecuario de 1977 para contrastar históricamente la tenencia de la tierra, tasas de pobreza, desigualdad, necesidades básicas insatisfechas o derechos vulnerados (*alimentación, vivienda digna, empleo / ingreso y salud*), cifras que al ser analizadas le dan sustento a las tesis que son desarrolladas en el informe.

La segunda tendencia del conflicto concerniente a “*factores ideológicos y políticos*” tiene la temporalidad de (1930-1960), atribuida a conflictos de orden ideológicos y políticos: hostilidades interpartidistas (liberal conservadora y la incursión de nuevas corrientes como la socialista y comunista). Haciendo un énfasis especial en las raíces históricas de la disputa por la tierra y el exacerbado proceso de odios partidista, al respecto señala Giraldo (2015) menciona

(...) la lucha por la tierra se vio entreverada y agravada por los odios partidistas, por la ideología anticomunista que impera en gobierno y partidos que lo controlan, incentivada por la Guerra Civil Española, por la incidencia y control cada vez más intenso de los Estados Unidos que arrastra al país a alinderarse de manera militante en la Guerra Fría, por el influjo simultáneo del Falangismo Franquista en algunos líderes políticos, y por la fuerza de la cruzada ideológica de la Iglesia Católica, de innegable influjo en uno de los partidos, contra el socialismo, el comunismo y el liberalismo (p, 217)

Entrecruzando así, el problema de la tierra y los factores políticos que van desde la escala regional (acaparamiento de tierras por parte de terratenientes), nacional (bipartidismo), pasando por el contexto continental y mundial como lo fue la Guerra Fría, la Doctrina de Seguridad Nacional y la

Operación LASO. Arrojando como resultado ondas desigualdades entre las poblaciones, las cuales se vieron reflejadas en la cotidianidad de la vida de los habitantes de los campos y ciudades del país; detonantes que se constituyeron en la base del proyecto insurreccional y armado, manifestado en un primer momento en estructuras de autodefensa campesina y luego en organizaciones guerrilleras ofensivas de carácter liberal y comunista.

En síntesis, el surgimiento de las agrupaciones guerrilleras son el resultado de fuertes contradicciones políticas, económicas y de clase, ligadas a la tenencia de la tierra y la ausencia de espacios democráticos para la partición política, aceleradas ante el incumplimiento del Estado con dar respuesta a las necesidades básicas de los ciudadanos; resulta particular que las agrupaciones guerrilleras optaron por el derecho a la rebelión desde una perspectiva armada como resultado de procesos de larga duración y como respuesta a unas coyunturas propias del momento histórico y político que estaba atravesando el país.

Así las cosas, estamos ante dos versiones antagónicas sobre la interpretación del origen del conflicto armado en Colombia, por un lado, Vicente Torrijos no hace referencia a problemas estructurales del Estado y menciona aspectos aislados y regionales de ciertas élites que sirvieron de estímulo y/o excusa para que surgieran de manera premeditada organizaciones guerrilleras que empezaron a retar a la institucionalidad, influenciadas por el contexto político del continente. Por su parte, Javier Giraldo señala que existen dos ejes generadores del conflicto: la disputa por la tierra y los factores políticos e ideológicos; elementos que son de carácter estructural y que le competen al Estado como garante de los derechos básicos de los ciudadanos, ante tal situación las colectividades recurren al derecho a la rebelión como forma de manifestar el inconformismo al orden social imperante.

¿Cuáles han sido impactos, transformaciones y consecuencias del conflicto?

Vicente Torrijos propone en su análisis algunos indicadores evolutivos para entender las persistencias del conflicto, para lo cual plantea varios modelos y dimensiones, en los cuales persiste la intencionalidad de la insurgencia por recrudecer las contradicciones de las instituciones y del Estado. *El Modelo de inmadurez del conflicto*, es concebido por el autor como un fenómeno de “oportunismo pragmático”, el cual “consistente en que cada gobierno ha querido sobrepasar a sus precedentes en la larga carrera por la distensión [el afán administrativo por alcanzar acuerdos de cualquier tipo]” (Torrijos, 2015, p.662) generando que la insurgencia se fortalezca a nivel militar,

territorial y político cada vez que tiene la oportunidad de realizar un proceso de paz; en contravía del espejismo pacificador.

Ante lo cual, no se sabe con certeza en qué momento el conflicto es lo suficiente maduro como para poder desarrollar una negociación exitosa, irreversible y sostenible. Así mismo, la intervención de terceros neutros (ONU e Iglesia Católica) ha sido crucial para darle seriedad a los procesos de diálogo fallidos, en contraste la presencia de terceros partidarios a la insurgencia (Gobiernos “amigos” como Venezuela y Cuba), han deteriorado los canales y aparatos de mediación.

Torrijos continua su análisis con el “síndrome de punto culminante de victoria”, elemento que retoma de Clausewitz, en cuanto los gobiernos se (...) enfrascan en conversaciones generalmente costosas y desgastantes con los subversivos que, al decir de H. Kissinger, “ganan si no pierden” mientras que los ejércitos “pierden si no ganan” (2015, pp. 663, 664), estrategia que permite negociar en medio del conflicto, pero pierde el Estado y ganan los violentos.

La inmadurez del conflicto, unido al síndrome de punto culminante de victoria fueron factores que dieron persistencia al conflicto, en cuanto los actores insurgentes se nutren, reacomodan y organizan en el escenario político y territorial, unido al desarrollo de tácticas y estrategias militares que atentan contra el DIH y los DD. HH, argumentado que

(...) el conflicto se prolonga porque las fuerzas rebeldes no respetan la normativa humanitaria bajo la presunción de que los gobiernos amigos con que cuentan seguirán secundándolas y que, al fin y al cabo, ellas no han sido partícipes de la construcción de ese orden humanitario ni están obligadas a respetar la Constitución y la ley a las que, de hecho, se enfrentan como alzados en arma. (Torrijos, 2015, p. 679).

Dejando como resultado la perturbación del desarrollo capitalista por cuenta de los “terroristas”, debido a que generaron 3 patrones territoriales entorno a procesos económicos y productivas: Población levemente desintegrada, medianamente desintegrada y severamente desintegrada (caracterizados por estar desconectados de los centros de producción económica), marcados por las dinámicas de la violencia y cuyos afectados directos son la población y el desarrollo económico. A pesar de la adversidad y a lo largo del conflicto

Colombia ha mantenido un **sistema democrático regenerativo** [una democracia activa] visiblemente capaz de reformarse, modernizarse, y ampliarse pero que, al

mismo tiempo, ha permitido que subsistan y hasta proliferen focos de disfuncionalidad que, sumados a las perturbaciones suscitadas por el terrorismo insurgente, tienden a perdurar [en una especie de círculo vicioso], de tal forma que se convierten en nutrientes de la idolatría revolucionaria (Torrijos, 2015, p. 974).

En contraste, en el informe de Javier Giraldo son identificadas tres grandes impactos que generó el conflicto social y armado en Colombia. 1. Territorialización de las insurgencias. 2. Concentración de la tierra. 3. Implementación de estrategias contrainsurgentes y criminalización de la movilización social.

La ausencia y hostilidad del Estado en diferentes regiones para con sus asociados sirvió de caldo de cultivo para que progresivamente la insurgencia copara territorios muy aislado geográficamente y del centro del país, en los cuales se desarrollaron proceso de colonización campesina. Ante lo cual, las insurgencias cumplieron el rol de regular actividades sociales, económicas y políticas, llegando a convertirse en Estado de facto, desarrollo de manera significativa producto de las estructuras económicas ilegales, unido a las bases sociales que apoyaron a las organizaciones guerrilleras. En esa medida, Giraldo (2015) afirma que

Es entonces evidente que desde mediados de los años 60 Colombia es un territorio en guerra interna. Desde finales de los años 60 del siglo XX las diversas estructuras insurgentes van copando territorios, predominantemente rurales (en los departamentos de Tolima, Huila, Cundinamarca, Cauca, Valle, Meta, Caquetá, Guaviare, Vichada, los departamentos de la Costa Caribe, Antioquia, los Santanderes, Boyacá, Arauca y Casanare). En algunas zonas la brutal represión del Estado impulsa *columnas de marcha* de trashumantes que se establecen en zonas selváticas de colonización donde en las mismas décadas se establecen los cultivos de coca y se desarrolla el comercio de drogas ilícitas (p. 220).

Situación que posibilitó que la presencia guerrillera tuviera flujos y reflujos en su accionar territorial, logrando copar posiciones geoestratégicas fundamentales para el desarrollo de la guerra y la economía. Respecto a la concentración de la tierra y la posterior crisis social que la agudización del conflicto armado trae, aparece un actor clave desde la década de los 80's (con una herencia de la injerencia norteamericana de los años 60's) denominado por Giraldo como los narco-paramilitares, quienes “inician un descomunal despojo de tierras mediante masacres y desplazamientos masivos de población (...) que causa alrededor de 6 millones de desplazados forzados y usurpa alrededor de 8 millones de hectáreas de tierra” (2015, p. 220).

Dichas aseveraciones son fundamentadas y basadas en las investigaciones realizadas por Alejandro Reyes Posada (2009), quien plantea algunos elementos neurálgicos sobre el acaparamiento de la tierra en Colombia:

- ✓ Elevados niveles de concentración de la propiedad de la tierra en pocas manos, proceso que está acompañado del desplazamiento a campesinos.
- ✓ Sobrevaloración de la tierra.
- ✓ Destinación de las mejores tierras del país para proyectos agroindustriales, ganadería y minería (en contravía del medio ambiente)

Así mismo Reyes (2009), revela algunas cifras como consecuencias de la violencia en Colombia, durante la periodización 1997-2007, (tiempo en el cual el accionar del paramilitarismo fue más intenso)

- ✓ Despojo de 744.580 hectáreas
- ✓ Desplazamiento de 985.566 campesinos.
- ✓ Abandono de 8.4 millones de hectáreas al año 2010.

El tercer aspecto que menciona Javier Giraldo es el concerniente al desarrollo de estrategias antsubversivas enmascaradas en la “guerra contra las drogas” y la “guerra contra la insurgencia”. Estrategias militares orientadas por EE. UU, las cuales traen como consecuencias: despojo violento, abandono forzado (agravando las causas del conflicto), tierras compradas por narcotraficantes, terratenientes, ganaderos y fortalecimiento de poderes regionales, dejando graves impactos espirituales en la población, criminalización de la protesta e inconformismo sociales, así como la violación sistemática de los Derechos Humano y del Derecho Internacional Humanitario.

Resulta particular los enfoques propuestos por los autores, debido a que mientras Javier Giraldo profundiza en tres aspectos que ha dejado el conflicto armado: territorialización de la insurgencia; concentración de la tierra e implementación de estrategias contrainsurgentes, aspectos que han contribuido a recrudecer las desigualdades sociales y económicas del país. Torrijos por su parte, argumenta que, durante el desarrollo del conflicto, los diferentes procesos de paz han contribuido al fortalecimiento de las insurgencias y por ende la obstaculización del desarrollo capitalista y el fortalecimiento del Estado.

Posturas antagónicas debido a que para Giraldo la responsabilidad del Estado es central, mientras para Torrijos son las guerrillas las causantes o responsables de la agudización de la violencia, amparadas estas con estrategias terroristas y violentas.

¿Cuál ha sido el rol del Estado en el origen y desarrollo del conflicto?

En este apartado resulta pertinente contrastar las responsabilidades y lecturas que tienen los autores respecto al rol del Estado durante el origen y desarrollo del conflicto, en esa medida Torrijos (2015) es reiterativo en que el Estado y la institucionalidad de manera permanente se han visto en riesgo por el accionar terrorista e irregular de los grupos guerrillero, pero a pesar de ello, ha buscado constantes estrategias por (...) “perfeccionar un sistema de gobernabilidad democrática que garantizase el equilibrio entre sectores gubernamentales y no gubernamentales” (p. 659). Sin embargo, durante el período de la Guerra Fría asumió “unas actitudes contradictorias que facilitaron las tareas de la subversión” (p. 659) dichas “actitudes contradictorias” sirvieron para que la insurgencia lograra capitalizar apoyos políticos y territoriales en las regiones más apartadas del país. En efecto,

Como sociedad compleja y dinámica [basada en altos grados de heterogeneidad y alteración] Colombia no ha sido un Estado precario [prefuncional], fallido, ni colapsado [afuncional]. Con todo, sí ha sido un Estado sometido a constantes tensiones, traumas y pruebas a su arquitectura anti-fallos [un *Estado hiperactivo*].

Aseveraciones bastante riesgosas, debido a que Torrijos plantea que no hay daños estructurales en la concepción del Estado, y por el contrario los reduce a pequeñas fallas y/o reacomodamientos de la institucionalidad, ejemplo de ello son los 4 estimuladores de la conflictividad en el Estado que propone:

1. Algunos sectores de corrupción al interior del Estado.
2. Los mercantiles o empresarios que promueven un capitalismo precario.
3. Las autoridades nacionales negligentes (especialmente en el área rural).
4. Los agentes enajenados (militares o policías que se alejan de las normas y directrices de la Fuerza Pública, incurren por su cuenta en abusos de autoridad o ejecuciones extrajudiciales, impelidos, ya por conductas desviadas y desórdenes mentales, ya por un paroxismo contrainsurgente que, habitualmente, los ha llevado a relacionarse con las bandas de contrainsurgencia privada [BCP] y las bandas criminales [Bacrim], es decir, las bandas emergentes, o herederas, de las antedichas BCP.

Aspectos que dejan dudas, zonas grises y oscuras que el autor no aborda o que simplemente reduce a “casos aislados”, pero en el informe de Giraldo sí se evidencia la sistematicidad del Estado, sus políticas y el rol de los sectores políticos en la constante crisis de configuración del Estado. Hay que mencionar, además que Torrijos plantea que el Estado se ha encontrado constantemente en un “dilema de seguridad”, en el cual se ha llevado

(...) a percibirse a sí mismo como amenazado [no solo por las fuerzas insurgentes que operan internamente sino también por los gobiernos asociados a ese proyecto subversivo]. En otras palabras, Colombia se ha debatido durante 50 años en la doble condición de país amenazante-y-amenazado, una mezcla tóxica para su desempeño estructural [tanto interno como externo] que contribuye a la perdurabilidad e intratabilidad del conflicto (2015, p. 677).

Es decir, el Estado colombiano se ha encontrado amenazado desde el interior con las organizaciones guerrilleras con algunos problemas que son “aislados” dentro de su estructura de funcionamiento lo cual ha generado tensiones y problemas en su construcción, pero a pesar de ello, se ha reacomodado y se ha caracterizado por ser un Estado Hiperactivo, a pesar de la amenaza generada por los países afines a la “causa revolucionaria”

Por el contrario, Javier Giraldo aborda dos estadios de problemática del Estado: el primero concerniente a su paupérrimo y precario proceso de formación y el segundo, al incumplimiento de sus responsabilidades con la población. Respecto a las limitaciones y los problemas de formación del Estado, éstas se ven reflejadas en las disputas interpartidistas entre élites políticas desde mediados del siglo XIX, lo cual desencadena escenarios de exclusión, derrumbe o poca consistencia en la consolidación del Estado y su institucionalidad, así como altos niveles de concentración del poder político en una élite oligárquica, generando consigo fuertes problemas de gobernabilidad.

