



Teatro y memoria en la escuela:

Una apuesta por la construcción de memoria sobre el conflicto armado a través del teatro
del oprimido y la pedagogía de la memoria

Trabajo de grado presentado por:

Daniel Felipe Perdomo Novoa

Dirigida por:

Nydia Constanza Mendoza Romero

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de Formación Política y Memoria Social

Bogotá, 2026.

Tabla de contenido

Introducción	8
Primer capítulo	12
Introducción	12
1.1 Memoria y teatro: una perspectiva histórica	13
1.2 Planteamiento conceptual	22
1.2.1. «Espacio de experiencia» y «Horizonte de expectativa»: dos categorías históricas.....	22
1.2.2. Aproximación conceptual al conflicto armado colombiano	27
1.3. Perspectiva de análisis de las obras de teatro seleccionadas	37
1.3.1 Matriz de análisis	39
1.3.2. Análisis El Paso (1987)	40
1.3.3. Análisis de Soma Mnemosine: El cuerpo de la memoria (Poema dramático) (2013).....	53
Segundo capítulo	64
2. Introducción	64
2.1. El Colegio Eduardo Umaña Mendoza (IED)	65
2.2. Balance de investigaciones afines	68
2.2.1. La intencionalidad pedagógico-teatral	70
2.2.2. La intencionalidad analítico-pedagógica	75
2.3. Perspectiva conceptual: la pedagogía de la memoria y el teatro del oprimido	78
2.3.1. La pedagogía de la memoria	79
2.3.2. El teatro del oprimido	83
2.4. Fases de la propuesta, actividades y cronograma	88
2.5. El proceso de implementación y los ajustes al diseño de la propuesta	96
2.6. Análisis del proceso a partir de la reelaboración de la pregunta formativa	103
2.6.1. Comprensión del espacio de experiencia	104
2.6.2. Creación colectiva y poética del recuerdo	121
2.6.3. La posibilidad de un horizonte de expectativa en función de la paz	131
Tercer capítulo	148
3. Introducción	148
3.1 El espacio «poético» de experiencia	148
3.2. El horizonte «político» de expectativa	151

Conclusiones	156
Referencias	160

Tabla de gráficos, fotogramas e imágenes

Gráficos

Gráfico 1	35
-----------------	----

Tablas

Tabla 1 “Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente”	31
Tabla 2 “Matriz de análisis”	40
Tabla 3 “Relaciones de explotación, dominación, opresión y represión”	86
Tabla 4 “Cronograma de actividades”	95
Tabla 5 “Cronograma de actividades II”	102

Fotogramas

Fotograma 1. “La taberna”	43
Fotograma 2. “Los dos extraños”	43
Fotograma 3. “El extraño amenaza I”	46
Fotograma 4. “El extraño amenaza II”	47
Fotograma 5. “El contenido de la caja”	48
Fotograma 6. “Obdulio”	50
Fotograma 7. “Aquí no ha pasado nada”	52
Fotograma 8. “La diosa de la memoria”	55
Fotograma 9. “Aparición de Santiago”	56
Fotograma 10. “La médica I”	58
Fotograma 11. “La médica II”	58
Fotograma 12. “La celebración de la vida”	60

Imágenes

Imagen 1 “Relato E”	115
Imagen 2 “Relato C”	116
Imagen 3 “Poema Sea la paz”	122
Imagen 4 “Poema Canto antioqueño”	123
Imagen 5 “Poema sin título I”	124
Imagen 6 “Poema sin título II”	125
Imagen 7 “Canción-poema familiar”	127

Imagen 8 “Borrador del guion, grupo 4”	129
Imagen 9 “Borrador del guion, grupo 7”	130
Imagen 10 “Guion colectivo, grupo 1”	133
Imagen 11 “Guion colectivo, grupo 2”	134
Imagen 12 “Guion colectivo, grupo 3”	135
Imagen 13 “Guion colectivo, grupo 4”	136
Imagen 14 “Guion colectivo, grupo 5”	137
Imagen 15 “Guion colectivo, grupo 6”	138
Imagen 16 “Guion colectivo, grupo 7”	139
Imagen 17 “Guion colectivo, grupo 8”	140

Dedicatoria

A mi ma' y a mis hermanitos,

A mis amigos, por su amistad inquebrantable.

“La violencia deja a su paso un impacto psicológico en las víctimas que usualmente supera sus capacidades emocionales y mentales de asimilación de los hechos, ya que no se cuenta con herramientas para superar la experiencia —espacios lúdicos de catarsis, apoyo psicosocial, espacios de verbalización de la experiencia, etc.—, lo que se traduce en la prolongación de estados de trauma que instauran en las víctimas un estado de extrañamiento y ensueño en el que la realidad pierde sus contornos”.

Paola Helena Acosta Sierra - Justicia [poética] y memoria [inquietante] (2019).

Introducción

La reflexión en torno a la memoria histórica se ha convertido en una problemática tanto académica como extraacadémica de primer orden en las últimas décadas. La ley 975 de 2005, o Ley de Justicia y Paz, la creación de instituciones como la Comisión de la Verdad o el Centro Nacional de Memoria Histórica, así como el surgimiento de la Cátedra para la Paz en las escuelas, atestiguan el florecimiento de una reflexión común que gira en torno al conflicto armado colombiano, su memoria histórica y la manera de *pedagogizar* esta memoria en ámbitos públicos, comunitarios o escolares.

Sin embargo, sería un error pensar que las políticas de la memoria no tienen historia, asumiendo que se trata de una novedad de reciente creación en nuestro país. En realidad, como lo documentan autores como Sánchez (2018) las políticas de la memoria se pueden retrotraer, como mínimo, hasta la segunda mitad del siglo XX, en el contexto del surgimiento de los movimientos por los derechos humanos, a finales del Frente Nacional (1958-1974): “La memoria en Colombia no surge como un campo autónomo, no es un objeto de trabajo en sí mismo, si no que aparece de forma subsidiaria, inmersa en la denuncia y movilización por la defensa de los derechos humanos; en otras palabras, se da en medio de la denuncia y la resistencia contra los mecanismos y políticas de encubrimiento e impunidad de las violaciones a los derechos humanos que se expandieron al amparo de los discursos de la seguridad nacional” (Sánchez, 2018, p. 97).

Según lo plantea el autor, los movimientos por la memoria surgen como un mecanismo de denuncia y resistencia en contra de las violaciones de derechos humanos, a tal grado que la denuncia se convierte en la primera forma y registro de la memoria de las víctimas. No es, por tanto, una novedad del siglo XXI, que surge como una propuesta institucional o estatal, sino un largo trasegar histórico que parte de los procesos de base, familiares y comunitarios que fueron constituyendo el dispositivo de la memoria como una plataforma de lucha, denuncia y resistencia en contra de las violaciones de derechos humanos que se presentaban en el marco del conflicto armado.

Esta es la razón por la cual las políticas de la memoria son un tema de interés dentro de las ciencias sociales, la pedagogía e incluso las artes (la pintura, la literatura, el teatro, la fotografía o el performance) tal y como se observa, por ejemplo, en las instalaciones de Erika

Diettes o Doris Salcedo, en los trabajos audiovisuales de Juan Manuel Echeverría, en la fotografía de Jesús Abad Colorado, en novelas como *Los ejércitos* de Evelio Rosero y *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince, o en obras de teatro como *Labio de Liebre* de Fabio Rubiano o *La caída de las águilas* realizada por la Corporación Colombiana de Teatro. Esto ocurre porque el movimiento por la memoria, ya sea institucional, académico, artístico o comunitario, continúa siendo una plataforma de lucha y de resistencia en el presente, tal y como lo ha sido desde su origen y a través de sus diferentes momentos históricos. Y es en este contexto en el cual se inscribe el problema social que nos interesa abordar. Así, en el presente trabajo buscamos recoger la semilla de los movimientos por la memoria, como dispositivo de resistencia en contra de la guerra, intentando reflexionar sobre un horizonte de expectativa que nos permita plantear un futuro más allá del conflicto armado en la escuela. Una búsqueda y una reflexión que se llevará a cabo a través del teatro, como una estrategia pedagógica que posibilite problematizar la memoria histórica del conflicto armado en la escuela.

Para ello, partiremos del enfoque de la pedagogía de la memoria (Rubio, 2012), entendida como una reflexión que trabaja la memoria social y los derechos humanos en contextos de guerra civil, conflictos armados o dictaduras militares para ser tramitada en las instituciones educativas. Aquella parte de la necesidad de abrir la sensibilidad y la reflexión sobre el dolor, el daño y la pérdida en nuestra vida social y, en consecuencia, busca constituir una memoria cívica del pasado reciente, permitiendo una comprensión más profunda de la vida política y una formación moral de los sujetos a partir del sentido de sus acciones en el tiempo presente. Se trata, entonces, de una pedagogía que dialoga con un presente historizado, utilizando las herramientas de la sensibilidad y la reflexión para la construcción de memoria social.

Desde esta perspectiva, plantearemos la necesidad de llevar a la escuela la historización de la memoria del conflicto social y armado colombiano, así como un «horizonte de expectativa»; utilizando la terminología de Reinhart Koselleck (1993), que se encuentre mediado por la paz. No obstante, para llevar a cabo esta tarea debemos apoyarnos en un elemento agregado que nos permita trabajar un tema tan complejo con los estudiantes. Esta herramienta será el teatro del oprimido y, en particular, su apertura teórico-comunitaria que nos permite plantear la participación del estudiantado como un sujeto activo creador de

significados, a partir de la creación colectiva y conjunta de las producciones artísticas, así como a través del uso de materiales poéticos que nos permitan llevar a cabo ejercicios de sensibilización sobre el pasado.

Ciertamente, términos como “pedagogía teatral” o “educación teatral” son recientes, en tanto categorías de investigación, pero el uso del teatro como estrategia al interior de los procesos educativos se remonta a varios años atrás. De acuerdo con Pérez (2004), existe constancia de que a lo largo de la historia se ha utilizado el teatro para el estudio de la lengua y la cultura, resaltando la representación de obras teatrales para celebrar festejos escolares desde la Edad Media. E incluso, se puede establecer una relación de “educación para el pueblo” dentro de la lógica del teatro clásico griego o de la ópera china. Aun así: “su consideración definitiva en los planes y programas educativos surgió apenas en el siglo XX” (Sedano-Solís, 2019, p. 108). Es decir, que no será sino hasta el siglo XX que el teatro entrará dentro del currículo educativo como una apuesta para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, buscamos continuar y enriquecer una reflexión que ya tiene décadas de historia, y, si tomamos los términos “teatro” y “enseñanza” de manera genérica, bien podemos decir que se trata de una reflexión con siglos de trayectoria, siendo incluso intrínseca al propio ejercicio teatral. De esta manera, podríamos remontarnos hasta el período del teatro clásico griego (Sófocles, Esquilo, Aristófanes, Eurípides, etc.) y su función dentro de la *Polis*, pasando por las renovaciones estéticas del teatro del Siglo de Oro español (Lope de Vega, Pedro Calderón de la Barca), del Teatro Isabelino (William Shakespeare) o del teatro moderno (Henrik Ibsen, Bertolt Brecht, Antonin Artaud, etc.). Sin embargo, no es nuestro propósito hacer una historia de la relación entre el teatro y la enseñanza, o entre el teatro y la escuela (aunque resulte preciso tener en cuenta que la utilización del teatro como una herramienta de enseñanza es incluso más antigua que su reflexión moderna).

El presente trabajo se circunscribe en una amplia red de reflexión social, académica y pedagógica en torno a las formas de pedagogizar la memoria que no pretende agotar ni en su dimensión teórica ni en su dimensión práctica. Lo que busca hacer, en su lugar, es complementar, enriquecer y aportar materiales que posibiliten la continuidad de esta reflexión en el tiempo. De esta manera, busca brindar recursos de apoyo que sirvan para que los futuros maestros y maestras perseveren en la reflexión por la memoria social como un

dispositivo para la formación política. Este, me parece, es el objetivo fundamental de la Línea de Formación Política y Memoria Social del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y, por ello, es, también, el objetivo que guía las reflexiones primordiales de nuestra propuesta pedagógica.

Así pues, para llevar a buen término este objetivo, dividiremos el trabajo de la siguiente manera: en el primer capítulo analizaremos cuál es la relación entre la memoria del conflicto armado y la representación teatral, mediante la periodización que ofrece Sánchez (2018) sobre los movimientos por la memoria. Luego, nos detendremos en el análisis de las obras *El paso* (1987) y *Soma Mnemosine* (2013) producidas por el Teatro La Candelaria, utilizando las categorías históricas de Reinhart Koselleck: «espacio de experiencia» y «horizonte de expectativa» como eje conceptual, con el fin de dilucidar qué herramientas nos permiten pensar un horizonte de expectativa mediado por la paz en la escuela.

Tras esto, en el segundo capítulo realizaremos una caracterización del Colegio Eduardo Umaña Mendoza (IED) al ser la institución donde la propuesta pedagógica se puso en práctica, así como un balance bibliográfico de las investigaciones afines para ubicar nuestro trabajo en un contexto más amplio de reflexión. Luego, explicaremos qué es la pedagogía de la memoria y el teatro del oprimido como perspectivas conceptuales que guían nuestra reflexión. Y, finalmente, se presentarán las fases de la propuesta pedagógica, las actividades y el cronograma, su proceso de implementación, los ajustes al diseño de la propuesta y el análisis subsecuente de su aplicación en el Colegio Eduardo Umaña Mendoza (IED).

Para terminar, en el tercer capítulo realizaremos una reflexión sobre la labor docente, a partir de la experiencia vivida durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, sirviéndonos, una vez más, de los conceptos de «espacio de experiencia» y «horizonte de expectativa» de Reinhart Koselleck, para luego presentar las conclusiones correspondientes que le pondrán un punto final a un trabajo que conjuga dos años de esfuerzo y miles de esperanzas puestas en él. Con ello, esperamos, al menos, contribuir a que la reflexión por la memoria, y la memoria social misma, no perezcan en el caos irreflexivo de una guerra todavía en curso.

PRIMER CAPÍTULO

Introducción

La relación entre el teatro y la memoria histórica del conflicto armado no es nueva. Propuestas como las que señala Marcia Cabrera (2014) en torno al “Teatro por la Paz” de Tumaco, el Grupo juvenil “Semillas por la paz” de Putumayo o la “Red juvenil suroccidental” de Barranquilla, así como las obras, ya clásicas, como “Camilo”, del Teatro La Candelaria, o “Antígonas: Tribunal de Mujeres”, representada por madres del municipio de Soacha, víctimas de los crímenes de estado conocidos como “falsos positivos”, muestran la intención de representar los dolores, los sentires y las tragedias propios de la guerra.

No obstante, cuando el conflicto armado es llevado al teatro resulta recurrente la representación de la tragedia de la guerra, buscando teatralizar sus horrores, como los asesinatos, las masacres o los crímenes de estado, siendo esta la manera de canalizar el dolor y convertir el teatro en un canal de justicia e incluso de reparación para las víctimas. Pocas veces se observa la intención colectiva de terminar con la guerra y de abrir un horizonte de expectativa que no se encuentre mediado por ella. Esto tiende a naturalizar el conflicto armado, como un destino trágico que nos encadena *ad infinitum*. Pero, valdría la pena preguntarnos: ¿acaso la guerra no ha sido desafiada? O ¿acaso el horizonte de la paz es un horizonte “utópico” e “inalcanzable” en medio de una tragedia que nunca terminará? Nuestra perspectiva es que la paz es un horizonte real que desafía a la guerra, como un horizonte de expectativa que nos permite señalar un camino histórico alternativo, donde los asesinatos selectivos, los crímenes de estado o las masacres sociales sean una cuestión de nuestro pasado y no de nuestro mañana.

Por ello, el objetivo del presente capítulo es abordar el conflicto armado a través del teatro, pero enfocándonos, no en la guerra en sí, sino en el esfuerzo por terminar con ella, buscando llevar ese horizonte de expectativa: un futuro sin guerra o en paz, donde podamos superar las determinaciones históricas del conflicto armado; al ámbito de la escuela. Para ello, realizaremos, en primer lugar, un análisis de cómo ha sido representada la memoria del conflicto en el teatro, tomando como eje analítico los cuatro momentos que plantea Sánchez (2018) para periodizar los movimientos por la memoria. Así, veremos de qué manera ha sido llevada la memoria del conflicto al teatro. Luego, en segundo lugar, analizaremos

detenidamente las obras *El paso* (1987) y *Soma Mnemosine* (2013), producidas por el Teatro La Candelaria, utilizando las categorías históricas de Reinhart Koselleck: «espacio de experiencia» y «horizonte de expectativa», con el fin de responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles «espacios de experiencias» y «horizontes de expectativas» sobre el conflicto armado colombiano se representan en las dos obras seleccionadas?

Los criterios de selección que se tuvieron en cuenta a la hora de elegir ambas obras fueron: A) La importancia del Teatro La Candelaria dentro de la historia del teatro colombiano: “En sus 56 años de existencia, el Teatro La Candelaria se ha destacado por difundir la teoría y práctica de la creación colectiva, un saber ampliamente compartido que ha dejado un legado en el movimiento teatral y la dramaturgia nacional” (2023, Instituto Distrital de Patrimonio Cultural), B) La diferencia temporal que separa a las obras, permitiéndonos acceder a los espacios de experiencia y los horizontes de expectativas, así como a los debates en torno a la guerra y la paz, en dos momentos distintos de la historia: el año 1987 y el año 2013, respectivamente, C) El acceso que se tiene a las obras a través de registros audiovisuales, así como la asistencia personal a su puesta en escena, y especialmente, D) El contraste entre los horizontes de expectativas que nos ofrecen ambas obras, pues, como se detallará más adelante, en el primero se encuentra determinado por el miedo y la amenaza latente de la guerra (*El paso*), y en el segundo se permite evidenciar el miedo y el júbilo, así como la violencia y la esperanza (*Soma Mnemosine*).

De esta manera, a través de estas dos obras buscamos contrastar dos horizontes de expectativas distintos, que parten de dos espacios disímiles de experiencia. Esto con el fin de entrever de qué manera es posible generar un horizonte de expectativa *mediado por la paz*, donde el sentido de la esperanza y la lucha por un país distinto sean llevados, primero, al teatro y, luego, a la escuela. Con ello, buscamos alentar a las nuevas generaciones a comprender la tragedia histórica que supone el conflicto armado interno, así como a reflexionar sobre la posibilidad de construir nuevos horizontes de expectativa.