Conviene mencionar tres rasgos importantes se destacan en el análisis de Friede y Oquist, quienes son referenciados por Giraldo:

- a) Estado identificado con un pequeño grupo de hábiles y fuertes;
- b) Que absorbe o reprime a las demás fuerzas sociales (“hegemonías políticas), y
- c) Cuyo dominio y control se motiva en los beneficios que de él se obtienen” (2015, p. 227)

Las disputas interpartidistas se ven reflejadas en las más de 17 guerras internas durante el siglo XIX, unido a la Guerra de los Mil días, los períodos de la Hegemonía liberal y conservadora, y La

Violencia que terminan con el acuerdo del Frente Nacional. Acerca del segundo aspecto, Giraldo (2015) es enfático en mencionar que el Estado ha incumplido de manera sistemática sus responsabilidades estructurales y los vínculos constitutivos con los ciudadanos, incurriendo en la represión constante de los brotes de movilización social y reclamo, arrojando como resultado la pérdida de legitimidad a nivel social y el uso de la rebelión en todos sus niveles como forma de presión. En tal sentido,

(...) el Estado colombiano no ha asumido responsablemente la satisfacción de las necesidades básicas de su población mayoritaria y, en tal sentido, ha venido incumpliendo esta primera obligación frente a sus ciudadanos, una de las dos fundamentales que apuntan a lo esencial de la pertenencia a una empresa común: la satisfacción, en niveles dignos y humanos, de las 5 necesidades básicas de todo ser humano en sus ciudadanos, en la cual descansa gran parte de su legitimidad como Estado, autorizando en consecuencia la disolución de sus vínculos constitutivos con sus ciudadanos, mirados desde la esencia más nuclear de una democracia (pp. 224, 225).

Por su parte, el Estado se ha encargado de tramitar e implementar estrategias militares y de seguridad que no han contribuido a la solución del conflicto social, y tampoco a su expresión armada, generando nuevos brotes de conflictividad, así como escenarios de represión y agudización de la crisis social, política y militar. Ejemplo de las estrategias militaristas al conflicto social, se destacan las siguientes iniciativas

- ✓ Las bandas partidistas durante La Violencia (Pájaros, chulavitas)
- ✓ Capacitación permanente de altos oficiales militares en la Escuela de las Américas.
- ✓ Escuadrones de paramilitares (no sujetos a la ley, pero sí con impunidad).
- ✓ Vinculación de las armas y el exterminio, representadas en el paramilitarismo y el narcotráfico, cooptación sistemática de los poderes políticos regionales.

Al mismo tiempo, fueron desarrolladas otras formas de control o cooptación del Estado: incursión de fraude electoral y la llegada de recursos provenientes del narcotráfico y/o de economías ilegales a las campañas electorales.

Llama la atención el análisis que propone Giraldo entorno a la cooptación del Estado por parte del narco paramilitarismo, ejemplo de ello es la parapolítica, cuyos datos retoma del análisis proporcionado por Claudia López para el año 2010, según los cuales: 400 políticos de elección popular investigados (de los cuales 102 eran congresistas), 324 miembros de la fuerza pública y 5766 ciudadanos tenían vínculos con el paramilitarismo. Estableciendo así, la estrecha relación



entre “un brazo estatal que desplaza y masacra, y otro brazo estatal que denuncia, y abre procesos judiciales inútiles y aprueba leyes de asistencia a las víctimas. Los dos brazos no entran en conflicto gracias a la escisión esquizofrénica del Yo estatal (2015, p. 231).

Además de ello, el Estado colombiano se ha encargado de administrar justicia de manera parcializada, con altos índices de impunidad “sobre todo de aquellos delitos y crímenes que comprometen a funcionarios del Estado y a las franjas de poder económico y político” (2015, p. 233).

Conviene subrayar el énfasis especial que Javier Giraldo propone entorno a la responsabilidad del Estado al crear y promover escuadrones paramilitares con el fin de reprimir y criminalizar las movilizaciones sociales, haciendo uso de la violencia excesiva y del Terrorismo de Estado para beneficiar a unas elites políticas y económicas, y postergar de manera indefinida las reformas sociales que los cuidados exigen. De acuerdo con ello, las

(...) formas de violencia y la persistencia de un conflicto armado que se escuda en la violencia represiva del Estado; en la persecución a muerte a los movimientos sociales y de oposición política, mediante instrumentos criminales inducidos por los gobiernos de los Estados Unidos, como el paramilitarismo, y en la oclusión de mecanismos democráticos para transformaciones sociales impostergables (Giraldo, 2015, pp. 225, 226).

Una vez más, el paralelo y los contrastes entre Torrijos y Giraldo son evidentes, mientras para el primero el Estado se ha encontrado constantemente amenazada por la insurgencia, y a pesar de ello se ha logrado reacomodar y no ser un Estado fallido, para el segundo, el Estado tiene una responsabilidad central en el origen y desarrollo del conflicto social y armado, en cuanto este no se ha logrado constituir propiamente y ha optado por la vía violenta para postergar sus responsabilidades con la población.

¿Cuál ha sido el rol de los actores armados (legales e ilegales) en el desarrollo del conflicto?

El asunto de los roles y responsabilidades de los actores armado durante el conflicto es sustancial y neurálgico debido a que este aspecto tiene relación directa con la Comisión de la Verdad, así como con la Jurisdicción Especial para la Paz debido a las altas cifras de violaciones a los Derechos Humanos, al Derechos Internacional Humanitario y los impactos generados a la población por más de 50 años de guerra. Razón por la cual, en un primer momento conviene mencionar los actores armados que son abordados por cada autor para luego pasar a realizar el respectivo análisis.

De un lado, en su informe el investigador Torrijos concibe de manera central el rol desarrollado por las Organizaciones Armadas Ilegales -OAI- en el marco del conflicto, así mismo, usa varios calificativos para referirse a dichas agrupaciones, haciendo referencia a las FARC y al ELN como:

- ✓ Subversión
- ✓ Grupos guerrilleros
- ✓ Terroristas
- ✓ Extremistas
- ✓ Marxistas
- ✓ Marxistas -leninistas
- ✓ Insurgentes

Resulta particular la variedad de calificativos usadas por él, ante lo cual siempre hace referencia a su accionar militar. En tal sentido, Torrijos (2015) argumenta que las guerrillas han recurrido a la sedición para

(...) validar de toda una narrativa justificadora en la que sobresalen las presuntas prácticas opresivas del Estado, persecuciones clasistas e interpartidistas [conservadoras-y-liberales] e intenciones de sometimiento, como si la sociedad colombiana en su totalidad hubiese estado dividida entre dos bandos armados y viviese al fragor de una guerra civil que, por supuesto, nunca ha existido (pp. 658-659).

Llama la atención que en ningún momento del escrito el autor hace mención del paramilitarismo de manera categórica y reduce su expresión a pequeñas agrupaciones que excedieron los límites y se radicalizaron en alianzas con narcotraficantes y luego los denomina como OAI o Bandas Criminales de carácter privado, organizaciones de iniciativa ciudadana que surgieron como respuesta al accionar de las guerrillas, dichas organizaciones cometieron excesos y se aliaron con sectores delincuenciales y de narcotraficantes. Dejando interrogantes entorno a las dimensiones y responsabilidades de dichas estructuras y su relación con sectores de la política regional y nacional, las cuales cumplieron un papel importante en el proceso de victimización en el marco del conflicto armado en Colombia.

En cambio, en el informe de Javier Giraldo, es mencionado el paramilitarismo y el narco-paramilitarismo como expresiones contrainsurgentes apoyadas y promovidas por el Estado, gremios económicos, élites regionales y locales. También, el apelativo a grupo rebeldes, subversivos o alzados en armas para las guerrillas es particular a lo largo del informe, en cuanto se realiza el respectivo reconocimiento al carácter político; para Giraldo es importante desarrollar y

comprender el rol de la fuerza pública como actor armado partidario al Estado y de las élites, el cual tiene responsabilidades en la violación a los DD. HH.

Una vez comprendidos los énfasis de los autores, ahora procederemos a realizar el análisis sobre la interpretación de Torrijos (2015) respecto al rol de las guerrillas en el conflicto, de quien se logra entrever que el autor despoja del carácter político a dichas organizaciones, rediciéndolas al accionar militar y señalando que desde su origen han tenido actitudes “pendencieras”, en esa medida el autor plantea que

(...) las guerrillas han constatado que la violencia, acompañada con un discurso político justificativo, ha resultado sumamente útil para atraer a ciertos sectores minoritarios de la población, pero también para amedrentar a la gran mayoría que, por naturaleza, la rechaza, relegando a los perpetradores (2015, p. 658).

Aprovechando así, los “errores” y “excesos” cometidos por el Estado y las FF. MM para capitalizar y posicionar su discurso político, recurriendo a narrativas justificadoras y de sedición. Auspiciadas por el Partido Comunista, cuya

(...) conducta agresiva de la guerrilla se ha erigido, desde el mismo momento de su fundación, sobre estructuras míticas que, promovidas y estructuradas intelectualmente por el Partido Comunista [como verdadero agente inspirador que orientó la transformación de las células armadas de los años 40 y 50 en estructuras permanentes], pretenden justificar y tutelar la decisión de recurrir a la violencia indiscriminada contra la sociedad y el Estado (Torrijos, 2015, p. 659).

Lo especial de la argumentación de Torrijos es cuando afirma que en “Colombia no se ha desarrollado una guerra civil y que esta nunca ha existido”, la cual genera dudas respecto a posibles vicios de negacionismo y/o revisionismo histórico que el autor puede incurrir. Hecha esta aclaración, el autor propone para analizar el *modus operandi* de las guerrillas en especial las FARC un *modelo de fertilidad revolucionaria*; modelo que permite identificar 10 estrategias usadas por la insurgencia durante el tiempo de confrontación “apoyadas por sectores afines a la causa revolucionaria” aspecto que es rico en análisis porque aborda múltiples detalles.

Estrategias usadas en la fertilidad revolucionaria o modelo de terrorismo simbiótico transversal:

1. Intensa difusión ideológica.
2. Reactivación cíclica de apoyo popular a la causa revolucionaria.
3. Relativa paridad tecnológica frente a las FF. MM (correlación de fuerzas).

4. Diversificación rentable y perdurable de fuentes de financiación (recurriendo a economías ilegales).
5. Explotación de emergencias sociales complejas (canalización y aprovechamiento del descontento social).
6. Capitalización del despotismo o de las patologías democráticas.
7. Refracción a las presiones disuasivas, o sea, la resistencia [mal llamada “repliegue”] estratégico según el ciclo de confrontación.
8. Versatilidad para generar relaciones transnacionales como actor no estatal.
9. El asilo, refugio y oxigenación para los combatientes ofrecido por gobiernos simpatizantes o promotores de la causa revolucionaria (apoyo de gobiernos cercanos a nivel ideológico y territorial).
10. Tendencia a la innovación político-estratégica.

El uso de las estrategias ha servido para que las guerrillas consigan que “(...) el conflicto no solo persista, sino que haya llegado en ciertas ocasiones a elevados grados de escalamiento” (Torrijos, 2015, p. 686). Así como resiliencia estratégica, es decir capacidad operativa para resistir, recuperar y repotenciar su accionar criminal ante los golpes propiciados por las FF. MM, resultado de ello es que, según Torrijos

Los insurgentes son altamente responsables por asesinatos selectivos, masacres, despojo forzado de tierras, desplazamiento forzado y bloqueo de la población, uso de minas antipersonal y artefactos explosivos, ataques contra bienes civiles, secuestro, extorsión, reclutamiento ilícito, tortura, persecución por razones religiosas, intimidación [particularmente sobre periodistas, que se ven obligados a incurrir en autocensura], ecocidio, masacres, secuestros, toma de rehenes, agresiones sexuales, es decir, todo un catálogo relacionado de un modo u otro con el terrorismo generalizado y selectivo (2015, p. 687).

Afirmaciones parcializadas en cuanto el investigador no hace uso de fuentes, cifras y balances sobre los hechos victimizantes y sus responsables en el marco del conflicto armado, los cuales son atribuidos en su totalidad a la insurgencia bajo la lógica de lo premeditado y generalizado, quitándole responsabilidad a lo que él denomina Bandas Criminales o ejércitos privados. Para analizar las responsabilidades de las Fuerzas Militares, Torrijos explica que fueron causadas por “severos desórdenes mentales” y “enajenados” de carácter individual

(...) llegando incluso a asociarse con organizaciones terroristas que, so pretexto de contrarrestar unilateralmente el expansionismo guerrillero, no solo se lucraban al disputarse con los insurgentes los recursos escasos, sino que menoscababan sensiblemente la autoridad y la integridad del Estado.

Y que han sido “sancionadas” y “castigadas”, deslegitimando el supuesto terrorismo de Estado, usado por las guerrillas para justificar su accionar y afirmando que no hay evidencia para tal afirmación; lo que no pasa con la insurgencia, quienes según él gozan de altos índices de impunidad. Además de ello, señala que

Como sea, lo cierto es que mientras las Fuerzas Militares despliegan sus competencias con apego a la ley y procurando la sana convivencia social mediante ejercicios de acción integral que generan un provechoso clima de armonía, entendimiento y colaboración con la población y, particularmente, con los grupos de iniciativa ciudadana (Torrijos, 2015, p.660).

Es decir, legitima el accionar de las Fuerzas Militares y desconoce la sistematicidad de violaciones a los derechos humanos, así como al DIH, quienes están apegados a la ley y el orden estatal. El autor, es enfático en señalar que hay dos actores claves, de un lado agentes enajenados y desviados del Estado, cuyo entorno decisional para infringir los DD. HH y el DIH está ligado a “razón de las disonancias y desórdenes mentales de los implicados u omisión del Estado en sus deberes de protección de DD. HH” (Torrijos, 2015, p.681). Ligado a ello, la admisión de responsabilidad ha sido asumida plenamente por un Estado que “destituye, penaliza y reeduca al perpetrador”.

Situación ante la cual, el rol activo de las FF. MM ha sido esencial para “contener la avanzada terrorista”, así como garante del perfeccionamiento del sistema, la gobernabilidad y democracia, apegados a lo que el autor denomina “la subordinación activa”, que se tradujo en el mantenimiento del monopolio legítimo de la fuerza, el fortalecimiento de la confianza ciudadana, el empoderamiento cívico de la problemática de seguridad, y la disuasión en el contexto internacional (p. 661). Torrijos reitera en varias oportunidades los “éxitos” de la Política de Seguridad Democrática -PSD- del Gobierno Uribe, debido a que la concibe como una cadena basada en: “transformación-anticipación-prevención-conjunción-interagencialidad-empoderamiento ciudadano”.

Omitiendo de tal manera los picos altos de hechos victimizantes durante el período de gobierno de Uribe (desplazamiento, homicidios, y ejecuciones extrajudiciales), así como el “empoderamiento ciudadano¹⁵” y las estrategias de seguridad implementadas en las cuales la vinculación de la

¹⁵ El investigador Torrijos omite algunos datos sobre las responsabilidades de algunos actores armados, ejemplo de ello son las estadísticas que el Grupo de Memoria Histórica tiene respecto a “Masacres” por actor armado entre el período 1980-2012, en donde los paramilitares cometieron 1166, las guerrillas 346, los grupos armados no identificados 295 y la Fuerza Pública 158

población civil a la guerra es un eje central de la PSD, ocasionando que la población civil se convirtiera en un actor más del conflicto.

En contraposición, el Sacerdote Javier Giraldo centra su análisis en el *modus operandi* del paramilitarismo y su relación directa con las Fuerzas Militares y las políticas de Estado, como causantes de un número significativo de la violación a los DD. HH. Para lo cual realiza un recuento histórico sobre el paramilitarismo como estrategia contrainsurgente, asesorada en un primer momento por los organismos de inteligencia de EE. UU con sus respectivas Doctrinas Militares, enmarcadas en la Guerra Fría desde 1940, dentro de las asesorías y apoyos ofrecidos por EE. UU a Colombia identificadas por Giraldo (2015), se destacan las siguientes:

- ✓ Programas de asistencia militar (participación en la Escuela de las Américas desde 1946) (9.886 militares formados entre 1956-2003)
- ✓ Tratados de cooperación militar y asesoría de inteligencia contrainsurgente.
- ✓ Ayudas económicas: Plan Colombia
- ✓ Entrenamiento militar y estratégico.
- ✓ Armamento y bases militares.
- ✓ Manuales contrainsurgentes.

Examinaremos ahora, el origen del paramilitarismo, quien según Giraldo se remonta a 1962 con la Misión Yarborough, quienes brindaron documentos, asesoría técnica y operativa para conformar grupos mixtos de civiles y militares, entrenados clandestinamente con el fin de ser utilizables en caso de que la seguridad nacional se deteriorara y la amenaza interna se recrudeciera. Es importante mencionar que estos primeros gérmenes de escuadrones de civiles armados se encontraban amparados legalmente por el Decreto 2298 de 1965, expedido por el presidente Guillermo León Valencia (ley que se encontró enmarcada en el contexto de la lucha contra el “enemigo interno” o el comunismo internacional) en donde fue construido un perfil específico de ese “comunista” o de ese “enemigo interno”, que debían combatir todos los organismos militares y de inteligencia del Estado.

El perfil del “comunista” o del “enemigo interno” reseñado por Giraldo consiste en que estaban

(...) identificados explícitamente con el sindicalista, el campesino que no simpatiza o se muestra renuente ante las tropas militares que penetran en su vereda o en su vivienda, el estudiante que participa en protestas callejeras, el militante de fuerzas

políticas no tradicionales y críticas, el defensor de derechos humanos, el teólogo de la liberación y en general el poblador inconforme con el statu quo (Giraldo, 2015, p. 236).

Fortaleciendo así, el modelo de Estado excluyente y elitista propuesto por Friede y Oquist. La década de 1980, tuvo varias particularidades, de un lado creció el descontento y las movilizaciones sociales, el aumento de la represión y criminalización de la protesta social, unido a la emergencia de economías ilícitas ligadas al narcotráfico, quienes encuentran en los escuadrones de la muerte y los ejércitos paramilitares importantes aliados para multiplicar su presencia, capacidad operativa y económica para cooptar el Estado. Es en esa coyuntura en la cual se desarrolla “(...) el genocidio de la Unión Patriótica y de otros muchos grupos políticos y movimientos sociales” (Giraldo, 2015, p.238).

Dentro de las estrategias creadas e implementadas por el Estado para acabar con los grupos guerrilleros y la movilización social, se destacan las “estructuras gigantescas de civiles integrados ‘legalmente’ a la guerra, ya en *Redes de Informantes*, ya en *Redes de cooperantes*, ya en nuevas y remozadas *Empresas Privadas de Seguridad*, ya en “*Soldados Campesinos*”(p. 239). Involucrando de manera activa a la población civil en la guerra como combatientes o combatidos, lo cual ayudó a lacerar el tejido social y aumentó la desconfianza de las comunidades, viendo en el Otro un enemigo susceptible de ser combatida y/o eliminada.

En el informe de Giraldo no es desarrollada de manera precisa las responsabilidades de los grupos insurgentes en hechos victimizantes, lo cual deja algunas zonas grises para futuros análisis, “Nadie niega que actos de violencia política han afectado a personas no combatientes y jurídicamente protegidas”(Giraldo, 2015, p. 210); adicional a ello, el autor pone en tensión el apelativo de “terrorismo” que ha sido usado en los últimos años para referirse a los grupos insurgentes, con lo cual se pretende deslegitimar y quitar el estatus político y de resistencia armada de dichas organizaciones.

¿Cuál es el lugar de las víctimas en la interpretación del conflicto en los informes?

En consonancia con la aseveración de Torrijos, respecto a la responsabilidad de los grupos guerrilleros como principales autores de crímenes, violaciones a los DD. HH y causantes de las víctimas en Colombia, propone dos *criterios de ejecución de hechos victimizantes*:

1. Parámetros de conducta establecidos.
2. Admisión de responsabilidades (reconocimiento y aceptación de las consecuencias de los actos ejecutados).

Para el caso de la “Organizaciones armadas ilegales” (FARC y ELN) el entorno decisional está marcado por las “violaciones como el resultado de decisiones asumidas racionalmente y con criterios organizacionales, sostenibles y sistemáticos (2015, p. 681). Respecto al grado “admisión de responsabilidad: “No se ha asumido ninguna responsabilidad”; en el caso de las FF. MM los casos en los cuales se presentan excesos o desviaciones, estas situaciones son aislados, corregidos de manera adecuada y oportuna por parte de los organismos correspondientes.

En esa medida, Torrijos (2015) tipifica 3 actores causantes de víctimas:

1. Actores portosistémicos: Agentes del Estado (actuando por su cuenta, o afectados por desórdenes mentales) (Los agentes del Estado han sido castigados de acuerdo con la ley. No ha existido, ni existe, una política de Estado que fomente las violaciones”. (2015, p. 684)
2. Agentes no estatales: “Bandas criminales”, organizados y con intención estratégica de violar DD. HH.
3. Actores antisísmicos: Subversivos marxistas, eficazmente organizados tanto política como militarmente y con intención estratégica de violar DD. HH y DIH).

En ese largo ciclo de victimizaciones en Colombia, como síntesis histórica del conflicto, Torrijos identifica 2 tipos de víctimas:

1. **Victimas conformistas:** “aquellas que simplifican su realidad en torno a la capacidad individual de perdonar a sus victimarios y olvidar o ignorar tanto los padecimientos sufridos como los que sigue padeciendo la sociedad” (2015, p. 682).
2. **Víctimas restauradoras:** “aquellas que de manera responsable consigo mismas y con los demás, se preocupan activamente por:

Reparar, reconstruir y renovar el tejido social afectado por el terrorismo; tejido social del cual se sienten parte integral y activa.

Proteger los valores fundacionales de la democracia frente a los diferentes aparatos de oposición desleal y violenta que han existido y, más aún, los que podrían ir apareciendo a medida que las actuales OAI muten, por ejemplo, hacia:

> “Farccrim tipo 1”, o sea, bandas criminales creadas por las propias Farc para seguir ejecutando -por encargo- operaciones terroristas con el fin de evitar que se les señale como los agentes perpetradores.

> “Farcrim tipo 2”, es decir, alianzas formales y perdurables entre las Farcrim tipo 1 y las Bacrim, lo que daría por resultado una amenaza aún más traumática que todas las anteriores

Torrijos desconoce las víctimas de crímenes de Estado, así como las víctimas que ha dejado el accionar de escuadrones de la muerte o paramilitares, despojándolas así de sus luchas políticas y reivindicaciones por transformar la sociedad. Y reconoce como víctimas, principalmente a las generadas por la insurgencia. Ante lo cual asevera que

(...) toda esta percepción de victimización transversal padecida por el grueso de la sociedad ayuda a explicar por qué el conflicto irregular colombiano es significativamente prolongado y resistente al cambio positivo pero también es útil para entender que, a pesar de los daños individual y aisladamente infligidos a los ciudadanos por agentes alienados del Estado [que han sido debidamente procesados por la justicia], los grupos insurgentes son los principales responsables de la tragedia humanitaria que ha vivido el país, así que es apenas comprensible que la ciudadanía reclame de estas OAI que su eventual readaptación al sistema democrático suponga. (Torrijos, 2015, p.690).

El Sacerdote Javier Giraldo en el apartado denominado “Impactos del conflicto en la sociedad”, realiza una reflexión integral sobre el carácter de las víctimas en Colombia, sin realizar clasificaciones o tipificaciones, abogando por los impactos trasversales después de 50 años de confrontación armada

El impacto más sensible que deja permanentemente este conflicto es la ausencia de centenares de miles de personas, arrancadas de manera violenta y cruel de sus entornos familiares, sociales y políticos, ausencia que reconfigura necesariamente las energías que impulsan la vida política, social y espiritual de la nación, haciendo que los vacíos sean copados de hecho por las energías de los victimarios, adicionando a la carga emocional y a las secuelas de penuria económica, multitud de estigmas familiares, sociales y políticos y frustraciones éticas profundas que necesariamente revierten en la persistencia del conflicto (Giraldo, 2015, pp. 239-240).

Respecto al carácter de las víctimas de la violencia en Colombia, Torrijos realiza una “estratificación clasificación” en las que priman las relacionadas al accionar violento de la insurgencia y se desconocen las ocasionadas por los otros ejércitos irregulares como los paramilitares y las perpetradas por las FF. MM. Así mismo, el autor asevera que las insurgencias de manera sistemáticas y premeditada desarrollaron hechos victimizantes y no han pagado por sus crímenes. En contraste, Giraldo reflexiona entorno al daño generalizado que produjo la violencia

en Colombia entorno a la ruptura del tejido social y la necesidad de cambiar los referentes éticos entre lo justo y lo perverso.

¿Cuáles son los criterios, recomendaciones y propuestas de los Comisionados para la construcción de la paz?

Torrijos plantea 5 reclamaciones de la ciudadanía a las OAI para contrarrestar su accionar criminal:

1. Que se disuelvan como organizaciones armadas.
2. Que renuncien definitivamente a la violencia como metodología política.
3. Que diluyan el victimismo exculpatorio y se sometan a la justicia en una modalidad que sea lo suficientemente punitiva como para que no se considere una afrenta a las víctimas y una evasión de la responsabilidad.
4. Que reparen a las víctimas utilizando para ello sus cuantiosos recursos económicos circulantes en los canales legales e ilegales tanto a escala nacional como transnacional.
5. Que se comprometan de manera verificable y responsable tanto a no repetir su conducta terrorista como a fortalecer el tejido social e institucional colaborando con la sociedad para dismantelar todos los actores y factores promotores del crimen organizado.

Por su parte, el sacerdote Jesuita Javier Giraldo propone 8 recomendaciones, las cuales considera son esenciales en el proceso de transición política e implementación del acuerdo paz en aras de reconstruir el tejido social, recomendaciones caracterizadas por su carga ética, reflexiva y política.

Al respecto señala¹⁶:

1. Una superación real del conflicto debe fundarse en la verdad y en la transparencia y no en falsedades y ficciones; democratización de los medios masivos de información.
2. Cualquier análisis de los orígenes del conflicto armado y de los factores de su persistencia exige considerarlo como una dimensión y expresión de un conflicto más profundo que es el conflicto social, producto del modelo económico-político de sociedad excluyente y estructuralmente violenta que está vigente.
3. La PAZ es un valor ante todo ético, espiritual, social y también político. Exige un clima adecuado, configurado por otros valores profundamente conexos con ella, como la verdad, la justicia, la tolerancia, el respeto a la vida de todo ser humano y de todo ser viviente y a

¹⁶ Nota aclaratoria: las recomendaciones formuladas fueron copiadas casi en su totalidad, debido a que consideramos que son de gran importancia y que no se debí alterar su sentido.

sus derechos fundamentales. (...) en la alta dirigencia del Estado las muertes propinadas a su ‘enemigo’, cuyos cadáveres y memoria son además envilecidos bajo los efectos morbosos de soberbias triunfalistas. (...) la democratización de los medios y un prolongado ejercicio de su democracia son necesarios para transformar el actual clima radicalmente impropio y contrario a la búsqueda de la Paz (p. 243).

4. (...) esas ‘verdades’ mediáticas siguen alimentando el odio masivo de la población consumidora de información masiva (inmensa mayoría de la nación), la oposición a la ‘paz’, la obstrucción de todo debate sobre la injusticia estructural y sobre las salidas más lógicas y éticas al conflicto.
5. Las armas del Estado han servido mucho más que cualesquiera otras para hacer política y de la peor: han servido para masacrar a los opositores y a los reclamantes de justicia, para perpetrar genocidios de movimientos políticos y sociales, para imponer a sangre y fuego leyes, estrategias y políticas excluyentes, discriminatorias y perversas, las que confunden con la “soberanía nacional y el orden constitucional”.
6. La búsqueda de la Paz no puede eludir el hecho de la existencia de una doctrina militar absolutamente antidemocrática. (...) la Paz exige una transformación radical de la fuerza pública, empezando por la separación de esa misión de su actual personal vinculado. Hay que crear una nueva fuerza pública incontaminada desde su origen de tales doctrinas y prácticas.
7. El Gobierno debería aceptar que el conflicto que quiere hacer llegar a su fin tiene raíces evidentes en la injusticia y actuar en consecuencia, o sea, aceptar que las conversaciones toquen el modelo económico político y le encuentren salidas éticas y democráticas.
8. Debe erradicarse del lenguaje vinculado al proceso o a las conversaciones de paz el término “*reinserción*”.
9. Una eventual Comisión de la Verdad tendría que verse avocada a reabrir muchos millones de expedientes que fueron fallados gracias a altos niveles de corrupción y de parcialidad, con violación de todos los principios rectores del procedimiento penal y las normas del debido proceso.

Los énfasis de los autores son muy claros, mientras Vicente Torrijos propone trabajar en torno a las OAI y las responsabilidades que dichas organizaciones tienen para con las víctimas, (aspectos consecuentes con las tesis desarrolladas durante su ensayo): el Estado no tienen mayores



responsabilidades y las contradicciones de los factores económicos y políticos son desconocidas y/u omitidos. Las medidas de reparación le conciernen cumplirlas exclusivamente a las guerrillas, en aspectos relacionados a indemnizaciones económicas, contribución a la verdad, fortalecer la institucionalidad y el tejido social, entre otros aspectos.

Mientras tanto, Javier Giraldo propone una serie de medida que él considera son esenciales para desactivar los elementos que dieron origen al conflicto, así mismo plantea aspectos de carácter estructural que son ejes centrales para la construcción de escenarios de paz para viabilizar la implementación del acuerdo, atravesando por medidas espirituales, éticas, de política pública, reformas económicas y política, cambios en la doctrina militar, medidas de verdad y justicia para con las víctimas. Aspectos que son globales para todos los actores del conflicto y para la sociedad en su conjunto.

PUNTADAS, REPRESENTACIONES Y SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ. TEJIENDO ESCRITURAS

Esperanza

Araña negra del atardecer.
Tu paras no lejos de mi cuerpo abandonado,
Andas en torno a mí,
tejiendo, rápida,
inconsistentes hilos invisibles,
te acercas, obstinada,
y me acaricias casi con tu sombra pesada
y leve a un tiempo.

Agazapada
bajo las piedras y las horas,
esperaste, paciente, la llegada
de esta tarde en la que nada
es ya posible...

Mi corazón: tu nido.
Muerde en él, **esperanza**.

Ángel González



Ríos y silencios. Fotografías de Juan Manuel Echavarría.
Las escuelas retratadas por el fotógrafo son el testimonio del horror causado durante la guerra, las escuelas no fueron la excepción y también tienen historias de dolor y resistencia que contar.



En el presentes apartado son presentadas algunas puntadas iniciales respecto a las prácticas y apuestas instituyentes respecto a los procesos de educación para la paz desarrollado por organizaciones y colectividades en diferentes partes del país, las cuales han ido asumiendo responsabilidades éticas y políticas respecto a emprendimiento por encontrarle sentidos de dignidad a las diferentes memorias de resistencia en medio de los contextos de violencia política.