1.1. Memoria y teatro: una perspectiva histórica

Periodizar el teatro colombiano en etapas claramente demarcadas es un ejercicio infructuoso, ya que la materia prima del mismo no varía demasiado con el paso del tiempo: la violencia política y social del país en sus múltiples expresiones. La creación teatral nacional siempre

ha tenido como problema fundamental el cómo llevar a escena el drama periódico de las múltiples violencias que atraviesan los territorios, de manera local, regional o nacional. Ya el solo hecho de que obras tan importantes para la historia del teatro nacional como *Guadalupe Años Sin Cuenta*, *Camilo* y *Antígonas: Tribunal de mujeres* tengan como eje central el análisis de la violencia política y social del país, dice mucho sobre la creación teatral colombiana. De hecho, algunos incluso hablan de una “dramaturgia de la memoria”, “dramaturgia de la violencia” o “dramaturgia de la guerra” para caracterizar este fenómeno:

Algunas evidencias bibliográficas de la proliferación de esa dramaturgia de guerra en Colombia son los tres tomos de *Teatro y Violencia en dos siglos de historia en Colombia* de Carlos José Reyes, publicados entre 2013 y 2016 y que contemplan “más de 500 años de historia con 200 años de dramaturgia” (Reyes, 2016); la antología en dos tomos de *Dramaturgia colombiana contemporánea* realizada por Marina Lamus, publicada en 2013 por el Ministerio de Cultura de Colombia en colaboración con la revista mexicana Paso de gato y en la cual “la violencia y el conflicto que ha afectado a Colombia desde hace más de cincuenta años siguen teniendo una presencia importante” (Henao, 2017), y la publicación digital titulada *Luchando contra el olvido: investigación sobre la dramaturgia del conflicto* del año 2012, auspiciada por el Ministerio de Cultura dentro de la aplicación de la Ley de víctimas, donde se analiza un amplio corpus de obras escritas a partir de los años ochenta del siglo pasado para “comprobar que la dramaturgia del conflicto armado en Colombia da cuenta cabal de su complejidad con un conjunto de obras que por sus planteamientos, fuerza y pertinencia sobrepujan en poder de representación a las demás artes, ya que entre nosotros el teatro es la más social de todas las disciplinas artísticas (Pulecio, 2012, 28) (Sánchez, 2021, p. 311 y 312).

Esto no significa que no se puedan analizar cambios, mutaciones, acontecimientos relevantes u obras de trascendencia histórica. Significa, simplemente, que el teatro colombiano ha vuelto el conflicto armado un objeto recurrente de creación, debido a la constante violencia política que atraviesa el país. Por ello, hemos optado por realizar una periodización distinta, tomando a los movimientos por la memoria como núcleo fundamental de la periodización, con el fin

de preguntarnos de qué manera el teatro colombiano ha llevado a escena el conflicto armado en sus diferentes etapas.

Así pues, en primer lugar, como hemos advertido en un principio, existe: “una estrecha relación entre la emergencia y consolidación del movimiento social por la memoria y la emergencia y consolidación de la movilización por la defensa de los derechos humanos en Colombia. Se trata de una retroalimentación constante que dificulta establecer límites entre la emergencia de los trabajos de memoria y el activismo en defensa de los derechos humanos” (Sánchez, 2018, p. 97). Esto ocurre durante la década de los 70, siendo un ejemplo de estos primeros movimientos por la defensa de los derechos humanos la creación del Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (1973) en el cual participarían como miembros fundadores personajes como Gabriel García Márquez, quien en ese momento también formaba parte del Tribunal Russell, entre otros abogados, periodistas y escritores del país.

Este comité editó, en agosto de 1974, el *Libro negro de la represión: Frente Nacional. 1958-1974*, donde se documentaron, con un claro sentido militante, año por año, una serie de casos que evidenciaron las violaciones de derechos humanos durante la época del Frente Nacional: “Esperamos, finalmente, que este libro contribuya al esclarecimiento, por parte de las grandes mayorías nacionales, del estado de opresión violenta al que se encuentra sometido nuestro pueblo. Y en la certeza de que una mejor comprensión de esta aberrante realidad se traduce en una mayor decisión de lucha por derrotar a la clase que la sustenta, entregamos estas páginas como un pequeño aporte en la gran batalla por la liberación definitiva de Colombia” (Comité de Solidaridad con los Presos Políticos, 1974, p. 15).

Esto es fundamental tenerlo en cuenta, ya que durante el surgimiento de los movimientos por la memoria la lucha por los derechos humanos se concibe como una lucha contestataria y revolucionaria, destinada a confrontar con el estado. Tiene, pues, un claro sentido politizado enmarcado en las luchas políticas del momento. Algo que se va a corresponder con la forma en la cual el teatro asumirá sus propuestas teatrales, también, con un sentido ampliamente politizado. En 1955 Enrique Buenaventura fundaría el Teatro Experimental de Cali y, más adelante, en 1966 Santiago García fundaría el Teatro La Candelaria. Ambos espacios serían impulsores del método o proceso de trabajo conocido como “Creación Colectiva”, así como del Nuevo Teatro Latinoamericano.

En el caso de Santiago García, este no concebía la Creación Colectiva como un método, a diferencia de Enrique Buenaventura, ya que: “un método supone un proceso definido o teorizado que se puede repetir” (García, 2018, p. 549). García lo concebía como una herramienta de crítica y de lucha: “He aquí la tarea de la crítica nueva, de una crítica marxista que pueda perseguir la acción de la obra en la evolución de la sociedad ya que la crítica tradicional burguesa se negaría a constatar estas transformaciones” (García, 2018, p. 575). Algo que se vería reflejado en las cuatro obras que, durante la década de los 70, fueron creadas bajo el proceso de trabajo de la Creación Colectiva: *Nosotros los comunes* (1972), *La ciudad dorada* (1973), *Los diez días que estremecieron al mundo* (1977) y, por supuesto, *Guadalupe Años Sin Cuenta*, estrenada en 1975 y convertida, ya, en un clásico del teatro nacional.

En *Guadalupe Años Sin Cuenta* se escenifica el asesinato por parte de los militares de Guadalupe Salcedo, uno de los líderes de las guerrillas del llano que se había acogido al proceso de amnistía luego de la expedición del decreto 1823. En la obra, la denuncia política es explícita, como será propio del Nuevo Teatro Latinoamericano en todo el continente, denunciando las acciones del estado y de los militares en contra de Guadalupe, quien ya estaba sujeto a la amnistía promulgada en 1954. La obra se encuentra, así, a tono con el tiempo histórico. Un tiempo que denuncia las injusticias sociales a través de un teatro crítico y comprometido: “A partir de la década de los años sesenta del siglo pasado, en un contexto caracterizado por dictaduras militares, creciente intervención norteamericana y frecuente violación de derechos humanos, el teatro latinoamericano asumió explícitamente un compromiso político para expresar los diversos conflictos sociales derivados de la desigualdad económica y los abusos de poder” (Sánchez, 2021, p. 310).

De esta manera, vemos que, durante el surgimiento de los movimientos por la memoria, así como de los movimientos por los derechos humanos y la Creación Colectiva, existe una relación determinada por las luchas sociales y políticas de la década de los setenta. Durante este período, el teatro refleja la violencia social y política mediado por el compromiso social y militante. Los sentidos de la paz se encuentran, aquí, representados sobre la atmósfera de una injusticia social permanente. Por ello, en *Guadalupe Años Sin Cuenta*, la representación teatral se guía más por el hecho de escenificar una *paz traicionada*. La paz quebrada, que en

el país también tiene una historia de larga data, es el móvil simbólico que caracteriza el sentido de la paz en esta obra, mientras que una acción colectiva de resistencia, movilizadora políticamente, es el símbolo predominante en el teatro de Creación Colectiva.

Un segundo momento dentro del movimiento por la memoria en el país se puede situar durante los años 90, luego de la firma de la Constitución de 1991 y en medio de la degradación del conflicto armado, lo que va a dar lugar a toda una serie de movilizaciones por la paz: “Se trata de movilizaciones que, aunque se pueden rastrear hasta los años setenta, toman nueva fuerza con la consagración de la paz como derecho, y que se suman a las movilizaciones por los derechos humanos. Paz y derechos humanos se constituyen, así, en el marco dentro del cual se realizarán predominantemente los ejercicios de memoria relacionados con el conflicto armado que se manifestaron en esta segunda época” (Sánchez, 2018, p. 102).

En este punto, ocurrirá una transformación fundamental en el imaginario colectivo debido al recrudecimiento del conflicto armado, en los «años de la tragedia humanitaria» (Informe Basta Ya, 2013), lo que dará lugar a la proliferación de asesinatos, masacres, secuestros y desplazamientos a escala nacional por parte de los distintos movimientos armados¹. Hechos que, paulatinamente, sitúan el lugar de la víctima en el centro de la discusión política:

Como lo observa en líneas Generales García-Durán, a propósito de las movilizaciones por la paz, el discurso político matiza su sentido confrontacional, que es el predominante en décadas anteriores. Son iniciativas contra la indiferencia o el olvido, que incluyen ejercicios de memoria en su repertorio en clave de justicia o derechos humanos y paz. Al amparo tanto de la normativa del DIH y del discurso de la paz y la reconciliación, esta etapa se caracteriza por la apelación o reconocimiento de la figura de la víctima en su dimensión como afectado y como perteneciente a la población civil, desplazando la centralidad de la identidad política (Sánchez, 2018, p. 104).

¹ Véase: Informe Basta Ya (2013) Capítulo II, 2.3. «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)».

Esto también se evidenciará en el cambio que ocurre en el teatro nacional, desde un teatro donde prima el realismo testimonial hacia un teatro que se permite la ampliación experimental de perspectivas, como lo señala Sánchez (2021). Si observamos obras como *La Siempreviva*, escrita por Miguel Torres y estrenada en 1992, vemos un cambio de perspectiva con respecto al teatro de los años setenta. En ella se escenifican los hechos de la toma del Palacio de Justicia, así como de la posterior intervención del ejército, pero en este caso la protagonista será una estudiante de derecho que trabaja como camarera en el Palacio de Justicia. El autor recrea el inquilinato donde vive la joven, mostrando la turbación que viven sus vecinos luego de enterarse de su desaparición, permitiéndonos sentir el estupor general que provocaron los hechos de la toma y la retoma del Palacio de Justicia en 1985.