Tejiendo escrituras es también una apuesta por hacer de la pedagogía de la memoria un referente educativo capaz de construir nuevas realidades, debido a que se nutre de la pedagogía crítica y la alteridad para hacer de la memoria un horizonte de posibilidades, así como construir representaciones esperanzadoras en medio de la adversidad del momento histórico que atraviesa el país.

Una de las mayores paradojas del mundo Moderno ha consistido en “educar para la paz”, decimos que es una paradoja porque resulta particular que la educación en sí no sea lo suficientemente contundente como para educar en pro de la paz, la convivencia, la vida, resolución pacífica de los conflictos y la dignidad humana. La educación para la paz como referente teórico surge tras la finalización de las Dos Guerras Mundiales, cuyos resultados humanitarios fueron trágicos por la gran cantidad de personas que murieron, unido a las prácticas de terror, exterminio y pérdida de la condición humana que fueron implementadas por los bandos contendores durante las confrontaciones, situación ante la cual, educadores

(...) buscaron herramientas para prevenir futuras guerras y se enfocaron en enseñar para la paz; para la no repetición de la guerra. En este sentido, distintos teóricos y pedagogos han desarrollado pedagogías para la paz cuyo fin último es la puesta en práctica de metodologías que pueden enseñar a las personas y a la sociedad a transformar la cultura de la violencia hacia una cultura de paz (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017, p. 17).

Situación que plantea múltiples retos a nivel epistemológico, teórico, metodológico didáctico, debido a que los educadores, centros de educación y la institucionalidad se ve en la tarea de pensar la necesidad de abordar los conflictos y las violencias desde apuestas pedagógicas y didácticas. Sin embargo, la concepción de paz, conflicto y violencia que tengan los agentes constructores de la política pública es importante para la comprensión de la educación para la paz.

El escenario colombiano no es ajeno a la discusión en torno a las compresiones y enfoques de la educación para la paz, debido a que esclarecer esos temas resultan ser vitales para el desarrollo de

las iniciativas y los alcances en las apuestas escolares; no obstante, es importante reflexionar entorno a los alcances y la instrumentalización a la cual se han visto sometidas las “pedagogías para la paz”¹⁷, “educación para la paz”, “pedagogía de la reconciliación” entre otros apelativos. Debido a que en los últimos años y a raíz de los procesos de negociación entre el Gobierno y los actores armados han ido apareciendo en el mercado educativo¹⁸ un abanico completo de propuestas, cursillos, talleres, diplomados, actividades, especializaciones y maestrías, para abordar la paz, la memoria, la reconciliación, la resolución de conflictos desde múltiples matices y con escalas espaciales variadas desde lo local, regional y nacional.

El profesor Marco Raúl Mejía, problematiza el “boom” de las pedagogías para la paz debido a que muchas han sido emprendidas por grandes editoriales y universidades, quienes van detrás del lucro económico y la movilización de un enfoque particular, algunas más ligadas al reconocimiento de los conflictos y el manejo de las emociones, otras ancladas a la resolución pacífica de conflictos de la cotidianidad, pero pocas con enfoques dignificantes a las víctimas y al reconocimiento de la memoria histórica del conflicto armado colombiano, así como de las problemáticas estructurales que le dan sustento, al respecto Mejía (2018) señala

(...) las múltiples formas de pedagogías para la paz que nos están vendiendo en esta nueva mercantilización propiciada por la curricularización de ella en algunas áreas del plan de estudios por parte del ministerio de Educación Nacional, Ley 1732 del 2015 y Decreto 1038 de 2015, que reglamenta la cátedra para la paz, pasando también por los ejercicios de new age (nueva era) que nos proponen, u otros que proponen infinidad de ejercicios simplificando el análisis transaccional a través de dinámicas de grupos que se encuentra a lo largo del país, vendidos por los nuevos

¹⁷ La oficina del Alto Comisionado para la Paz plantea que, respecto a la educación para la paz y la pedagogía para la paz, existen unos enfoques asumidos como formas o maneras de enseñar y/o agenciar procesos pedagógicos y unas metodologías que facilitan la efectividad de los agenciamientos de paz. Sin embargo, resulta controversial reducir la pedagogía de la memoria como una metodología debido a que desconoce el estatuto epistemológico que la sustenta. *Enfoques o formas de enseñar y tramitar proceso de educación para la paz*: 1. Participativo y de horizontalidad. 2. Vivencia o experiencial. 3. Énfasis en las emociones y en la neuro-convivencia. 4. Apreciativo. 5. Evaluación formativa. 6. Lúdico y artístico. 7. Reflexivo. 8. Diferencial.

Metodologías para la paz: 1. Prevención. 2. Metodologías reflexivas/pensamiento analítico. 3. Educación crítica para la paz. 4. Didáctica viva. 5. Educación popular. 6. Pedagogía del diálogo. 7. Dramaturgias por la paz. 8. Teatro legislativo. 9. Pedagogía de la memoria.

¹⁸ Al respecto se sugiere consultar el documento ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Elaborado por la (Oficina del Alto Comisionado para la Paz y Acción caPAZ: Estrategia de Capacidades para la paz y la convivencia, 2017) realizaron un balance preliminar de 46 iniciativas compuestas por cursos, diplomados, talleres, dinámicas y programas de educación formal (especializaciones y/o maestrías) entorno a la formación en Construcción de paz, Cultura de paz y Educación para la paz.

comerciantes de la industria de la educación y el conocimiento como “pedagogías” para la paz (p. 123).

Es conveniente mencionar que varias de estas iniciativas carecen de conocimiento de las realidades de los territorios y son apuestas que surgen desde las grandes ciudades y son “aplicadas” en los escenarios rurales y/o periféricos, generando así tensiones con las comunidades porque no son tenidas en cuenta sus cosmovisiones, sus realidades y los procesos que han ido emprendiendo desde tiempo atrás, instrumentalizando así el dolor y el sufrimiento de las comunidades. Ante lo cual no se pretende descalificar ninguna iniciativa, ni tampoco los enfoques que han sido implementados, sin embargo, sí es importante problematizar las intencionalidades, alcances y virtudes respecto a los retos que implica la implementación el acuerdo de paz, la tramitación del conflicto social y la construcción de paz y memoria histórica desde los escenarios escolares.

Razón por la cual es retomada la propuesta que desde diferentes realidades de América Latina se ha ido configurando entorno a la pedagogía de la memoria, la cual tienen potencialidades reparadoras y dignificantes para las víctimas en aras de transformar las realidades sociales de las colectividades.

Pedagogía de la memoria: una apuesta sentipensante para entretejer el “Nunca Más”

Los estudios de la memoria como campo epistemológico han tenido procesos de construcción teórica reciente debido a que se han afianzado en los períodos de transición política en los países que superaban dictaduras militares y regímenes totalitarios que asecharon América Latina y el Caribe durante la segunda mitad del siglo XX. En esa medida países como Chile y Argentina se han ido constituyendo como referentes en avances investigativos, teóricos, metodológicos y conceptuales sobre la memoria, la historia reciente y sus relaciones con la pedagogía y la educación; los cuales son el resultado de iniciativas instituyentes de víctimas, sobrevivientes, familiares, organizaciones defensoras de Derechos Humanos, comunidades religiosas, activistas sociales, organizaciones internacionales, intelectuales, sectores políticos alternativos y exiliados.

Desde la década de los 80’s el debate empezó a girar entorno por la defensa de los Derechos Humanos y las constantes denuncias de sus violaciones en los contextos de dictaduras, convirtiéndose así en bandera de reivindicación constante, unido a la búsqueda por la constitución de ciudadanías y la participación política por parte de organizaciones y movimientos sociales, los

cuales se vuelcan a la escena pública con fuerza desde la década del 90 mientras se restablecían los marcos institucionales en torno a los derechos políticos, civiles y económicos.

En el contexto chileno aparecen experiencias pedagógicas y reflexiones epistemológicas realizadas por Graciela Rubio quien se posiciona desde el paradigma hermenéutico-interpretativo para abordar la enseñanza del pasado reciente para cuestionar las versiones de corte oligárquico de la historia que se han impuesto en Chile (de manera especial después de la caída de la dictadura), lo cual ha socavado la memoria colectiva, proponiendo abordajes epistemológicos entorno a la necesidad de formar ciudadanías memoriosas, como respuesta a la imposición del olvido y el silenciamiento.

En términos discursivos, la política de la memoria se ordenó desde claves semánticas oligárquicas que definieron los marcos de memoria desde principios como *la verdad en la medida de lo posible*, y desde categorías cristianas como *el perdón y la reconciliación*. Se esquivó el pasado presente, imaginando el futuro sin una memoria social integrada. “Dar tiempo al tiempo”, “mirar a futuro” o “Chile no quiere volver al pasado” se instalarían como recursos argumentativos ante el conflicto emergente, de cara a lo que se llamó la fragilidad de “*un nosotros*” (Rubío, 2014, p. 4).

Las cuales se vieron reflejadas en las prácticas educativas en donde fueron promovidos valores ligados al perdón y la reconciliación con una alta carga de olvido y omisión del pasado reciente. En contraste, en los últimos años han surgido experiencias y propuestas pedagógicas para hacer de los lugares vehículos de la memoria, tal es el caso de Villa Grimaldi en Santiago de Chile. Lugar que fue centro de tortura durante la dictadura y en la actualidad es un lugar de memoria, el cual ha permitido generar escenarios de reflexión en donde la pregunta constante está en relación a ¿Cómo realizar propuestas y estrategias pedagógicas para enseñar la historia reciente a los niños y jóvenes, las nuevas generaciones que no vivieron la violación de los DD.HH?

Respecto al escenario colombiano es importante retomar a Herrera (2016) cuando señala que en Colombia no se han desarrollado dictaduras de corte militar en contraste la autora hace énfasis en la *democracia restringida*, caracterizada por dejar las secuelas políticas y sociales ante la represión agenciadas por el terrorismo de Estado y la violación sistemática de los DD. HH. Contexto adverso para la movilización social y la denuncia, pero a pesar de ello surgieron iniciativas de denuncia y reivindicación de los derechos de los sujetos y las colectividades, para la con lo cual vale retomar los aportes entorno a las disputas por la memoria .

La Asociación de Familiares de Detenidos-Desaparecidos -ASFADES- desde mediados de los años 80's, así como la Fundación Manuel Cepeda Vargas y sus propuestas de galerías de la memoria en donde la premisa ha estado en clave a “ponerle rostro y nombre” a las personas desaparecidas y violentadas, iniciativa que años más tarde desencadenara en la *pedagogía social de la memoria*. También es importante reconocer organizaciones como el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado -MOVICE- quienes desde el 2005 han realizado iniciativas para denunciar el terrorismo de Estado, a través de preformas, movilizaciones, plantones y la creación de material didáctico y pedagógico mediante el cual recuerdan a las víctimas de la violencia política del país.

Así las cosas, una de las constantes para el caso colombiano es que las iniciativas pedagógicas entorno a la memoria han tenido gran preponderancia en el escenario instituyente debido a que han sido las diferentes organizaciones locales, regionales y nacionales las que han hecho de la pedagogía un espacio de denuncia y movilización de las memorias disidentes y contrahegemónicas. Conceptualmente las investigadoras Ortega y Clara (2014) señalan que las practicas instituyentes de la pedagogía se caracterizan por ser

Expresiones de resistencia, imbricadas en luchas locales y desde una política del lugar, que articulan teoría y práctica; lo ético y lo político; lo ético y lo estético; lo micro y lo macro, en formas de habitar la corporeidad, los territorios y los vínculos en una construcción dialéctica que otorga nuevos sentidos a la acción pedagógica (p. 2).

Por su parte, son identificados algunos marcos normativos que promueven el desarrollo de procesos de convivencia, democracia, participación ciudadana e interculturalidad, ejemplo de ello son los siguientes:

- ✓ Portafolio de programas e Iniciativas en Competencias Ciudadanas (2006).
- ✓ Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004).
- ✓ Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas.
- ✓ Ley 1620 de Convivencia Escolar (Congreso de Colombia, 2013).
- ✓ Ley de convivencia escolar (MEN, 2013).
- ✓ Constitución Política de 1991.
- ✓ Ley General de Educación -1994-.
- ✓ Lineamientos curriculares para las áreas de Constitución Política y Democracia y Ética y Valores (1998).
- ✓ Estándares básicos de competencias ciudadanas (2004).
- ✓ Decreto 1222 de 1998, Cátedra de estudios afrocolombianos.

✓ Ley 1448 de 2011¹⁹.

Una de las dificultades evidenciadas es que existe un abanico amplio de entradas en materia de política pública educativa, pero adolece de abordaje pedagógico en los centros educativos del país de manera integral y holístico, por su parte son concebidos como parcelaciones al desarrollo de iniciativas integrales, armónicas y que den respuesta a las necesidades del país. Sumado a la existencia de vacíos entorno al trabajo de memoria histórica, víctimas e historia de Colombia.

La investigadora Jeritza Merchán realiza un valioso ejercicio reflexivo frente a los alcances del componente pedagógico en la Ley de Víctimas, en un primer momento hace un llamado de atención respecto a la condición de víctima, la cual desde la perspectiva legislativa es instrumentalizada y homogenizada, lo cual pone en riesgo las identidades y subjetividades de los seres humanos que se vieron afectados por la violencia política, unido a la problematización que genera el delimitar temporalmente el año de 1985 como el punto de corte respecto a la existencia de víctimas en Colombia. Merchán (2016) interpela al lector sobre ¿Qué nos quiere decir los silencios de las víctimas y los sobrevivientes? ¿Cuáles son las voces y las narrativas de los sujetos?

En el caso colombiano, esa memoria ejemplar nos interpela por los silencios de las víctimas que no se mencionan en la Ley, pero que han transitado la historia del conflicto armado antes de 1985; este corte abrupto, traducido en olvido impuesto legalmente, nos limita no solo en el abordaje de la categoría, sino, y sobre todo, en el ejercicio de una pedagogía de la memoria, para la cual es indispensable dar lecciones ejemplarizantes del pasado como colonia y como república, tomando como fuentes y referencias importantes los testimonios porque en esta “larga noche” (p.118).

Otro de los aspectos que aborda Merchán es el concerniente al despojo del carácter político y organizativo de las víctimas, debido a que “el Genocidio de la Unión Patriótica y otras agrupaciones políticas de oposición quedan excluidos de las definiciones” (2016, p. 121) de la Ley,

¹⁹ La Ley de Víctimas y Restitución de Tierras o Ley 1448 (2011) establece en el Capítulo X concerniente a las **“Garantías de No Repetición”** tres compromisos que tiene relación directa con el abordaje pedagógico y escolar, amparados en el artículo 149: **e).** La creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica. **g).** Diseño e implementación de una estrategia general de comunicaciones en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, la cual debe incluir un enfoque diferencial; **h).** Diseño de una estrategia única de capacitación y pedagogía en materia de respeto de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, que incluya un enfoque diferencial, dirigido a los funcionarios públicos encargados de hacer cumplir la ley, así como a los miembros de la Fuerza Pública. La estrategia incluirá una política de tolerancia cero a la violencia sexual en las entidades del Estado.



desconociendo consigo las responsabilidades del Estado. La invitación pedagógica realizada por la autora es concerniente a reconfigurar el entendimiento de la condición de víctima, construir abordajes ético-políticos capaces de dignificar; formar en valores humanitarios, generar diálogos de saberes, reconstruir las memorias individuales y colectivas, es abrir las oportunidades para entretener

Una pedagogía que asuma las memorias de las víctimas implica no solo la incorporación del concepto formal y oficial del término en el currículo o en una cátedra de educación nacional, es hacerlo trascendente y vital en la cotidianidad, en el aprendizaje societal ético y político de una nación que está decidida a cambiar sus códigos pedagógicos, por ende, humanos (Merchán, 2016, p. 130).

Desde el escenario académico resulta importante reconocer las contribuciones epistemológicas y pedagógicas realizadas por varios grupos de investigación conformados por maestros colombianos que han ido generando preguntas y reflexiones en torno a la pedagogía, la memoria, la memoria histórica, la enseñanza de la historia reciente, el acompañamiento psicosocial a las comunidades víctimas, la defensa de los DD. HH sobre preguntas relacionadas a ¿Cómo educar sujetos en el reconocimiento de su historicidad? ¿Cuáles son las responsabilidades ético-políticas de los maestros e investigadores en la enseñanza de la historia reciente?

Entradas de trabajo y preguntas que han ido ocupando espacios de discusión y análisis de gran importancia en los escenarios académicos, investigativos y políticos de los diferentes sectores sociales en los últimos años. En esa media, y ante esos dilemas ha sido propuesta la pedagogía de la memoria como un recurso contra el olvido, el silenciamiento y la imposición de verdades hegemónicas y oligárquicas; la cual emerge como una apuesta ético-política que denuncia y aborda los escenarios de violencia política, así como los factores estructurales: económicos y culturales que general exclusión y segregación social.

Respecto a la conceptualización sobre la pedagogía de la memoria, conviene retomar algunos elementos de los avances realizados desde el contexto chileno por Osorio y Rubio (2006) quienes señalan que

La pedagogía de la memoria se proyecta, como el intento de validar lo humano en lo social y por ello surge en un contexto político de significación, como contrapunto crítico del orden social, para configurar la ciudadanía memorial, constituida por hombres y mujeres sujetos críticos que deben desde la memoria viva,

desnudar el potencial ideológico de toda la estrategia totalizadora que legitime el olvido (p.29).

La cual se ve cristalizada o representada en la ciudadanía memoria, caracterizada por comprender los factores políticos que dieron origen y desarrollo a los regímenes totalitarios, dictatoriales y conflictos armados, comprendiendo así los impactos sociales y humanos que estos regímenes generaron. Convirtiéndose así en un ejercicio de acogida, responsabilidad y cuidado de la palabra ajena y la experiencia social; lo cual se funde en un nos-otros, capaz de reconocer la diferencia en aras de construir un horizonte común en donde “la memoria es siempre la posibilidad de realizar un desmontaje de prejuicios, discriminaciones, de falsas coherencias” (Osorio y Rubio, 2014, p. 12).

Desde el contexto colombiano, Merchán, Castro, Ortega y Villafañe (2015) han planteado la pedagogía de la memoria como un acontecimiento ético-político con fuerza contextual y experiencial, la cual se encuentra territorializada y responde a las necesidades del momento histórico de las colectividades, posibilitando la construcción de sensibilidades y empatías entorno a la pregunta y el reconocimiento de la diferencia, de la singularidad. En ese sentido, señalan

La pedagogía de la memoria se ocupa de una formación anamnética de la subjetividad, se toma en serio la historia, las situaciones, y las relaciones humanas. De ahí que una pedagogía de la memoria es una pedagogía del tiempo, del espacio. Es una pedagogía del testimonio, del relato y del anhelo, en suma, de la alteridad, porque no es solo la reconstrucción de mi memoria, sino la memoria del otro (2015, p. 39).

En donde tienen cabida diferentes formas de registro sobre los sucesos del pasado, al respecto es importante mencionar las contribuciones significativas realizadas por artistas, literatos, profesores, escritores, periodistas e investigadores entorno a los diferentes vehículos movilizados de las memorias de las víctimas y sobrevivientes de la guerra, haciendo uso de la fotografía, el teatro, las danzas, los rituales, la pintura y la literatura. Ejemplo de ello, son las narrativas testimoniales, las cuales argumenta Herrera (2016)

(...) expresan las voces de los sujetos afectados por la violencia y alimentan de diversas maneras reservorios que inciden en la configuración de la memoria social y de la memoria histórica, lo cual señala la pertinencia de trabajar en torno a ellas en el campo de la formación política (p. 190).

Convirtiéndose en potencias susceptibles de ser abordadas en los diferentes escenarios pedagógicos y educativos, debido a que tienen la facultad de rememorar y reconstruir desde la subjetividad los acontecimientos políticos de la historia reciente del país, así mismo se convierte en una opción para contrarrestar el silenciamiento físico, simbólico e histórico al cual se han visto sometidas comunidades enteras, “(...) con esto, reconocemos la narración como la voz y la muestra de humanidad en el sujeto implicado en algún proceso educativo) (Ortega, *et al.*, 2015) capaz de tejer intersubjetividades y recomponer la condición humana, fuertemente afectada por la guerra.

Otras formas de registro han estado ancladas a la fotografía, ejemplo de ello es la obra de Jesús Abad Colorado, Álvaro Ybarra Zabala, el teatro también ha ocupado un lugar muy importante como vehículos de memoria, debido a que ha sido concedido como un espacio estético, artístico y sanador en el cual han ido convergiendo actores del conflicto, víctimas y artistas que desde la puesta en escena reflexionan sobre el horror de la guerra y la barbarie, un importante repertorio lo encabeza el Teatro La Candelaria de la mano de su directora Patricia Ariza²⁰.

Dichos lenguajes del arte y la comunicación se constituyen como pretextos y lenguajes para abordar la violencia política mediante didácticas críticas capaces de generar escenarios de reflexión, dialogo y reconocimiento de la alteridad en donde se reconocen historias de vida, saberes y prácticas de resistencia individuales y colectivas; elementos que son fundamentales para el fortalecimiento de las subjetividades y como soporte simbólico reparador capaz de resarcir desde una perspectiva dignificante a las víctimas, con potencias de tener resonancias sociales frente al reconocimiento y aceptación del pasado. Respecto a la didáctica crítica, Merchán, Ortega, Castro y Garzón (2016) plantean que

(...) es una apuesta en escena reflexiva y sensible sobre la forma como desarrollamos los procesos pedagógicos y como logramos participar con Otros en su construcción teórica y práctica, no solo en el campo de la palabra, sino también en el de la acción y el acontecimiento, como fuentes de experiencias compartidas. Es un diálogo de saberes y discursos, cuerpos, gestos, duelos y traumas, también de potencialidades y discursos que nos posibilitan la construcción individual y colectiva de narrativa, en los cuales participan quienes quieren y pueden aportar algo de lo que sienten, viven y desean (p. 28).

²⁰ Dentro de las obras más significativas que han sido construcciones colectivas del Teatro La Candelaria se destacan: Camilo (2017), Guadalupe Años Sin Cuenta (1971), Antígona: tribunal de Mujeres, Si el Río hablara, Memoria, entre otras.



Apuestas e iniciativas que tiene cabida en los diferentes espacios educativos, pedagógicos y políticos de campos y ciudades del país. Es importante mencionar que la pedagogía de la memoria y su didáctica crítica no debe ser reducida a ser aplicada en los escenarios en donde exclusivamente se han desarrollado episodios de violencia o en donde predomina la población víctima, al respecto urge la necesidad de que la pedagogía de la memoria también llegue a los contextos en los cuales los niños, jóvenes y adultos son indiferentes a los sucesos de violación de derechos humanos y la pérdida de la condición humana.

Situación en la cual el rol ético-político de los emprendedores de memoria es fundamental, al respecto conviene retomar a Elizabeth Jelin (2002), cuando señala que el emprendedor

(..) es quien se involucra personalmente en su proyecto, pero también compromete a otros, generando participación y una tarea organizada de carácter colectivo (...) el emprendedor es un generador de proyectos, de nuevas ideas y expresiones, de creatividad —más que de repeticiones—. La noción remite también a la existencia de una organización social ligada al proyecto de memoria (2002, p. 48).

La autora es enfática en señalar la importancia de los emprendedores en la disputa política respecto a los sentidos de la memoria y el pasado en la esfera pública, en donde son las colectividades y comunidades las que empiezan a emerger con pretensiones de generar reconocimiento social y legitimidad política de sus luchas, a través de procesos de empoderamiento narrativa sobre el pasado “los emprendedores saben muy bien que su éxito depende de «reproducciones ampliadas» y de aperturas de nuevos proyectos y nuevos espacios. Y allí reside la posibilidad (...) de la acción de la memoria ejemplar” (Jelin, 2002, p. 48) en términos de Todorov.

Respecto a las comunidades emprendedoras de memoria, en Colombia han sido desarrolladas múltiples apuestas por la construcción de la paz y por el agenciamiento de memorias subalternas y desde las víctimas individuales y colectivas; iniciativas que han desarrollado procesos pedagógicos durante el desarrollo del conflicto, lo cual resulta particular y es diferente a las experiencias del Cono Sur y Centro América debido a que desde las escuela, organizaciones comunitarias y sociales en territorios rurales y urbanos han realizado emprendimientos de memoria en medio de la confrontación violenta en donde se ha buscado materializar las voces silenciadas por la historia oficial y hegemónica.

La profesora Piedad Ortega (2016) realiza una contribución significativa a las cartografías de la paz, identificando alrededor de 26 prácticas pedagógicas y experiencias comunitarias enmarcadas en la memoria y la construcción de paz.

- ✓ Comunidades de Paz,
- ✓ Comunidades Eclesiales,
- ✓ Asociaciones Campesinas,
- ✓ la Ruta Pacífica de Mujeres por la Paz,
- ✓ Colectivo Voces de Memoria y Dignidad del grupo de trabajo Pro-Reparación¹³,
- ✓ Corporación AVRE –Acompañamiento Psicosocial y Atención en Salud Mental a Víctimas de Violencia Política–,
- ✓ Corporación Colectiva de Abogados José Alvear Restrepo,
- ✓ Fundación Manuel Cepeda Vargas,
- ✓ Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia de la Universidad Nacional, Eje de Paz con Justicia y Democracia de la Universidad Pedagógica Nacional,
- ✓ Corporación Reiniciar,
- ✓ Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos –ASFADES–,
- ✓ Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad,
- ✓ Asociación de Familiares Víctimas de Trujillo (Valle) –AFAVIT–,
- ✓ Asociación Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria (Medellín),
- ✓ Movimiento Mujeres de Negro en Colombia,
- ✓ Movimiento “Okupas” de Población en Condición de Desplazamiento,
- ✓ Comisión Intereclesial de Justicia y paz,
- ✓ Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos,
- ✓ Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos,
- ✓ Corporación Jurídica Libertad,
- ✓ Madres de Soacha,
- ✓ Colectivo Memoria y Palabra,
- ✓ Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP–,
- ✓ Instituto Latinoamericano de Servicios Alternativos –ILSA–,
- ✓ Colectivo Educación *por la Paz*,
- ✓ Fundación Escuelas de Paz, entre otros

Resulta particular que dentro de los elementos que tienen en común las prácticas y experiencias se destacan el abordaje de la reconstrucción de la memoria y las subjetividades, unido al clamor permanente por la defensa de los DD. HH y la movilización contrahegemónica de memorias subterráneas que han sido invisibilizadas en el marco del conflicto armado pero que de manera progresiva han ido emergiendo en el terreno público para disputar los sentidos e interpretaciones del pasado en aras de encontrar verdad y justicia. Ligado a las trayectorias que cada organización ha ido construyendo en su trasegar, debido a que las temporalidades son diversas, junto con los



territorios en donde han desarrollado sus procesos, convirtiéndose en un caleidoscopio de emprendimientos de por la memoria.

Una de experiencias de mayor resonancia de ello son las Comunidades de paz de San José de Apartadó, quienes han desarrollado ejercicios de memoria y resistencia civil entorno contra la guerra y las violencias en sus territorios, para resarcir desde perspectivas dignificantes a las víctimas, con potencias resonantes en sus colectividades. Conviene señalar que, si bien las anteriores iniciativas no asumen propiamente la pedagogía de la memoria como su apuesta educativa y/o política, sí abordan elementos éticos de gran importancia, en los cuales fortalecen la construcción de alteridad, el reconocimiento del otro y la emergencia de memorias subversoras, transgresoras y perturbadoras al orden y de la historia oficial.

En tal sentido, señalan Castro et al., (2015) “plantear una pedagogía de la memoria para un contexto de violencia política, significa reflexionar (...) desde una perspectiva de la pedagogía crítica en diálogo con la filosofía de la educación” (p. 52), capaz de asumir la memoria desde una ética de la responsabilidad que mantiene vivo el recuerdo del vilipendiado, del ninguneado, del oprimido, de la víctima, del testigo, del sobreviviente, del vencido. Esa comprensión lleva a las investigadoras a proponer seis comprensiones argumentativas del sustento epistemológico, ético y político de la pedagogía de la memoria

1. La relación existente entre pedagogía y memoria está basada en la alteridad, es decir en el reconocimiento y en el respeto por el otro en el marco de una práctica democrática, contextual y transformadora, entretejiendo de esta manera pasado, presente y futuro;
2. desde un análisis contextual se ubica a la memoria como un imperativo ético-político en el que prevalece el reconocimiento activo de las víctimas, sus derechos y el reto de hacer partícipe a la sociedad en sus reivindicaciones por la justicia, la verdad, la reparación y la existencia de condiciones para la no repetición;
3. la pedagogía de la memoria ubica el dolor y el sufrimiento de las víctimas, sobrevivientes y testimoniantes en el ámbito de la tramitación y resignificación psicosocial de sus traumas en forma individual y colectiva;
4. pedagogía de la memoria, un diálogo a tres voces entre el tiempo, el espacio y la narración de las víctimas;
5. la capacidad de producción social, cultural y política de la escuela y de los procesos adelantados por organizaciones sociales en la construcción de memoria, significan y demandan producciones de prácticas emancipatorias, y

6. las nuevas generaciones se plantean cuestionamientos frente al legado histórico y su incidencia en el presente y en el futuro, agenciando —desde sus propias lecturas y análisis— horizontes de sentido que alimentan los procesos de construcción de identidad y su posicionamiento ético-político frente a la realidad nacional (2015, pp. 50-51).

Fundamentación epistemológica de la pedagogía de la memoria: Entre la hospitalidad y la alteridad

El siglo XX fue un periodo histórico marcado por las convulsiones políticas, económicas y sociales en el mundo, particularmente en Europa se gestaron procesos de violencia que desencadenaron en dos Guerras Mundiales y la convulsión del pensamiento occidental, por cuanto las dinámicas de la guerra llevó a los seres humanos a desarrollar prácticas atroces y reprochables como los campos de concentración alemanes como el de Auschwitz en donde fueron exterminados aquellas personas que no pensaban y/o actuaban acorde a los regímenes totalitarios. En donde las ideas del “hombre moderno” colapsaron y generaron rupturas filosóficas, éticas y morales.