Vemos, así, que el teatro comenzará a escenificar la guerra desde la perspectiva de las víctimas. Desde luego, continúa siendo un teatro político, social y comprometido; en Colombia sería casi imposible desarrollar un teatro nacional que no sea, al mismo tiempo, un teatro político, pero la forma de escenificación cambia su perspectiva, buscando ahondar cada vez más en la vivencia de las víctimas que padecen la violencia social y política del país. Esto también se observa en obras como *Miércoles de ceniza* escrita por José D. Garzón y estrenada en 1994. En ella, los protagonistas son cuatro fantasmas que fueron víctimas durante los hechos del Palacio de Justicia y se esfuerzan por no ser confundidos con los escombros. Así, José Garzón se centra en rescatar a las víctimas desde los escombros, dándoles voz incluso después de la muerte.

Un último ejemplo lo encontramos en la obra *La esquina* escrita por Víctor Raúl Viviescas y estrenada en 1993. Esta obra se centra en recrear las masacres que viven los jóvenes de los barrios populares en las esquinas de Medellín durante los procesos de limpieza social llevados a cabo por los llamados “escuadrones de la muerte” y, como el propio autor confiesa en el prólogo al texto escrito, su intención a la hora de escribir la obra era centrarse en la representación de los muertos:

La representación escénica es solamente la ocasión para que estas presencias muertas tomen conciencia de su muerte. Es decir, la representación es el lugar en que los muertos toman cuerpo para volver a morir: imperecederamente. En sus vidas -de ficción- pasadas, los personajes querrían ser inmortales, el escenario les brinda la

posibilidad de serlo: ser inmortales, a cambio de serlo desde el lugar de la muerte. (Viviescas, 2005, p. 8).

Desde luego, esto no significa que el teatro político desaparezca, o que esta forma de teatro no pueda ser enmarcada como «teatro político» (ya desde el principio advertimos sobre lo infructuoso que resulta periodizar el teatro colombiano en etapas claramente demarcadas). Lo que sí se observa, sin embargo, es un cambio general de perspectiva en las representaciones de los años noventa, donde la víctima comienza a tomar un protagonismo cada vez más acentuado en el escenario. El paisaje del teatro colombiano durante este período es un paisaje mortuorio, espectral y fantasmagórico, como se puede observar en las tres obras aludidas anteriormente. Aparecen los muertos, los espectros, los escombros y los fantasmas, para *tomar cuerpo y volver a morir*, como afirma Víctor Viviescas (2005). De esta manera, podemos decir que durante este período se asume la representación de una *paz muerta*, que muere al mismo tiempo que muere la víctima, pero que se niega a ser olvidada, de la misma manera en que la víctima se niega a perecer en el olvido.

Una tercera etapa dentro de los movimientos de memoria se puede situar durante el período caracterizado por la negación política gubernamental de la existencia de un conflicto armado bajo los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) y su comprensión de la guerra bajo la figura del “terrorismo”, así como por los mecanismos políticos y judiciales creados en el marco del proceso de desmovilización paramilitar, como el proyecto de alternatividad penal (2003) y la Ley de Justicia y Paz (2005). Durante esta etapa el teatro colombiano contemporáneo también sufrirá un nuevo cambio de perspectiva, esta vez, más radical que el anterior:

Así, en la transición de siglo, se da una transformación definitiva de la escritura dramática de la violencia, pasando de una dramaturgia comprometida y desarrollada muchas veces por medio del método de creación colectiva, a una dramaturgia en inicio menos testimonial y progresivamente más simbólica, y en la que el autor vuelve a desempeñar una función principal. Y los cambios se dan no solo en la intención y la autoría, sino también en la forma o estructura, pasando de una escritura convencional que era a veces fragmentada – en el sentido que no siempre representaba una historia lineal ni estaba necesariamente organizada por escenas ni actos – a una fragmentación

no solo de la historia sino de la realidad que pretende reconstruir o representar. (Sánchez, 2021, p. 319).

Durante este período el teatro colombiano se permitirá experimentar, dando lugar a escenarios simbólicos y metafóricos, que liberan la imaginación literaria del dramaturgo. Un ejemplo de ello lo observamos en *Cada vez que ladran los perros* escrita por Fabio Rubiano y ganadora del Premio Nacional de Dramaturgia en 1997. La obra parte de una noticia que notifica la masacre de seis campesinos por parte de los grupos paramilitares, pero en lugar de estructurar una historia o un monólogo tomando como punto de partida a las víctimas o a los victimarios, la obra estructura diez escenas de corte metafórico o antirrealista, con el fin de escenificar la condición animal de los perros que terminarán siendo asesinados y colgados de los árboles del pueblo. También, en *Gallina y el otro*, escrita por Carolina Vivas y estrenada en el 2001, observamos esta apertura experimental. La obra se estructura en torno a dieciocho escenas discontinuas que poco a poco van anunciando una masacre en una plaza pública, a través de detalles o relatos que el público tiene que hilar por su propia cuenta. Es, por tanto, una obra que trabaja a partir del indicio y de la pista metafórica, más que de la denuncia política o del relato testimonial.

Finalmente, una cuarta etapa se caracterizaría por una nueva institucionalidad generada a partir de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras del 2011, así como por el Acuerdo de paz firmado entre el gobierno colombiano y las FARC-EP en el 2016. Una etapa donde la figura político-judicial de la justicia transicional adquiere un lugar central como mecanismo de reconocimiento del conflicto armado interno del país, reparación de las víctimas afectadas por el conflicto y restitución de las tierras despojadas por grupos armados. En concordancia, mientras esto sucedía en la política nacional, en el 2013 Tramaluna Teatro estrenaría la Creación Colectiva *Antígonas: Tribunal de mujeres*, dirigida por Carlos Satizábal. En la obra, participan mujeres que han sido víctimas de cuatro casos relacionados con la violencia política y social propia del conflicto armado: A) Las madres de Soacha, cuyos hijos fueron asesinados en el caso de las ejecuciones extrajudiciales, o “Falsos Positivos”, B) Mujeres sobrevivientes del genocidio político perpetrado en contra de la Unión Patriótica por grupos paramilitares en confluencia con el estado, C) Mujeres defensoras de Derechos Humanos victimizados por organismos de seguridad del Estado, y D) Lideresas estudiantiles víctimas

de montajes judiciales. Se trata, así, de una obra donde se amplía el concepto de víctima, dando lugar a la multiplicación de sus voces y lugares de enunciación.

Dos años después, en el 2015, el Teatro La Candelaria estrenará la obra de Creación Colectiva *Camilo* basada en la vida de Camilo Torres y dirigida por Patricia Ariza; una obra fragmentaria y no-lineal que presenta escenas independientes, saltos en el tiempo, narración colectiva y superposición de planos entre lo real y lo simbólico para reflexionar sobre la historia de la violencia política en el país, a través de la figura de Camilo: “Hicimos esta obra como un acto de recuperación de la memoria al pie de la conmemoración de los 50 años de su muerte y de la celebración de los 50 de vida de nuestro grupo. El cuerpo de Camilo está oculto, para sus seguidores “desaparecido”. Y, nosotros y nosotras, en un acto de fe en la memoria, prestamos, como dice uno de los actores, nuestro cuerpo para su búsqueda y su presencia” (Teatro La Candelaria, 2015).

Esta recurrencia de la violencia política como temática del teatro nacional también se expresa en la apropiación de “pasados remotos”, como se observa en obras como *El Alacrán*, escrita por Camilo Ramírez Triana y estrenada en el 2001. Esta obra se retrotrae a la revolución de los artesanos y el gobierno del general José María Melo, tomando como eje de referencia el periódico satírico-político *El Alacrán*, fundado por Joaquín Pablo Posada Espina y Germán Gutiérrez de Piñeres en 1849. La obra hurga en el pasado para comprender el presente, desnudando a las élites bogotanas del siglo XIX que no difieren mucho con respecto a las élites bogotanas del presente. En la introducción que realiza Álvaro Marín al texto escrito de la obra dice lo siguiente, a modo de crítica estético-teatral que condensa la diversidad de la historia del teatro nacional a partir de sus disputas internas:

La expresión teatral en Colombia, después de un cerrado politicismo en los años setenta que privilegió muchas veces el discurso sobre la obra de creación, ha pasado en los últimos tiempos, y en el otro extremo del péndulo, es decir en un reflejo de la imagen del realismo, a un cerrado esteticismo que oculta el entorno; reflejo condicionado además por la réplica imitativa del teatro europeo (...). Pero hay otras vertientes, y entre ellas una corriente investigativa que después de un consistente trabajo, empieza a salir a escena, y *El Alacrán*, hace parte de esa nueva expresión. (Marín, 2004, p.5).

Así pues, ya sea en la experimentación estética que surge como un eco del vanguardismo europeo, en las nuevas producciones de la Creación Colectiva, o en el teatro que recrea hechos históricos de la historia nacional, el teatro colombiano contemporáneo se ha caracterizado por llevar a cabo un proceso de apertura, tanto en la forma como en el contenido. La proliferación de las corrientes estéticas es un buen augurio dentro de las artes, más allá del gusto personal del público o del individuo y, sin duda, resulta positivo que el teatro colombiano transite por este período de proliferación y multiplicación de perspectivas. La realidad nacional varía, cambiando los espacios de experiencia y los horizontes de expectativas dentro y fuera del teatro, en su ejercicio dificultoso por representar, de distintas maneras, el conflicto armado, la violencia política y la memoria histórica.

1.2. Planteamiento conceptual

“El teatro y la cultura pueden ayudar a transformar ese imaginario de guerra,
hacia un imaginario de paz”.

Patricia Ariza- Entrevista con El Espectador, 2019.

1.2.1. «Espacio de experiencia» y «Horizonte de expectativa»: dos categorías históricas

«Espacio de experiencia» y «Horizonte de expectativa» son dos categorías históricas que nos permitirán analizar de mejor manera el contexto histórico, así como el contenido histórico-narrativo de las obras *El paso* (1987) y *Soma Mnemosine* (2013). Sin embargo, para realizar dicho análisis debemos aclarar, primero, en qué sentido entiende Koselleck sus propias categorías y, luego, en qué sentido las apropiaremos y utilizaremos nosotros.