En ese contexto histórico, el filósofo lituano Emmanuel Levinas plantea la necesidad de repensar la condición humana, tras conocer y presenciar la magnitud de la guerra y el genocidio judío; proponiendo así nuevas formas de relacionamiento con el fin de superar la división sujeto-objeto propio del racionalismo y volver al sujeto como centro de discusión y debate ético y político. Dichas formas de relacionamiento que plantea Levinas son asumidas desde la filosofía de alteridad, la cual es abordada por el autor desde tres planos de análisis (metafísico, subjetivo y ético), planos que se encuentran en permanente estado de relacionamiento e integración:

En el plano de la metafísica del Otro:

(...) el Yo es destituido de su posición dominante de sujeto trascendental y pasa a definirse como un ser relacional, que se posiciona con respecto a la alteridad y que precisamente se erige en sujeto cuando se confronta a otro sujeto diferente, a una otredad que le interpela. En ese intersticio es donde aflora la dimensión ética. (Fernández G, 2015, p. 427).

Generando allí nuevos procesos de relacionamiento con el Otro, el cual resulta ser “mi” interrelación y la forma con la cual reconozco a mi interlocutor. Desde el plano individual o subjetivo, plantea Levinas

(...) que lo que individualiza y particulariza a cada sujeto es el conjunto finito de acciones que ese sujeto hace y padece en su contexto mundano; tomar en cuenta esa interacción con el entorno no permite ya concebir la identidad individual en términos estáticos, fijos, inamovibles, sino que abre la puerta a la consideración de la identidad como un resultado parcial de un proceso dinámico que nunca se detiene, que es puro devenir (Fernández G, 2015, p. 430).

Es decir, es el relacionamiento del sujeto en su contexto social, político y cultural el que va a generar ciertas condiciones para construir su identidad, la cual es dinámica, cambiante y en constante proceso de transformación, a través del ejercicio de exterioridad y de la articulación de identidades individuales y subjetivas. Todo lo cual conduce al plano ético, en el que la alteridad y el reconocimiento del Otro emerge como la necesidad y posibilidad de ver, escuchar, sentir y comprender al Otro, desde una perspectiva de la amorosidad, la hospitalidad y el rostro; ese otro que es acogido por medio del diálogo y es asumido como un sujeto activo, participativo y no como un objeto estático que “Yo poseo”.

Sin lugar a duda, el plano metafísico, individual y ético son elementos asumidos por Levinas desde la filosofía de la alteridad, la cual se ha ido constituyendo como una gran potencia en contextos de transición de violencia política, guerra y exclusión social, procesos que se han caracterizado por el alto grado de deshumanizando, desprecio por la vida y la existencia; olvidando las relaciones de proximidad entre el “nos-otros”. Resulta importante en Levinas la particularidad de que él habla desde el contexto europeo, el cual estuvo determinado por unas dinámicas de guerra particulares; sin embargo, esto no es obstáculo para que su apuesta filosófica llegue a los contextos más adversos, porque los elementos de la filosofía de la alteridad fueron retomados años más tarde por Enrique Dussel, quien los recontextualizó para la realidad latinoamericana desde mediados de los años setenta.

En esa medida, Dussel (1977) señala la “irrupción del Otro” como el sentido de superar la totalidad y posiblemente el totalitarismo opresor, estructurante, y rescatar a los sujetos los cuales están cargados de identidades y rostros, al respecto el filósofo plantea

(...) el rostro del Otro, el rostro de cualquier hombre es algo que nos deja y nos da qué pensar. El rostro de alguien no es meramente una cosa, sino que es algo muy distinto en su estatuto real y que pone en cuestión la totalidad de lo que acontece (p. 34).

El rostro del Otro se convierte en experiencia cotidiana de proximidad y encuentro permanente. Aunque parezca elemental, afirma Dussel que el encontrarse cara a cara con el Otro es el inicio del proceso de asumir la alteridad, es decir reconocerlo como Otro

(...) el Otro no solamente aparece, sino que es una epifanía, en el sentido que es a través de su rostro que irrumpe lo exterior a la manifestación; es una revelación, y revelar es poner de manifiesto el misterio de su libertad, mediante su palabra provocante, reveladora (p. 36).

Aunque Dussel le asigna una fuerza importante a la palabra como vehículo movilizador, esta no es el único, debido a que es desde la interpelación en donde el Otro influye en mi mundo, con su presencia, sus sentidos, su libertad, y los cuestionamientos que de allí se generan en contra de la totalidad homogenizante, partiendo del reconocimiento y la trascendencia de los límites de mi mundo, como ser finito y limitado. El autor es enfático en reconocer las relaciones de alteridad con los sectores subalternos y la realidad de los oprimidos de Nuestra América: indígenas, campesinos, pobres, jóvenes, mujeres, obreros y demás colectividades excluidas y silenciadas históricamente por el poder y la tiranía; las cuales han sido pensadas desde una concepción netamente eurocéntrica -lo cual debe ser replanteado desde un pensamiento liberador, autónomo y acorde a las necesidades del continente- y para tal fin plantea lo que él denomina “La lógica de la alteridad” la cual

Comienza por el cara-a-cara; el reconocimiento del Otro mueve de un modo muy distinto al que de esta manera acepta al Otro como otro. Solamente de este nivel puede decirse que hay la paz, que hay el amor, y, por tanto, que se instaura la historia. Cara-a-cara significa enfrentarse al Otro como otro; sin embargo, el Otro como otro es siempre, y al mismo tiempo, parte de un sistema, pero como oprimido. Aquel a quien tengo como otro, exterior a la totalidad, al mismo tiempo es siempre algo inserto en un sistema, de tal manera que como dice Levinas: “El Otro es por definición metafísica el pobre” (p. 45).

Todo lo cual se traduce en una filosofía política de la liberación para agenciar nuevas maneras de relacionamiento en la vida cotidiana, lo cual debe estar anclado a las necesidades de los sujetos y las colectividades que han padecido la dureza de la opresión política, económica y cultural. Dussel es enfático en realizar el llamado para crear nuevas maneras de relacionamiento en la escuela y la sociedad a partir de las prácticas y los discursos, razón por la cual la pedagogía crítica, la pedagogía de la memoria y la pedagogía de la alteridad tienen bastantes elementos para aportar en estas nuevas formas de relacionamiento y de entendimiento con el Otro.

Pedagogía Crítica, contribuciones territoriales para la transformación de la realidad

La escuela colombiana atraviesa un momento histórico trascendental, se encuentra entre darle continuidad a su actual modelo educativo con ambigüedades en sus discursos y prácticas, ejemplo de ello son los lineamientos curriculares y la política pública educativa que es construida y fundamentada desde Bogotá para todo el país, pero se alejan parcialmente de la realidad y las necesidades de las comunidades rurales y urbanas, porque tiene una fuerte carga retórica que no está acompañada de acciones de inversión económica y mejoras en infraestructura, acceso y permanencia educativa.

En esa medida, tras la firma del acuerdo de paz, cabe plantear algunos interrogantes entorno a ¿Cuál es el lugar de la escuela para la construcción de cultura de paz, democracia y justicia social? ¿Cuál es la responsabilidad ético-política de los maestros y los jóvenes maestros para la formación de ciudadanías con sentido de alteridad? ¿Cómo construir una pedagogía de la alteridad en medio del conflicto? ¿Cómo formar ciudadanías memoriosas?

Sin lugar a duda, son preguntas de gran alcance y complejidad en donde la apuesta pedagógica está marcada por fortalecer el compromiso ético y político por parte de los maestros al momento de concebir la educación como un escenario de formación integral para niños, jóvenes, adultos y excombatientes de la insurgencia. Teniendo en cuenta ello, es asumida la pedagogía crítica como un campo en emergencia que se materializa en la escuela por su gran potencial transformador debido a que propone rutas metodológicas, temáticas e investigativas de manera permanente sobre la realidad de las comunidades.

Así mismo, la pedagogía crítica es social indiscutible de la pedagogía de la memoria porque se encuentra situada territorial e históricamente, razón por la cual es planteada una caracterización teórica para establecer los entendimientos y marcos de trabajo que son propuestos en el presente trabajo de investigación. Dentro de la pedagogía crítica se inscriben varias tradiciones del pensamiento educativo las cuales se han ido fortaleciendo y enriqueciendo con el trasegar de los años, algunas de las tradiciones y sus representantes son:

- ✓ Anglosajona: Henry Giroux, Michael Apple y Peter McLaren.
- ✓ Española: Fernando Bárcena y Joan Carlos Mélich.
- ✓ Latinoamericana: Paulo Freire, Carlos Augusto Cullen.

- ✓ Colombiana: Piedad Ortega, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres, Lola Cendales, Alfredo Ghiso.

Los aportes brindados por cada tradición pedagógica se han constituido como esenciales porque han permitido construir alternativas a las necesidades de los contextos socioeducativos y a los retos éticos, políticos y culturales propios del momento histórico de las sociedades. Es importante señalar, que sus contribuciones también han buscado fortalecer otras expresiones educativas que van más allá del aula de clases, las cuales se inscriben en movimientos y organizaciones sociales con reivindicaciones políticas, sociales, económicas y culturales específicas de los contextos de conflictividad que ven en la educación popular un espacio de acogida para la praxis.

En el contexto colombiano, la pedagogía crítica ha estado ligada a los procesos de educación popular desarrollados desde los años 80's, (particularmente con poblaciones campesinas, indígenas, afrodescendientes y sectores urbanos que llegaban a las ciudades producto de la violencia que se vivía en los campos). Asumida como una praxis liberadora, capas de contribuir desde la reflexión y la acción educativa a las necesidades de las comunidades, en donde son agenciados discursos y metodologías de esperanza y dignidad. En esa medida

La pedagogía crítica es una estrategia para la denuncia y el anuncio, denuncia de nuestras condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económicas, políticas, culturales, educativas y subjetivas) y de anuncio desde la posibilidad de implicarnos con el "otro", de hacerme responsable y en esa medida comprometerme en la lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios (Ortega, Peñuela, y López, 2009, p. 25).

Resaltando así, el carácter político de los educadores y su compromiso social con las comunidades educativas de las cuales ellos hacen parte como actores con potencial y acumulados culturales y saberes. Comunidades marcadas por contextos marcados fuertemente por: marginalidad, segregación social, económica, violencia política. Elementos constructores de identidades, subjetividades y ciudadanías.

Además de ello, la pedagogía crítica como acción recontextualizada y reflexiva busca generar escenarios de diálogo de saberes y reconocimiento de la diferencia, convirtiéndose en una posibilidad para que los maestros y estudiantes sean sujetos activos, participativos y determinantes en el acto educativo, en el diseño de estrategias didácticas y metodológicas críticas, la construcción

de políticas públicas, el agenciamiento de nuevas expresiones culturales, la generación de condiciones para recuperar el vínculo, la palabra y la reflexión de la práctica educativa.

Es ese sentido, vale la pena preguntar ¿Qué se entiende por crítica?, al respecto la profesora Piedad Ortega (2016) señala

Se asume la crítica como la vía para reconocer en la diferencia la posibilidad de expandir la mirada, aprehender la realidad desde otros lugares y acercarse a lo diverso con plena autonomía en clave de poder, reconocimiento, deseo y transformación; es la puesta en escena de una intención individual o colectiva, transparente, sustentada en saberes y experiencias propias y en la comprensión de las historias individuales y colectivas de los otros (...) La crítica se expresa en sentimientos de rabia e indignación frente a lo intolerable. De ahí la necesidad de construir formas de problematizar el mundo en que vivimos, de preguntarnos por nosotros mismos, por la posibilidad de inventarnos de otras maneras (p. 34).

La cual se ve reflejada en la modificación de las prácticas y los discursos pedagógicos; incidiendo en la realidad y los contextos, en aras de fomentar el empoderamiento de los sectores sociales excluidos históricamente por su condición de género, raza, clase social o postura política. Destacándose así la pedagogía crítica por su fuerte carga ética y política, la cual busca realizar cuestionamientos a las estructuras socioculturales que se evidencian en la escuela, los currículos, la cotidianidad, las estructuras de poder, la represión, y los discursos y prácticas que desde allí se enarbolan.

Cabe señalar que la pedagogía crítica toma distancia de la escuela tradicional, la cual ha sido concebida como un escenario de adquisición de aprendizajes de manera memorística, los cuales carecen de sentido contextual, histórico, político y cultural; realizando así la pedagogía crítica cuestionamientos respecto a la naturaleza política de la enseñanza, el conocimiento y las prácticas culturales que desarrollan maestros y estudiantes. En relación con ello Bárcena & Mélich (2014) realizan una dura crítica al modelo educativo tradicional, al respecto argumentan:

Nuestras sociedades, además, pretenden ese progreso promoviendo una cultura tecnológica para la cual la tecnología es un sistema totalizador. Una sociedad en la que “educar” constituye una tarea de “fabricación” del otro con el objeto de volverlo “competente” para la función a la que está socialmente destinado, en vez de entenderla como acogimiento hospitalario de los recién llegados, es decir, una práctica ética interesada en la formación de los sujetos (p. 22).



Por su parte, apelan al posicionamiento de la educación como proceso de creación y elaboración tomando como referentes a Hannah Arendt y su noción de natalidad y recibimiento del Otro, ese que ha sido excluido, marginado o que simplemente está por llegar al mundo y debe tener un acompañamiento. Así mismo, los autores asumen la educación desde una perspectiva ética, de hermanamiento y hospitalidad con el Otro, reconociéndolo en sus múltiples dimensiones de manera recíproca y humana.

La tradición anglosajona de la pedagogía crítica plantea de manera contundente la necesidad de desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, reflexivo y analítico de los estudiantes, así como los conocimientos y saberes que el educando ha adquirido a lo largo de su vida en los diferentes escenarios de socialización y aprendizaje (los cuales no son exclusivamente la escuela formal) anclados al contexto social y la historia; todo lo cual apunta a transformar las estructuras culturales de la sociedad para fortalecer y generar nuevos escenarios de democracia, participación y empoderamiento político.

En la escuela colombiana la pedagogía crítica ha tenido avances significativos en los últimos años, dando apertura a la incidencia de nuevas prácticas educativas encabezadas por colectivos de educadores en áreas urbanas y rurales, quienes han asumido la escuela como un territorio en disputa política por la defensa de la educación pública, la vida, la cultura, los derechos humanos, el género, las memorias de la violencia política, así como en espacios de construcción de paz y resistencia en medio del conflicto.

Sin embargo, los esfuerzos aún no son suficientes, ante la complejidad de la realidad política y social de Colombia, situaciones en las cuales se hace el llamado para generar escenarios de reflexión transformación de la práctica, en aras de humanizar las relaciones sociales y la formación de sujetos políticos. Es de destacar las apuestas que se han gestado desde diferentes universidades públicas y privada, escuelas, organizaciones sociales y de víctimas.

Ejemplo de ello es la Universidad Pedagógica Nacional, la cual ha permitido espacios académicos y culturales en los cuales han sido desarrollados seminarios, grupos de investigación en torno a la formulación metodológica, teórica y didáctica de la pedagogía crítica, la pedagogía de la memoria y la educación popular, los cuales abarcan desde el pregrado con la Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y la Licenciatura en Ciencias Sociales, en posgrado con la Maestría en Educación -en particular la línea de “Cultura Política” y la Catedra Paulo Freire.

Como resultado de la implementación de las diferentes apuestas han sido elaborados trabajos de grado y tesis de maestría las cuales se han constituido como propuestas de enseñanza y aprendizaje, sistematización de experiencias y abordajes teóricos que han buscado ahondar esfuerzos por construir nuevas formas de aprender y enseñar en contextos marcados por la violencia política y la segregación social. Así mismo, el trabajo con comunidades desplazadas, campesinas, raizales, afrodescendientes, juveniles, urbanas y en proceso de reincorporación se ha constituido en escenarios de práctica pedagógica. No obstante, la profesora Piedad Ortega (2014) plantea un marco de problematizaciones entorno a algunos aspectos que han imposibilitado que la pedagogía crítica sea sólida y contundente las aulas de clase.

- ✓ La poca institucionalización de la pedagogía crítica en las facultades de educación. Las iniciativas existentes se inscriben más desde apuestas personales, con poca sostenibilidad y fragmentación de comunidades académicas.
- ✓ La pluralidad de conceptualizaciones sobre su campo discursivo da cuenta de una hibridación de conceptos y enfoques, de las que se pueden derivar supuestos acerca de los nombramientos de estas como pedagogía alternativa, innovadora, intercultural y de la diferencia.
- ✓ Ausencia de esta perspectiva en la formulación y desarrollo de políticas educativas por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- ✓ La necesidad de asumir una postura crítica en el abordaje de la actual reforma educativa colombiana para afrontar sus efectos en el maestro y la pedagogía a partir del agenciamiento de acciones de resistencia desde la escuela, el sindicato, redes de maestros y en otros espacios sociales (2014, pág. 52).

Es importante resaltar la ausencia de políticas públicas entorno a la difusión y promoción de la pedagogía crítica en escenarios educativos de carácter público, lo cual ha ido limitando de alguna manera las iniciativas existentes, en cuanto las iniciativas que existen son muy valiosas, pero terminan siendo aisladas y susceptibles a perder el dinamismo después de determinado momento, unido a la falta de redes de maestros que trabajen de manera articulada en pro de objetivos comunes. A pesar de ello, las apuestas que prevalecen son iniciativas individuales y colectivas de grupos de maestros que reflexionan sobre el sentido ético y político de su práctica, teniendo en cuenta ese marco contextual urge la necesidad de desarrollar propuestas educativas para la escuela colombiana que beban de la pedagogía crítica y sus postulados.

Es de señalar que la escuela colombiana tiene múltiples retos, uno de los cuales consiste en formar ciudadanos memoriosos, éticos, constructores de paz, justicia y democracia, debido a que más de

cincuenta años de confrontación armada entre diferentes actores del conflicto (paramilitares, fuerzas militares y guerrillas, en donde la población también fue víctima o partícipe) ha generado impactos en la sociedad colombiana, principalmente en lo concerniente a la cultura del odio, la venganza, la deshumanización del otro y la ruptura del tejido social y los afectos.

Sumado a los fuertes impactos económicos y sociales, según el Registro Único de Víctimas proporcionado por la Unidad de Víctimas (2019) en Colombia hay 8.803.836 (Congreso de la Republica, 2011) personas que han vivido algún hecho victimizantes desde 1985 hasta la actualidad, generando profundas rupturas del tejido social, familiar y emocional. Y dejando como resultado una sociedad fragmentada que desconfía y desconoce al otro.

En esa medida, los maestros²¹, las escuelas y las universidades no han estado ajenos a las dinámicas del conflicto y ha sido territorios en disputa por los actores armados, los cuales han buscado imponer sus discursos y prácticas de guerra. Ejemplo de ello es la criminalización del pensar diferente, el ser integrante de alguna agremiación sindical, defensora de derechos humanos y laborales; siendo estigmatizados y relacionados con grupos insurgentes. De acuerdo con el profesor Mauricio Lizarralde (2003) señala que

La polarización creciente de las posiciones dentro del conflicto lleva a que se considere por parte de los actores armados, que todo el que no esté comprometido directamente con uno de los actores armados, sea sospechoso de estar comprometido con el otro; por esta razón se hace imposible no estar con ninguno, pues quienes así lo hagan, serán mirados entonces como enemigos por ambos.

La situación de los maestros como sujetos públicos dentro del grupo social, hace que la situación sea más marcada para ellos que para el resto de la población civil, pues cada bando entra a hacer exigencias no solamente para que se convoque a los padres a espacios de reunión, sino que el hecho de ser vistos como sujetos visibles y referentes de socialización de la comunidad hace que se les asuma como un punto estratégico que debe ser controlado bien sea por que asimile por adhesión, o que se elimine si se resiste o se identifica como enemigo (p. 12).

²¹No se sabe con exactitud la cifra de maestros que han sido asesinados durante el conflicto armado Colombia. Sin embargo, "FECODE tiene registros de años en los que fueron asesinados más de 50 profesores en Colombia. Por ejemplo, en 1988 fueron asesinados 60; en el 2000, 74, y en 2001, 60. El total de asesinatos, según esa organización sindical, es de 1.000 docentes, pero esa cifra no representa el total de los profesores asesinados, ya que la base de datos que tiene FECODE solamente registra los delitos en contra de docentes sindicalizados". Recuperado de: <https://colombia2020.elespectador.com/verdad-y-memoria/la-guerra-no-doblega-los-maestros>

No obstante, con el acelerado proceso de degradación del conflicto social y armado, el Otro ha sido visto como un enemigo a exterminar, quien se debe silenciar a como dé lugar, en donde el estar en colectivo es una amenaza. Imponiendo modelos culturales apegados al individualismo, los cuales atentan con la formación humana, reflexiva y comprometida con el Otro. Pero no solamente la subjetividad y la corporeidad del otro fue afectada, muy a nuestro pesar, la escuela como territorio también resultó afectada durante la guerra en Colombia, el fotógrafo Juan Manuel Echavarría da cuenta de las afectaciones a la escuela en su obra “Ríos y silencios²²” mediante la cual, la fotografía se convierte en una forma de escritura para plasmar las afectaciones y los dolores que dejaron la guerra en las zonas más apartadas del país: como trinchera, zona de combate o resguardo de la población civil.

Resultan particulares las escuelas públicas del país debido a que son los lugares en donde convergen múltiples identidades, subjetividades y realidades; así como la afluencia de diferentes sectores sociales, ejemplo de ello, son los hijos de víctimas de la violencia, hijos de personas que hicieron parte de grupos guerrilleros, paramilitares e hijos de policías y militares. Toda una amalgama de realidades que debe ser trabajada desde una perspectiva de formación ética, amorosa y del cuidado. En esa perspectiva, cabe retomar los planteamientos de Mélich, Paluo, Poch, y Fons, (2001) entorno a la educación en valores

La educación en valores, además de contemplar la memoria colectiva, ha de proyectarse hacia el futuro, ha de apuntar hacia la utopía. Se trata de descontextualizar el pasado para poder anticipar el futuro. (...) La ética no parte de relaciones simétricas, porque escucha la voz de quienes ya no están prevé el derecho que tienen los no nacidos a encontrar un mundo habitable. Por eso la educación, y de una manera especial la educación en valores ha de bucear en la memoria colectiva para encontrar las razones que fundamentan la esperanza en el futuro (p. 36).

Razón por la cual la escuela del posacuerdo debe abogar por la tramitación dialogada y democrática de los conflictos, sin necesidad de recurrir a la violencia y al exterminio del oponente o del adversario. Retos que son trascendentales para la configuración de cultura política e incidencia en los escenarios de aprendizaje, por cuanto necesita de educadores que estén comprometidos y

²² Nombre de la exposición fotográfica que se llevó a cabo entre el 21 de octubre de 2017 y hasta el 31 de enero de 2018 en el Museo de Arte Moderno de Bogotá. “Ríos y Silencios, se configura, así como una exposición multimedia que lleva al espectador por esos caminos y afluentes a conocer las historias de quienes han vivido de cerca el conflicto, a ver el horror presente en los hechos violentos a través del escudo del arte para no petrificarnos”. Recuperado de: <https://www.mambogota.com/exposicion/rios-silencios-juan-manuel-echavarria/>



capacitados con la construcción de paz, ligado a ello, también deben tener compromiso ético y político por la defensa del pensamiento crítico, la alteridad y la ampliación de espacios de participación de aquellos que han sido estigmatizados, señalados y vilipendiados históricamente.

También urge la necesidad de agenciar procesos educativos con la ciudadanía en pro del reconocimiento y respeto del Otro, con lo cual busque romper con el estigma, el señalamiento y el odio infundido y heredado por los medios de comunicación, las fuerzas militares y los gobiernos de turno, quienes han usado apelativos como “bandoleros”, “terroristas”, “bandidos”, “mamertos” para descalificar a aquellas personas que se levantaron en armas por la desigualdad social, al líder social, sindical o estudiante que reivindica sus derechos y los derechos colectivos.

(...) darle lugar a la memoria es una forma de enfrentar las maneras como se da el poder para desatarlos nudos de múltiples tipos que no nos permiten hablar de ellos, ya que han instalado la violencia, el despojo y la renuncia a las identidades desde los territorios, para darle forma a un desarraigo que no es solo el generado por lo desplazamientos en sus múltiples formas sino mediante la instalación del miedo, la zozobra constante que amenaza e impide cualquier acción colectiva (Mejía, 123).

Bajo esta realidad, los actores esenciales para el desarrollo de procesos educativos reflexivos y de formación de las ciudadanías memorias son los educadores e investigadores, en especial los jóvenes educadores quienes se están formando en las facultades de educación de universidades públicas y privadas del país, educadores que tienen la posibilidad de incidir en los respectivos contextos y realidades de las cuales hacen parte, indudablemente esta visión no tiene pretensiones mesiánicas sino que implica compromiso por contribuir en la transformación de la sociedad. Es necesario reinventar las maneras de asumir la educación y la pedagogía, vale la pena abordar los aportes que señala Larrosa (2009)

Pensar la educación desde la experiencia y desde la alteridad no puede ser distinto a pensar-nos en ella. Y decir la educación desde la experiencia y desde la alteridad implica, fundamentalmente, decir-nos en ella. Pensar-nos y decir-nos desde el modo como vivimos, o tratamos de vivir, cotidianamente, día tras día. En ese entorno a la vez tan familiar y misterioso, tan confortable y hostil, tan seguro y tan llenos de contradicciones que llamamos educación (p. 190).

Pensar-nos y decir-nos en el sentido del autor, es asumir el proceso educativo como una apuesta ética, responsable con el Otro, con su subjetividad, su proceso de construcción de identidad y sus particularidades. Es asumir un rol trasgresor a la educación bancaria, de masas, la cual no ve seres



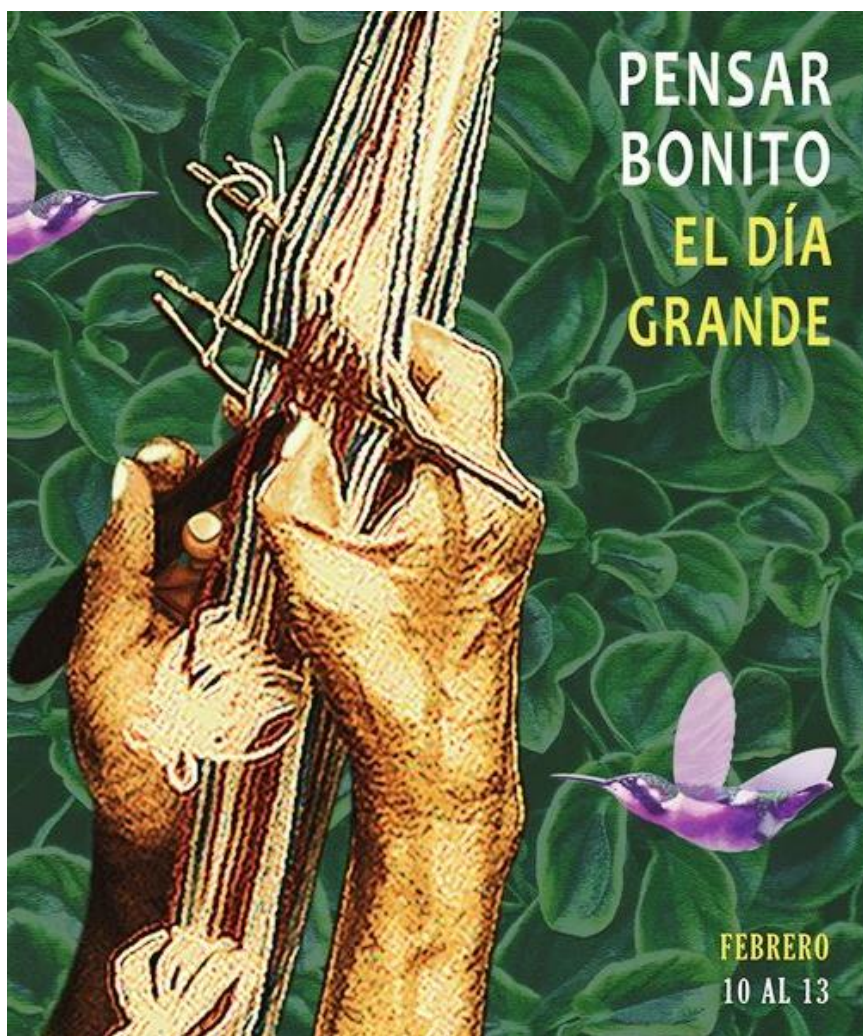
humanos que sienten, piensan, reflexionan, sino mano de obra barata. La pregunta que se teje al respecto es ¿los educadores y los jóvenes educadores están dispuesto a asumir su responsabilidad histórica, ética y política para construir escenarios de paz y democracia en la escuela?

PUNTADAS FINALES

En memoria de un hombre de memoria

A determinados investigadores de las ciencias humanas se les ha condenado a la desaparición forzada, el secuestro y la pena de muerte. Prohibido pensar en voz baja, prohibido pensar en voz alta, prohibido hablar en el aula universitaria, prohibido publicar lo investigado. Se ha vuelto peligroso el oficio de indagar e interpretar los orígenes y desarrollos de mentalidades que rondan con su poder político y económico la geografía del país. Se busca abrir una fosa común para quienes bucean en la memoria histórica contemporánea.

Arturo Alape a Darío Betancourt



Pensar Bonito / Atun Pucha:
Día Grande, Fiesta en honor al
Arco iris, Inicio del nuevo Año
Inga / Recordando el tejido de
la propia historia // 2018.

Uaira Uaua Jacanamijoy



¡Lista nuestra mochila! Ahora quien la cargue, portará la memoria de un pueblo, sus tradiciones y su pensamiento; será el encargado de sostener la comunidad, como símbolo de identidad colectiva. Ahora la mochila portara sueños, esperanzas y utopías por contar lo que callan las palabras y testificar los momentos de complejidad que han vivido las comunidades como testimonio de resistencia desde la colonia, pasando por las campañas de evangelización, la violencia política y el exterminio de pueblos enteros por no ser comprendidos desde la alteridad. Es hora de caminar la palabra, es hora de caminar el territorio con nuestra mochila terciada.

Consideramos como “Puntadas finales” a un conjunto de reflexiones y apuestas ético-políticas por hacer de la escuela y del quehacer educativo un escenario con potencialidades para la transformación social y la construcción de múltiples maneras de entender y comprender la violencia política en Colombia y los resultados de más de cincuenta años de guerra. En esa medida, las políticas de la memoria y su abordaje desde la educación es un campo abierto y en disputa, el cual se encuentra en permanente transformación en donde los diferentes actores institucionales e instituyentes realizan apuestas porque primen sus iniciativas y comprensiones sobre el pasado.

No obstante, la persistencia de nudos y tensiones sobre institucional-instituyente es latente, debido a que no existe una frontera rígida y delimitada que las divida, sino por el contrario hay unos puntos de encuentro y desencuentros en donde los maestros y sus prácticas pedagógicas están inmersos. Ejemplo de ello es la “Expedición pedagógica -Bogotá-” Las prácticas de construcción de memoria y paz que han sido agenciadas en y desde la escuela por maestros y maestras que han visto la necesidad de hacer de su práctica pedagógica una oportunidad por construir nuevos horizontes de sentido entorno al trabajo en territorial y en red con niños, niñas y jóvenes de instituciones de educación -dentro de las cuales la gran mayoría son de carácter público-, las cuales están inmersas en contextos de conflictividad y abandono por parte del Estado.