Así pues, lo primero que se debe aclarar es la perspectiva teórica de Reinhart Koselleck, desde la cual surgen estos conceptos como mediadores teórico-históricos. Koselleck (1923-2006) es un historiador alemán conocido fundamentalmente por haber contribuido al desarrollo de la Historia Conceptual o “Historia de los Conceptos” (*Begriffsgeschichte*) del siglo XX. Esta perspectiva busca analizar de qué manera los conceptos cambian de significado a lo largo del tiempo, tales como “democracia”, “libertad” o “futuro”. A partir de ella, Koselleck planteó una relación intrínseca entre el pensamiento, el lenguaje y la experiencia histórica, así como una reflexión sobre las condiciones de posibilidad de toda historicidad posible:

Ya en sus escritos tempranos Koselleck insiste, al mismo tiempo, en la necesidad de una teoría que sirva de guía para la comprensión histórica, una “anticipación teórica”, según la llama, esto es, una cierta idea respecto de qué es la historia, qué es el tiempo histórico, etc. Esto dará lugar a lo que se convertirá en su preocupación central: la elaboración de una *Historik*, que define como una “doctrina de las condiciones de posibilidad de historias (*Geschichten*)”². Así, en sus trabajos más recientes, Koselleck intenta desarrollar una teoría general de las formas de la experiencia histórica. Estas ya no se relacionarán con ninguna época singular, sino con las condiciones a priori de la inteligibilidad histórica; remiten, por lo tanto, para él, al plano de las determinaciones antropológicas y, en última instancia, biológicas” (Elías J. Palti, 2021, p. 116).

De esta manera, Koselleck intentará responder qué es el tiempo histórico en su colección de ensayos: *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (1979), buscando comprender la manera en que los estratos del tiempo histórico, pasados y futuros, se articulan con el presente; algo que profundizaría posteriormente en su ensayo *Los estratos del tiempo* (2000). Es a partir de estos trabajos que Koselleck articula su pensamiento en torno al tiempo histórico, la relación entre el pasado, el presente y el futuro en la experiencia histórica y, por tanto, las categorías de nuestro interés: espacios de experiencia y horizontes de expectativa:

La hipótesis que guía toda la obra [*Futuro pasado*] es que “en la determinación de la diferencia entre pasado y futuro o, dicho antropológicamente, entre experiencia y expectativa se puede concebir algo así como el «tiempo histórico»” [p. 15]. Con base en esta premisa, Koselleck fundamenta su planteamiento aludiendo constantemente a dos categorías metahistóricas que remiten a la temporalidad del ser humano y que condicionan las historias posibles en tanto que, al indicar modos de ser desiguales, producen una tensión a partir de la cual se puede deducir el tiempo histórico el espacio de experiencia, como un pasado presente cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados, y el horizonte de expectativa, como el futuro hecho presente que apunta a un todavía-no, a lo no experimentado. Estas categorías

² Palti refiere al texto: “Historia y hermenéutica”, en Koselleck y H.G. Gadamer, *Historia y hermenéutica*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 70.

le permitirán años más tarde desarrollar su teoría de la historia o Histórica, con la que busca esclarecer por qué acontecen historias, cómo pueden cumplimentarse y, asimismo, cómo y por qué se las debe estudiar, representar o narrar. (Romero, 2005, p. 3).

Así pues, Koselleck formula sus categorías con el objetivo de conceptualizar el tiempo histórico. Su tesis central es que ambas categorías son adecuadas para pensar la temporalidad histórica, debido a que: “dirigen las unidades concretas de acción en la ejecución del movimiento social o político” (Koselleck, 1993, p. 337). Se trata, entonces, de dos categorías ideadas para pensar las historias posibles, o si se quiere, la condición trascendental de la historia, en tanto condición de posibilidad. Por ello, afirma con razón que: “No existe ninguna historia que no haya sido constituida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan o sufren” (Koselleck, 1993, p. 335).

Ahora bien, esto lleva al autor a formular sus categorías como un dato antropológico intrínseco e innato al ser humano, concibiendo sus categorías como «metahistóricas»: “nuestras dos categorías indican la condición humana universal; si así se quiere, remiten a un dato antropológico previo, sin el cual la historia no es ni posible, ni siquiera concebible” (Koselleck, 1993, p. 336). Esto no es de extrañar, ya que Koselleck bebe tanto de la tradición de la historia social y política, como de la tradición de la fenomenología hermenéutica gadameriana. Particularmente, es en su concepción de lo «metahistórico» donde aflora esta raigambre hermeneútico-fenomenológica, interpretada desde una óptica antropológica, aludiendo a la metahistoria de una condición humana universal dada para la formación de la historicidad y, por tanto, de los tiempos históricos, así como en la fenomenología gadameriana la comprensión humana aparece como un *a priori*.

Insistir en esta idea de lo “a priori de la inteligibilidad histórica” es como decir que la conciencia temporal del ser humano siempre estuvo allí, en lugar de ser fruto de un proceso histórico de larga duración, o sea, como una condición *a posteriori*. En realidad, los espacios de experiencia y los horizontes de expectativas, lejos de ser condiciones metahistóricas propias de *lo antropológico* en el ser humano, son categorías con unos orígenes históricos determinados. Son parte de la historicidad radical de los seres humanos, donde nada, ni siquiera el pensamiento o el lenguaje, se dan de manera *a priori*, a pesar de ser claramente

elementos constitutivos de la especie. Y es en este punto donde marcamos una diferencia entre la forma en que Koselleck entiende sus propias categorías y la forma en que nosotros las apropiarnos y utilizaremos en un contexto del análisis de las obras de teatro.

En nuestro caso, no buscamos entrever las categorías que nos permitan pensar las condiciones de posibilidad de todo tiempo histórico posible ni nos remitiremos a lo que Koselleck denomina como “la dimensión metahistórica”, sino que buscamos comprender la articulación de la historia narrada y teatralizada a través de las categorías de «espacio de experiencia» y «horizonte de expectativa». O, dicho de otra manera, lo que nos interesa analizar son dos historias concretas contadas a través del teatro, así como el contexto histórico en el que se sitúan ambas obras, a través de las categorías de Koselleck.

¿Por qué? Porque el autor tiene razón cuando sostiene que las categorías de «Espacio de experiencia» y «Horizonte de expectativa» nos permiten articular el pasado y el futuro tal y como aparecen en el tiempo histórico, de manera relacional. Koselleck define la experiencia como: “un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados” (Koselleck, 1993, p. 338), mientras que la expectativa: “se efectúa en el hoy, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que solo se puede descubrir” (Koselleck, 1993, p. 338). Así, a partir de estas categorías es posible plantear una dialéctica del tiempo histórico en la que se tiene en cuenta la memoria del *pasado presente*, a la vez que se considera el *futuro hecho presente* mediante el horizonte de expectativas: “Estos entrelazamientos que propone Koselleck respecto de las formas de vivencias del pasado y el presente de acuerdo a experiencias actuales entrelazadas con expectativas de experiencias futuras, plantearían una idea de un devenir humano y social sujeto a cambios, continuidades y discontinuidades del tiempo histórico que a cada sujeto le toca vivir (Burón, 2012). Así, sería posible reconstruir el tiempo histórico” (Ariza, Bavosi, y Bravo, 2020, p. 10).

Particularmente, como lo señalan Ariza, J, Bavosi, S y Bravo, G (2020) estas categorías permiten entender el tiempo histórico propio de la memoria, en tanto que la memoria social no es estática con respecto al tiempo, sino que dinamiza el pasado, el presente y el futuro constantemente:

Hablar de la memoria es hablar de las formas de referencia del recuerdo moduladas por numerosas variables que entran en juego. Entre estas, el capital simbólico del presente, la tradición de un relato y narrativas que tienen un tiempo en curso y que sirven para expresar “la” historia. Al conectar estas categorías estamos priorizando al tiempo histórico, sacándolo de su concepción estática; dinamizando y abriendo opciones a un pasado inacabado y abierto a un sinfín de interpretaciones, significados y narrativas, así como a un futuro también creciente en posibilidades, siempre construyéndose, siempre surgiendo en la relación entre el imaginario y la memoria (Ariza, Bavosi, y Bravo, 2020, p. 10).

Así, al leer las obras de teatro, en conjunto con su contexto histórico, a través de estas categorías, podemos acceder a la memoria que se buscó preservar, así como al horizonte de expectativa en cuestión, en relación con el conflicto social y armado colombiano. Se trata de adentrarnos en el tiempo histórico de la memoria³ y, en este caso, de *la memoria teatralizada*. En general, si quisiéramos sintetizar coloquialmente ambas categorías, podríamos decir que el espacio de experiencia remite a «aquello que se ha experimentado»; a lo pasado-presente, mientras que el horizonte de expectativa remite a «aquello que se espera»; a lo “todavía-no”, propios de los ejercicios de memoria. Y esto es justamente lo que buscamos analizar: ¿qué vivencias recrean las obras seleccionadas? ¿cuáles eran los rasgos de los espacios de experiencia para finales de los años 80 y para comienzos de la segunda década del siglo XXI? ¿qué horizontes de expectativa querían reflejar? ¿qué cambió? ¿qué se mantuvo?

Por ello, las categorías de Koselleck bien pueden desligarse de sus pretensiones metahistóricas, en relación con unas condiciones antropológicas anteriores a la historia, y aterrizar en análisis acotados de dos obras de teatro y dos contextos históricos distintos. Su utilidad para ello está dada gracias a la generalidad de ambas categorías. Una generalidad que no se traduce en ambigüedad, como ocurre con otras categorías de raigambre metafísica, sino que, en este caso, se traduce en plasticidad, al poder utilizarse en otros contextos, como lo haremos al abordar el tiempo histórico de *El paso* y *Soma Mnemosine*.