La “Expedición por la memoria del conflicto armado del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela” es un ejemplo de las hibridaciones y tensiones que existen en los escenarios escolares, debido a que son espacios institucionales en los cuales convergen apuestas y prácticas propias de los procesos instituyentes, debido a que los discursos y prácticas tradicionales se agotan, razón por la cual las apuestas y reivindicaciones propias de los sectores sociales alternativos



permean los escenarios educativos, unido al compromiso de los maestros y maestras por construir nuevos escenarios de construcción de paz y territorio.

La Expedición ha sido un proceso pedagógico e investigativo desarrollado entre el 2017 y 2018 con el apoyo de Universidades, la Secretaria de Educación del Distrito, organizaciones comprometidas y coherentes con otras maneras de educar desde la sensibilidad, la crítica y la hospitalidad (Red Tejiendo Sueños y Realidades, Colectivo de Historia Oral, Colectivo Pedagogías Críticas y Alteridad, Planeta Paz). El proceso desarrollado por maestras y maestros de las 20 localidades de Bogotá se caracterizó por ser una apuesta de trabajo colectivo, mancomunado, el cual permitió reconocimiento de los métodos, apuestas pedagógicas y didácticas de los demás maestros y maestras, con lo cual se nutrieron prácticas a partir de la complementariedad, la discusión y el encuentro, a partir de cuatro categorías de trabajo: territorio, memoria, paz y conflicto.

Categorías que permitieron generar escenarios de discusión, debate e investigación permanente sobre las realidades de las escuelas y los territorios de los cuales hacen parte, constituyéndose como una apuesta de movilización por la comprensión de los múltiples conflictos y contradicciones sociales, económicas y políticas de la ciudad y el país. Dentro de las Preguntas orientadoras planteadas para buscar horizontes de sentido se destacan: ¿Por qué hacer memoria del conflicto armado desde la escuela? ¿Qué situación de conflicto armado se ha presentado en su territorio y cómo se ha intervenido?

Preguntas difíciles de asumir, más aún con las particularidades y complejidades que tiene la escuela pública. Sin embargo, se convirtió en el pretexto para realizar diferentes tipos de intervenciones pedagógicas y didácticas en el aula de clases en donde se destacan la elaboración de cartografías, memorias individuales y colectivas, galerías fotográficas, historias de vida, caracterización del territorio, problematización de la realidad por parte de los estudiantes.

Para los maestros y maestras, la Expedición fue una oportunidad por validar la riqueza que existe en torno a la producción de saberes colectivos, a partir del entretejiendo de prácticas y reflexiones sistemáticas las cuales fueron posibles gracias al asumir el quehacer educativo como un proceso permanente de formación e investigación en donde los encuentros de formación permitieron fortalecer y complementar las ausencias, dudas e incertidumbres que plantea el aula de clases.

Es importante retomar las palabras del Equipo Coordinado de Trabajo de la Expedición, cuando señala la necesidad de hacer de la práctica pedagógica un ejercicio permanente de reflexión y sistematización para superar el “activismo pedagógico” que por momentos caracteriza a los maestros y a las organizaciones sociales, al respecto señalan

Ese convertir la práctica en experiencia como resultado del proceso sistematizador permite que el viaje no se convierta en un activismo pedagógico, allí al leer la práctica le permite volver a ella y transformarla en la medida en que los contextos y las necesidades lo exijan, es la relación entre la teoría (desarrolladas por otros y uno mismo) y la práctica, que construye nuevos saberes, haciendo reales las geopedagogías, en este caso la memoria y el conflicto, para dar respuesta a los territorios específicos de la escuela en un país como Colombia y en una ciudad como Bogotá (Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, 2018, p14).

Superar el activismo pedagógico es un reto de grandes dimensiones, debido a que necesita de unas condiciones humanas, políticas, económicas, pero sobre todo de voluntades para articular a mediano o largo plazo las iniciativas, las cuales logren trascender; implica tejernos y entretejernos como maestros-investigadores, como intelectuales orgánicos capaces de hacer de nuestra praxis una apuesta transformadora. Así las cosas, conviene mencionar las sistematizaciones que realizaron los expedicionarios, en las cuales se da cuenta de los alcances, limitaciones, nudos y entramados desarrollados dentro de los procesos territoriales, constituyéndose en una apuesta de admiración porque pensar, escribir, trabajar, sentir y conspirar a varias manos no es tarea fácil. Porque entretejer conocimientos y prácticas implica dejar de lado los egos y la arrogancia.

Sistematizaciones de la Expedición pedagógica -Bogotá-:

1. Sumapaz: La escuela como propuesta de paz en defensa de la vida.
2. Expedición pedagógica con alma y cuerpo de mujer: Ciudad Bolívar.
3. Caminos de agua y tierra fértil, territorio de transformación y resistencia en Usme y Tunjuelito
4. De viajes, memoria y expresiones sensibles en las escuelas de San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe: El encuentro con un darnos cuenta que moviliza el pensamiento y propone aperturas y nuevas rutas.
5. Memorias y huellas del conflicto armado y la paz en el territorio Candelaria-Santafé.
6. Viajar a través del territorio de Chapinero, Teusaquillo y Barrios Unidos en busca de una “cultura de paz”.
7. Apuesta pedagógica, política y ética para la construcción de paz en el territorio Engativa-Fontibon.

- 
8. Mochilas y alpargatas en el camino de la memoria, el conflicto y la paz. Territorio Bosa y Techotiba.
 9. De Usaka a Sua-sue apuestas de vida desde las escuelas.

La invitación que queda abierta a seguir los emprendimientos pedagógicos entorno a la memoria, hacer de las escuelas, los sindicatos, los grupos de investigación, las universidades, las organizaciones sociales y comunitarias en campos y ciudades territorios para la construcción de paz, democracia y defensa de los derechos humanos. Sin duda, la disputa por la memoria y el pasado en la actual coyuntura es un tema crucial debido a que los nuevos campos de combate son desde la academia y la política, más aún cuando el negacionismo y la instrumentalización de la memoria, el perdón, la paz y la reconciliación se ha constituido en la oportunidad para que las élites no asuman sus responsabilidades por causar la guerra.

Urge la necesidad de que las políticas públicas de la memoria sirvan contribuyan para dignificar a las víctimas de la guerra, sin importar sesgo políticos o partidarios, solamente la condición humana. Tejer esperanzas y desenredar los nudos son las responsabilidades históricas que tenemos los sectores alternativos, que asumimos como premisa “Nunca Más, Basta Ya”. Nunca más, la barbarie; Basta Ya de guerra. Nunca más genocidio, Basta Ya del silencio cómplice.

BIBLIOGRAFÍA

- Allier Montaña, E., & Crenze, E. (2015). *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y memoria política*. México: Bonilla Artigas: Editorial UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Bolaños , E., & Forero, S. (10 de Abril de 2019). El informe que el Centro de Memoria se niega a sacar. *El Espectador*. Obtenido de <https://colombia2020.elespectador.com/verdad/el-informe-que-el-centro-de-memoria-se-niega-lanzar>
- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política: el caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguilar-Forero , N. (2018). Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias (2005-2016). *Historia Crítica*(68), 111-130. Obtenido de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/histcrit68.2018.06>
- Bevernage , B. (25-52). Un pasado desde el presente. La historia y la política del tiempo en la justicia transicional. *Revista Colombiana de Educación*(71), 2016.
- Castro Sánchez , C., Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J., & Vélez Villafañe, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CIRC alerta por recrudecimiento dela violencia en Colombia. (28 de Marzo de 2019). *Radio Nacional*. Obtenido de <https://www.radionacional.co/actualidad/CICR-violencia-colombia-2019>
- Comunicado Conjunto N°40 entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP. (5 de Agosto de 2014). Obtenido de http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Documento_398100_20140805.pdf
- Congreso de la Republica. (27 de mayo de 2011). Decreto 480.
- Dussel, E. (1977). *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. Extemporaneos: Buenos Aires.
- El Espectador. (15 de Febrero de 2019). Comisión de la Verdad, con menos recursos para funcionar. Obtenido de <https://colombia2020.elespectador.com/verdad/comision-de-la-verdad-con-menos-recursos-para-funcionar>
- Fernández Guerrero, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar*, 423-443.
- Giraldo, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. En *Conflicto social y revolución armada* (págs. 203-246). Bogotá: Gentes del común. Obtenido de <http://ciudadanosporlapazdecolombia.com/wp-content/uploads/documentos/Conflictosocialyrebello%CC%81narmada-1.pdf>
- GMN. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Herrera, M. C. (2016). Narrativa testimonial sobre violencia política y formación de subjetividades. *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Obtenido de <http://narrativaseducacion.com/images/documentos/memorias/Espacio-biografico-memoria-y-ciudadana.pdf>
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latian. Por una pedagogía más allá del paradigma de suejto víctima*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 79-108.
- Jelin, L. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Sgilo XXI Editores.
- La pedagogía en la Ley de Víctimas y en los postacuerdos. (2016). En J. Merchán Díaz, *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (págs. 115-134). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. . En & J. C. Skliar, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 189-204). Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2). Recuperado el 06 de 04 de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a04.pdf>
- Mejía, M. R. (2018). Entre los conflictos y las memorias. En *Expedición pedagógica. Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela* (págs. 121-158). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaria de Educación del Distrito.
- Mélich, J.-C., Paluo, J., Poch, C., & Fons, M. (2001). *Responder del otro*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Merchán, J., Ortega, P., Castro, C., & Garzón, L. (2016). *Narrativas testimoniales: poéticas de la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Obtenido de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionessedupaz.pdf>
- Moncayo Cruz, V. M. (2015). Hacia la verdad del conflicto: Insurgencia guerrillera y orden social vigente. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*.
- Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. (2018). *Caminos para la paz desde las escuelas. Expedición pedagógica Bogotpa*. Bogotá: Espacios Creativos Impresol.
- Museo de Arte Moderno de Bogotá. (s.f.). www.mambogota.com/exposicion/rios-silencios-juan-manuel-echavarria/. Recuperado el 29 de Enero de 2019, de <https://www.mambogota.com/exposicion/rios-silencios-juan-manuel-echavarria/>

- Oficina del Alto Comisionado para la Paz y Acción caPAZ: Estrategia de Capacidades para la paz y la convivencia. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* Bogotá. Obtenido de <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/Documents/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo.pdf>
- Ortega, P. (2013). Memoria, subjetividades y violencia política en Colombia. . En *Memoria y Formación. Configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas* (págs. 29-82). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Revista de investigaciones en educación*, 10(2). Obtenido de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/255/371#B01>
- Ortega, P. (2016). *¿En qué contextos estamos educando?* . Bogotá: Bonaventuriana.
- Ortega, P. (2016). La Cátedra de la Paz: Una práctica de formación. En *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (págs. 221-242). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P., & Castro, C. (2014). Prácticas instituyentes y políticas de la memoria en Colombia. Las disputas por los sentidos del pasado.
- Ortega, P., Peñuela, D., & López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas en un tiempo-espacio escolar*. Bogotá: El Búho.
- Osorio, J., & Rubio, G. (2014). Pedagogía de la Memoria y Ciudadanía Democrática: tesis para la deliberación. 2-20. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/305395584>
- Osorio, J., & Rubio, G. (2006). El deseo de la memoria. Escritura e historia. *Escuela de humanidades y política*.
- Ospina, W. (2016). *De la Habana a la Paz*. Bogotá : Debate.
- Ospina, W. (16 de Octubre de 2016). Ellos. *El Espectador*.
- Padilla, A., & Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 187-218.
- Pedraza, J. C. (18 de Noviembre de 2018). Comisión de la Verdad va a 9 regiones para esclarecer el conflicto. *El Tiempo*. Recuperado el 8 de Diciembre de 2018, de <https://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/comision-de-la-verdad-va-a-9-regiones-para-esclarecer-el-conflicto-297542>
- Pizarro Leongómez, E. (2015). Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*.
- República de Colombia. (10 de Junio de 2011). LEY 1448 DE 2011. *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*.

- República de Colombia. (25 de mayo de 2015). Decreto 1038 . *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la paz*. Bogotá.
- República de Colombia. (Abril de 4 de 2017). Acto Legislativo 01 de 2017. "*Por medio del cual se crea un título de disposiciones transitorias de la constitución para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera y se dictan otras disposiciones*".
- República de Colombia. (5 de abril de 2017). Decreto 588 . "*Por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición*". Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20588%20DEL%2005%20DE%20ABRIL%20DE%202017.pdf>
- Rodríguez Avila, S. P. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (págs. 135-158). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio, G. (2014). Memoria Histórica, Ciudadanía Y Crisis Moral De La Esfera Pública: Chile a 40 años del Golpe Militar de 1973. *Revista Clivajes*(2).
- Sánchez , N. (14 de Mayo de 2018). La guerra no doblega a los maestros. *El Espectador*. Recuperado el 16 de diciembre de 2018, de <https://colombia2020.elespectador.com/verdad-y-memoria/la-guerra-no-doblega-los-maestros>
- Sánchez Meertens, A. (2017). *Los saberes de la guerra: memoira y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, G. (2014). *Guerras, Memoria e Historia*. Medellín: La Carreta Editores.
- Sánchez, G. (2018). Reflexiones sobre genealogía y políticas de la memoria en colombia. *Análisis Político*(92), 96-114.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2018). *Orientaciones para la implementación de la catedra de paz con enfoque de cultura ciudadana*. Obtenido de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9850/3/FNL%20LBR%20ISSUU%20Catedra%20de%20paz.pdf>
- Sieder, R. (2002). Políticas de guerra, paz y memoria en América Central. En A. Barahora de Brito Alexandra, P. Aguilar , & C. González, *Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias*. (págs. 247-284). España: Akal Ediciones.
- Todorov, z. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Torres Ávila, J. (2016). El constitucionalismo, transición política y justicia transicional. *Análisis Político*(88), 126-147.
- Torres, J. (1993). Cosmogonía Iku. (C. Quiñones, Entrevistador)

- Torrijos, V. (2015). Cartografía del conflicto: pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. (págs. 652-696).
- Unidad de Víctimas. (s.f.). *Unidad de Víctimas*. Recuperado el 20 de abril de 2019, de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Uprimy, R. (7 de Abril de 2019). Empate político negativo. Obtenido de <https://www.dejusticia.org/column/empate-politico-negativo/>
- Valdes , B. (29 de Marzo de 2019). Las consecuencias territoriales del recorte al sistema de justicia transicional. *El Espectador*. Obtenido de <https://colombia2020.elespectador.com/colombia-en-transicion/las-consecuencias-territoriales-del-recorte-al-sistema-de-justicia>
- Vivas Sánchez, P. (2018). *Memorias de la mochila indígena Kamkuama: Etnografía entre montañas*. Bogotá: Trabajo de Grado. Universidad Javeriana. Recuperado el 27 de Enero de 2019, de Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35511/Memorias%20de%20la%20mochila%20ind%C3%ADgena%20Kankuama%20Etnograf%C3%ADa%20entre%20monta%C3%B1as.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wikiguate. (19 de Julio de 2018). Obtenido de <https://wikiguate.com.gt/coordinadora-nacional-de-viudas-de-guatemala/>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos Editorial.