³ Aunque no es el tema para tratar, resulta sugerente recordar que este es justamente el propósito de la novela de Marcel Proust “En busca del tiempo perdido” (1913).

1.2.2. Aproximación conceptual al conflicto armado colombiano

La caracterización del conflicto armado colombiano ha sido uno de los temas más debatidos tanto dentro como fuera de la academia. Prueba de ello es que haciendo una revisión detallada de la producción intelectual que se ha aproximado a la realidad del conflicto armado, Sánchez y Rodríguez (2009) llegan a caracterizar trece enfoques distintos de aproximación, que se modifican según cambia progresivamente la lógica del conflicto interno en nuestro país, así como las perspectivas teóricas que asume cada autor (a). Esto hace que a la hora de abordar la realidad del conflicto, incluso desde la perspectiva teatral, sea necesario aclarar cómo se entiende, explica y comprende este fenómeno histórico.

Así, lo primero que podemos decir es que según los artículos 1 y 2 del Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949: “Conflicto armado interno son las operaciones, hostilidades u ofensivas que se desarrollan en un Estado o territorio, entre las fuerzas armadas del gobierno y fuerzas o grupos armados organizados que poseen una estructura jerárquica y un mando y tienen el control de una parte del territorio suficiente para desarrollar operaciones militares sostenidas” (Vargas P. et al, 2013, p. 18). Esto significa que, atendiéndonos al marco actual del Derecho Internacional, podemos hablar de un conflicto armado, siempre y cuando exista un grupo o una serie de grupos con autoridad, jerarquía y dominio dentro del territorio de un estado, enfrentándose a las Fuerzas Armadas regulares por motivos ideológicos, políticos étnicos o religiosos. Además, este dominio territorial debe estar lo suficientemente consolidado como para mantener operaciones militares a largo plazo.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que la guerra que se ha vivido en Colombia durante más de setenta años es un conflicto armado en el sentido estricto del término. Y, en nuestro caso, hablamos de fuerzas insurgentes que mantienen, o mantuvieron, una guerra de guerrillas en contra de las Fuerzas Armadas y el Estado, por lo que se trata de un conflicto armado movilizado por motivos ideológicos, no étnicos ni religiosos, entre fuerzas insurgentes y un aparato estatal que hace uso del terrorismo de estado para combatir a las insurgencias. Ahora bien, siendo este el caso ¿por qué el conflicto armado colombiano suscita

tanto debate entre los especialistas? ¿qué lo hace diferente de otros conflictos, como, por ejemplo, los que se vivieron en Centroamérica o Perú?

La complejidad del conflicto armado interno de nuestro país viene dada, primero, por la lógica territorial y regional del conflicto. Segundo, por la entrada del narcotráfico y la relación de los distintos grupos armados con él. Y tercero, por la degradación del conflicto a partir de la formación y expansión de los grupos paramilitares, asociados con el terrorismo de estado y los grupos narcotraficantes. Esto hace que el conflicto armado sea multidimensional, variable según la región y el territorio y, sobre todo, cambiante a lo largo de su historia. No es lo mismo referirnos al conflicto armado en los años 60 y 70 que hacerlo en los 90 y principios del 2.000, como no es lo mismo intentar caracterizar la reciente reconfiguración del conflicto a partir del 2017, después de la firma de los Acuerdos de paz con las FARC-EP y el contexto de negociación previo durante el gobierno de Juan Manuel Santos. De la misma manera, no es lo mismo intentar analizar las lógicas del conflicto en la región del Pacífico, que en las regiones del Urabá antioqueño o el norte de la Amazonía, pues tienen lógicas específicas que no pueden reducirse una a la otra.

Esto es lo que hace del conflicto armado un fenómeno tan complejo de interpretar entre los especialistas, ya que sus dinámicas cambian según se modifican las variables de tiempo y espacio, así como las transformaciones que sufren los actores armados en disputa. Por ello, no debería sorprender que Sánchez y Rodríguez (2009) rastreen múltiples perspectivas de análisis. Comprender el conflicto es una tarea investigativa autónoma por sí misma, por lo que, más que abocarnos a realizar un análisis a profundidad de esta temática (lo que requeriría un trabajo investigativo por sí mismo), nos limitaremos a aclarar desde qué perspectiva entendemos, comprendemos y analizamos la realidad del conflicto armado en nuestro país.

Aproximaciones teóricas al conflicto armado colombiano		
		El conflicto armado se caracteriza fundamentalmente por la vulneración de la legalidad del estado, a través de la relación entre

1	Conflicto armado como vulneración de la capacidad institucional del estado	los grupos paramilitares y el Estado, lo que permitió su rápida expansión regional con castas políticas locales, así como la facilitación de diversos mecanismos de impunidad que favorecieron la degradación de la guerra.
2	Conflicto armado como guerra prolongada con empate negativo	El conflicto armado es un conflicto prolongado con empate negativo, ya que ninguno de sus actores tiene la capacidad de vencer en una confrontación que se financia a través del narcotráfico y que se encuentra en proceso de regionalización.
3	Conflicto armado como lucha territorial y regional	El conflicto armado tiene dinámicas regionales en las cuales la presencia de los actores armados, las luchas por el territorio y el control político y económico de los habitantes es particular a cada una de las zonas de confrontación.
4	Conflicto armado como “postconflicto”	La guerra en Colombia no puede ser denominada como conflicto armado, porque ya se transitó hacia un estado de postconflicto. Así, de acuerdo con el exconsejero Presidencial José Obdulio Gaviria a lo que se enfrenta el país es a una guerra contra el terrorismo.
5	Conflicto armado como Guerra Sucia	El conflicto armado es una guerra sucia caracterizada por la confrontación adelantada por el Estado con su aparato militar o con el auspicio y apoyo de grupos paraestatales, contra los opositores políticos, sin importar si éstos han estado vinculados o no con la lucha armada.

6	Conflicto armado como falta de control estatal sobre la fuerza pública	El conflicto armado se caracteriza por la falta de control estatal sobre la fuerza pública. Esto se evidencia en la participación de las fuerzas armadas en la organización y entrenamiento de grupos irregulares, conformados con el apoyo de élites regionales tradicionales o emergentes.
7	Conflicto armado como sistema de guerra	El conflicto armado es un sistema de guerra, en el cual conviven en un “cómodo impase” los movimientos guerrilleros, los grupos paramilitares, las Fuerzas Armadas y el narcotráfico, lo cual configura una economía política positiva de la guerra en Colombia.
8	Conflicto armado como Guerra Insurgente	El conflicto armado es una guerra insurgente, planteada desde los principios de las guerrillas de segunda generación con un alto componente ideológico de izquierda de distintas vertientes, que debe ser derrotada mediante estrategias militares.
9	Conflicto armado como guerra contra la sociedad	El conflicto armado es una guerra contra la sociedad, caracterizada por la precariedad del Estado para cumplir con demandas sociales, por la pérdida del horizonte ideológico de los movimientos guerrilleros y por la degradación de la guerra, debido a la incursión de los grupos paramilitares, del narcotráfico y de la infiltración y corrupción de los órganos de gobierno y del aparato militar.
10	Conflicto armado como responsabilidad del estado	El conflicto armado ha tenido como único responsable al Estado colombiano, ya que se produjo por efecto de la inequidad,

		concentración de la riqueza, la exclusión social y persecución a la oposición política.
11	Conflicto armado como guerra contra el narcotráfico	El conflicto armado colombiano ha transitado hacia una guerra contra el cultivo, tráfico y consumo de sustancias psicoactivas, mediante la aceptación de paquetes de ayuda militar estadounidense que, además de combatir el narcotráfico, combate a la guerrilla.
12	Conflicto armado como falta de operatividad del ejército y la policía	El conflicto armado se inició en el marco de las políticas de seguridad hemisférica propuestas para la región latinoamericana desde los años sesenta y, aunque sus características se modificaron, la operatividad del ejército y la policía siguen anclada en los principios del enemigo interno.
13	Conflicto armado como expresión de la violación de derechos humanos	El conflicto armado es la expresión de la violación de derechos humanos por parte de todos los actores (movimientos guerrilleros, grupos paramilitares y de autodefensa, Fuerzas Armadas del Estado) y ha generado una crisis humanitaria, sin antecedentes en el continente, expresada en el exterminio político (Unión Patriótica, Comunidades de Paz) y étnico (Emberás, Guayaberos, U'was, afrodescendientes) así como en el desplazamiento y expropiación masiva sin retorno ni reubicación.

Tabla 1. Tomado de: Rodríguez y Sánchez (2009). “Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra”. En: Reseñas No7, Córdoba: APEHUN, p.p. 15-66.

Teniendo en cuenta la caracterización que realizan Sánchez y Rodríguez (2009) (véase la Tabla 1) podemos decir que nuestro trabajo se enmarca en una interpretación abigarrada del conflicto, que toma distintos aspectos de ciertas interpretaciones caracterizadas por las

autoras, criticando determinadas limitaciones, así como rechazando, de plano, las interpretaciones de carácter negacionista o belicista. Así, caracterizamos el conflicto interno colombiano como un *Conflicto Social y Armado*, ubicando su origen y su causa principal de degradación, por un lado, en: a) Las variables relacionadas al terrorismo de estado, tales como la persistencia y la reactualización de la doctrina del enemigo interno y la persecución de opositores políticos; las políticas de seguridad hemisférica promovidas por los Estados Unidos, así como su injerencia en el conflicto (Plan Lazo, Plan Colombia, Plan Patriota), y, por otro lado, en b) Las variables ligadas a la inequidad social, tales como la concentración de la riqueza; donde juega un papel preponderante la concentración de la tierra y el control de los recursos naturales, así como la exclusión y la marginación socioeconómica, de carácter estructural.

Consideramos, por tanto, válidas las interpretaciones 1, 5, 6, 9, 10, 12 y 13. Sin embargo, resulta limitado considerar las variables que proponen cada una de estas interpretaciones por separado. Por otro lado, resulta diciente que en ninguna de ellas se menciona la concentración de la tierra como un factor fundamental para tener en cuenta a la hora de analizar el conflicto armado. Además, la perspectiva 10 enuncia que el estado es el *único* responsable, lo que supone una interpretación limitada, pues si bien su papel es fundamental en la guerra, este ha sido apoyado por agentes exteriores, como los Estados Unidos, sin mencionar que no se puede dejar de lado el accionar de los demás actores del conflicto. Por otro lado, en cuanto a la interpretación 3, esta debe ser transversal a cualquier interpretación que se realice del conflicto, ya que, como hemos dicho anteriormente, una de las razones que complejizan la lógica del conflicto armado es su regionalización.

Ahora bien, en cuanto a la interpretación 4 esta es una forma de negacionismo del conflicto en la actualidad, ya que el conflicto armado colombiano no ha terminado, sino que tan solo se ha reconfigurado: “la desmovilización de las FARC-EP propició a partir del año 2017 enfrentamientos entre los nuevos grupos armados y aquellos en consolidación que buscan asentar su control territorial” (Comisión Nacional de Territorios Indígenas, 2022, p. 14), por lo que esta tesis, más que ayudarnos a comprender el conflicto social y armado del país, lo obnubila. Algo análogo ocurre con las interpretaciones 8 y 11, pues estas asumen que el conflicto armado, en realidad, es una guerra contra las guerrillas y/o el narcotráfico que debe

ser financiada e impulsada por parte del estado. Estas interpretaciones no son una forma de negacionismo en sí, pero se acercan a estas posturas, dejando completamente de lado las variables que hemos enunciado en un principio, comenzando por el terrorismo de estado, fomentando una visión belicista del conflicto, en tanto guerra contrainsurgente y guerra contra el narcotráfico.

Finalmente, las interpretaciones 2, 7 y 9 poseen una limitación importante, pues igualan el accionar de los movimientos guerrilleros con el accionar de los grupos paramilitares, narcotraficantes o con el terrorismo de estado. Esto es equívoco, pues recuerda a la tesis de los “dos demonios” en el caso argentino⁴. Si esto fuese así, no se explicaría el Proceso de Paz con las FARC-EP y su posterior conversión en Partido Político (hoy llamado “Comunes”). Un proceso que partió de una premisa, y un hecho, fundamental y es que las FARC-EP poseían un estatus distinto al de los grupos paramilitares o narcotraficantes, como un grupo guerrillero beligerante que debía transitar al escenario político y someterse al marco de una Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) con el fin de aclarar su accionar durante la guerra.

Ahora, en cuanto a la temporalidad del conflicto⁵, en el informe que presenta Alfredo Molano para la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015), este afirma que: “el conflicto armado comienza con la Violencia. Y la Violencia está asociada a dos factores originarios que se influyen mutuamente: el control sobre la tierra y sobre el Estado”. (Molano, 2015, p. 5). Esto hace que Molano sitúe los orígenes del conflicto social y armado de nuestro país en la década de los años 20, ya que la temporalidad del fenómeno que conocemos como “La Violencia” que propone Molano abarca 30 años, aproximadamente desde 1925 hasta 1955.

El contexto de surgimiento que desencadenó La Violencia son los conflictos agrarios y la colonización de las tierras baldías que se viven desde los años 20. Posteriormente, con el triunfo del liberalismo en 1930 y la influencia de los movimientos socialistas las luchas

⁴ Para más información véase: Alvite, A. (2023). “La Teoría de los Dos Demonios en los Manuales de Historia de Secundaria de la Argentina”. *Antigua Matanza*, 7(1), 122–154.

⁵ Dada la amplitud de este tema, es preciso aclarar que el recorrido que realizaremos busca situar la temporalidad del conflicto armado en términos generales, para los fines de este trabajo, por lo cual no se detallarán los eventos que han configurado el conflicto armado en el país.

agrarias se fueron radicalizando progresivamente, lo que ocasionó una reacción de los sectores conservadores:

El Partido Conservador se propuso inhibir por medio del terror al liberalismo para recuperar el poder. El campo fue el campo de batalla: las zonas liberales o comunistas fueron atacadas por organizaciones campesinas armadas por el Gobierno, los políticos y los terratenientes con el respaldo militante de la Iglesia y de sectores de la fuerza pública. El asesinato de Gaitán desbordó tanto la estrategia conservadora como la liberal. Fue la guerra civil no declarada” (Molano, 2015, p. 6).

Con la dictadura de Rojas Pinilla (1953-1957), la Guerra de Villarica (1954-1955), la Operación Soberanía (en Marquetalia) (1964) y el Frente Nacional (1957-1974) las Fuerzas Armadas se articularían, paulatinamente, en torno a la Doctrina de Seguridad Nacional impulsada por los Estados Unidos, mientras que, desde los sectores sociales y populares, las luchas agrarias y sindicales continuaban, a la par que las nacientes fuerzas guerrilleras se convertían en poder local durante los años 60 y 70:

En esta coyuntura aparecieron los cultivos ilícitos que cumplirían un papel similar al jugado por el café: Precios rentables, mercado seguro, crédito y transporte barato. Los colonos conocieron sus mejores días cuando se desplomó el Pacto Mundial del Café y el desempleo cundió en campos y ciudades. Las economías de enclave, banano y petróleo se tornaron, con la coca y el ganado, en los ejes de la economía nacional. La mayoría de estas fuentes de riqueza estaban en zonas de colonización. La fuerza pública se mostró incapaz de controlar el movimiento guerrillero y apeló a fomentar el paramilitarismo en colaboración con los intereses afectados por la insurrección. (Molano, 2015, p. 7).

Para este punto, recordemos que este es el contexto en el cual se comienzan a formar los movimientos por la memoria, como una forma de oponerse al terrorismo de estado. En el marco de este proceso, Santiago García, junto con otros artistas e intelectuales provenientes de la Universidad Nacional de Colombia, fundaría el Teatro La Candelaria, y, para 1975, se estrenaría la obra *Guadalupe Años Sin Cuenta*, en medio de una atmósfera determinada por la conflictividad social y armada. Esta conflictividad en auge obligaría a las partes en conflicto a buscar alternativas de paz durante el gobierno de Belisario Betancourt (1982-

1986), lo que se materializaría en los Acuerdos de La Uribe (1984). No obstante, a raíz del accionar de los grupos paramilitares en complicidad con el estado, esta propuesta de paz desembocaría en el Genocidio Político de la Unión Patriótica (1985-2002). Por otro lado, durante los años 90 se registrará una rápida expansión de los grupos paramilitares, tales como las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá, las del Magdalena Medio y las de los Llanos Orientales, que se unirían en un mando unificado en 1997, confirmando las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), durante: “una de las épocas más sangrientas de la historia del país, en la que se registrarían más de mil masacres, millones de personas desplazadas por la violencia, la alianza de paramilitares y políticos en las regiones y la expansión del poder paramilitar en todo el país” (Verdad Abierta, 2008).



Gráfico 1. Tomado de Alejandro Jiménez Ospina (2020) “Queremos que nos digan qué pasó, no qué creen que pasó”. Dejusticia.

Entre tanto, las organizaciones guerrilleras: “ampliaron su ejército y lograron aumentar sus combatientes a treinta mil, sumados las FARC, el ELN y los reductos de otras organizaciones” (Informe Basta Ya, 2013, p. 161). La respuesta que se dio por parte del estado, durante las conversaciones del Caguán, fue el diseño del Plan Colombia financiado por los Estados Unidos. Este apoyo derivaría en la política de la Seguridad Democrática promovida por Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), como una doctrina de guerra contrainsurgente que ocasionaría una emergencia humanitaria: “En cuanto a la dinámica del

desplazamiento forzado, en 2002 se alcanzó un pico de más de 15.000 personas desplazadas; en 2003 y 2004 se observó un descenso notable (hubo cerca de 5.000 cada año), pero en 2005 de nuevo comienza a aumentar hasta alcanzar un pico de casi 20.000 personas en 2008” (Comisión de la Verdad, Archivo en línea)⁶, así como una política sistemática de crímenes de estado, conocida eufemísticamente como “falsos positivos”.

En este contexto, no se puede dejar de lado que en el 2002 el presidente Álvaro Uribe Vélez sancionó la Ley que le permitía abrir negociaciones con las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Con esto, el estado colombiano le dio estatus político a la organización paramilitar. En julio de 2003, se firmó el Acuerdo de Santafé Ralito, en Tierralta, Córdoba, en el que los jefes paramilitares se comprometieron a un desarme por etapas hasta diciembre de 2005, y, con ello: “las AUC estaban dispuestas a dejar las armas a cambio de legalizar parte de su fortuna, su poder político y sobre todo: no ser extraditados a los Estados Unidos” (Comisión de la verdad, Archivo en línea)⁷. Uribe Vélez promovió la Ley 975 de 2005, o Ley de Justicia y Paz, como marco jurídico para la desmovilización de los grupos paramilitares. No obstante, a pesar de la desmovilización que se llevó a cabo entre 2004-2006, desde la Ley de Justicia y Paz en adelante se registraron diversos casos de rearme en múltiples regiones del país que primero fueron conocidos como BACRIM (Bandas emergentes y bandas criminales) y que en la actualidad han conformado estructuras como las Autodefensas Gaitanistas de Colombia-Clan del Golfo; la organización narcoparamilitar más grande del país (algo que no puede dejarse de lado si se quiere entender la persistencia del conflicto en la actualidad).

En 2012 cambiaría la política de estado y una vez más se abrirían las alternativas de paz. Para ese año, el gobierno de Juan Manuel Santos comenzaría una serie de diálogos de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), que terminaría 4 años después, el 24 de noviembre del 2016, con la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, en el Teatro Colón de Bogotá.

⁶ Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (s. f.). Mapa desplazamientos. <https://www.comisiondelaverdad.co/mapa-desplazamientos>

⁷ Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (s. f.). *La negociación con los paramilitares*. <https://www.comisiondelaverdad.co/la-negociacion-con-los-paramilitares>

Desde entonces, a partir del 2017, hasta el presente año (2026) se ha presentado una reconfiguración del conflicto armado, determinada por: “1) el afianzamiento de las AGC⁸ como principal fuerza de corte narco-paramilitar con presencia en al menos 326 municipios; 2) el abandono de las actuaciones fragmentadas de los grupos posFARC para agruparse en las estructuras Bloque Suroriental, Segunda Marquetalia y Comando Coordinador de Occidente (CCO), y 3) la permanencia del ELN⁹ como una estructura guerrillera, presente en la menos 162 municipios del país” (Comisión Nacional de Territorios Indígenas, 2022, p. 15).

1.3. Perspectiva de análisis de las obras de teatro seleccionadas

Teniendo claro la forma en la cual utilizaremos los conceptos de Reinhart Koselleck, así como la forma de comprender el fenómeno sociohistórico del conflicto social y armado colombiano, podremos entender de mejor manera tanto el contexto histórico desde el cuál se producirán dos obras de teatro dirigidas por el grupo de La Candelaria: *El paso* (1987) y *Soma Mnemosine* (2013), como los espacios de experiencia y a los horizontes de expectativa de dos momentos distintos de la historia del conflicto. Para su análisis, como hemos advertido, utilizaremos como telón de fondo las categorías históricas de Koselleck, pero también es preciso advertir que estas no agotan el análisis a cabalidad que podamos hacer de las obras. Por ello, se ha construido previamente una matriz de análisis a través de unas preguntas orientadoras, entrecruzadas con los siguientes elementos propios de la producción teatral: guion, tiempos, cuerpo, gestualidad-vestuario, escenografía-objetos y sonido, a fin de delimitar el análisis posterior de las obras lo mejor posible.

Dicha matriz de análisis parte de las reflexiones de Paola Acosta (2020) en torno a la relación entre la dramaturgia y la memoria, pues para Acosta es claro que la memoria supone: “la capacidad de evocar desde un devenir temporal, razón por la cual al recordar se recrean y resignifican las experiencias pretéritas en el presente, de forma que los aprendizajes asimilados son los que permiten modificar el futuro.” (Acosta, 2020, p. 52). Algo que nos permite entender que los trabajos de memoria son, de hecho, prácticas de *resignificación del pasado* en el presente; cosa que en el teatro queda manifiesta a través de la resignificación

⁸ Autodefensas Gaitanistas de Colombia.

⁹ Ejército de Liberación Nacional.

estético-artística. A su vez, los trabajos que se inscriben en esta óptica, suponen una práctica crítica y política al partir desde los procesos e iniciativas sociales de los vencidos, para criticar las memorias hegemónicas de los vencedores: “en América Latina la memoria se ha entendido como un lugar político y crítico, que devela la representación del pasado en el presente, materializada en diferentes expresiones del recuerdo, constituyéndose en un acto reflexivo en el que cada sujeto trae ese pasado que cuestiona su presente, un presente que se percibe inquieto respecto al futuro” (Acosta, 2020, p. 52).

Bajo estas coordenadas, el teatro se convierte en un *acontecimiento de memoria*, porque resignifica el pasado para modificar el futuro y porque su potencial crítico-político es inconmensurable cuando parte del punto de vista de la memoria de los vencidos, o en el caso colombiano, desde el punto de vista de la memoria de las víctimas del conflicto social y armado. Desde luego, el teatro no solo puede ser un acontecimiento de memoria por representar la memoria de las víctimas, o de los vencidos, aun y cuando esta sea la principal apuesta de Paola Acosta, sino que lo es en tanto que resignifica el pasado en el proceso de re-presentación. Incluso bien podemos considerar el acontecimiento de memoria según la representación de los *victimarios* en una obra. Así, ampliando la concepción de Acosta (2020) con respecto al acontecimiento de memoria sería preciso considerar que este ocurre cuando se resignifica el pasado a través de múltiples elementos, desde el vestuario, las luces y el cuerpo, hasta el guion, los sonidos o la música, partiendo de un lugar de memoria específico: “Movimiento a movimiento, época a época, como dice Shakespeare, el teatro ha sido espejo de la humanidad, por lo tanto, ha sido y será parte de la memoria de la condición humana”. (Acosta, 2020, p. 52).

Esta es la misma concepción que posee Georg Lukács sobre el arte, en tanto memoria de la humanidad en la cual podemos ver reflejada la historia y el modo en que esta es asumida por la sensibilidad humana en sus relaciones intrasubjetivas, intersubjetivas, sociales y colectivas. Lukács condensa esta idea de la siguiente manera: “Hay que mantener la idea de la naturaleza esencial de lo estético como forma máximamente adecuada de manifestación de la autoconciencia de la humanidad” (Lukács, 1966, p. 291). El arte y, por tanto, el teatro, *es memoria*: la «memoria de lo humano». Y es en la manera de resignificar dicha memoria a través de determinados elementos (en el caso teatral: narrativa, cuerpo, luces, vestuario, etc.)

donde encontramos la clave para entender, en este caso, las obras *El paso* (1987) y *Soma Mnemosine* (2013).

1.3.1. Matriz de análisis:

A continuación, se presenta el ejemplo de la matriz de análisis construida de manera previa. Como hemos dicho, se trata de una matriz realizada para delimitar o guiar de mejor manera el análisis posterior de ambas obras, por lo que esta no agota en sí mismo el análisis de estas. A fin de ejemplificar el proceso realizado durante la construcción de las preguntas orientadoras, presentamos la matriz realizada con la obra *El Paso* (1987):

Preguntas que orientan el análisis	Elementos para el análisis teatral de las obras <i>El Paso</i> (1987)				
	Guion	Manejo de los Tiempos	Cuerpo, gestualidad actuación -vestuario	Escenografía -objetos	Sonido
¿Cómo es presentada la confrontación armada, es visible no lo es, se habla de ella? ¿Cuáles son los actores que están en confrontación de forma evidente o tácita?	No-Visible	Construcción lineal.	Uniformidad Trajes, vestidos	Lúgubre Abandono Maletín Dinero Armas	Disparos Silencios Música rural
¿Quiénes son los personajes de la obra, a quienes representan (victimas, victimarios, sociedad civil no armada)?	Sociedad civil rural Victimarios	Centralidad en la presencia amenazante	Sociedad rural Uniformados sin uniforme	Sociedad civil no-armada Hombres armados	Sociedad rural-civil
¿Cómo y cuál es el o los conflictos sociales pasados y presentes que se representan (en los diálogos y en la construcción de los personajes) de la obra?	Llegada de la violencia al campo.	Intromisión pausada de un elemento que es ajeno	Intervención de un elemento ajeno al contexto	Abandono del campo Violencia Paramilitarismo o Narcotráfico	Violencia Abandono

¿Cuál es el contexto histórico (pasados – presentes) en el que se desarrolla la obra y cómo se relacionan los personajes que aparecen?	Violencia rural.	Falta de horizontes de expectativa	Ruralidad y violencia	Marginación de la ruralidad Llegada de la violencia	Alegría rural-popular y violencia
¿Cuál es la experiencia social predominante (campesinos, ciudadanos, jóvenes...) que representan los personajes (en los diálogos y en la construcción misma de los personajes) de la obra y su relación con el conflicto armado?	Campesinos Adultos	Transversalidad de los victimarios	Vida rural	La vida en la ruralidad	Sociedad civil-rural Visitantes Extraños
¿Qué se dice, expresa o anuncia en la obra sobre el presente-futuro de las personas, de las sociedades y el país, y esto cómo se relaciona con el conflicto armado?	La continuidad de la violencia	El cierre del horizonte de expectativas esperanzadoras	Primacía de la uniformidad	Monotonía, ausencia, abandono Falta de horizonte de expectativa positiva	Primacía de la violencia

Tabla 2. Matriz de análisis. Elaboración propia.

1.3.2. Análisis El Paso (1987)¹⁰

Reparto:

Músicos: Hernando Forero y Fernando Peñuela

Emiro: César Badillo

Don Blanco: Francisco Martínez

¹⁰ El guion y el reparto fueron extraídos de la publicación: Teatro La Candelaria: 3 obras de teatro: El Paso, Maravilla Estar, La Trifulca, (1991). Ediciones Teatro La Candelaria.

Chela: Nora Ayala

Doris: Fanny Baena

Obdulio: Álvaro Rodríguez

La pareja: Patricia Ariza y Rafael Giraldo

El taxista: Fernando Mendoza

La Puta: Carmiña Martínez

Los extraños: Santiago García y Nora González

El Piloto: Shirley Martínez

Ficha Técnica:

Director: Santiago García

Música: Ignacio Rodríguez

Luces: Carlos Robledo

Escenografía: Jorge Ardila

El Paso es una Creación Colectiva del Teatro La Candelaria dirigida por Santiago García entre 1987 y 1988. Inicialmente se tituló *El Paso* o *La parábola del camino*, sin embargo, este segundo título fue eliminado posteriormente ya que, como lo indica el grupo, durante la producción y puesta en escena de la obra esta había dejado de ser una obra simbólica y se había convertido en un retrato de la realidad nacional y social. La historia se desarrolla en una cantina atravesada por una sensación de monotonía y una atmósfera común de cotidianidad que, progresivamente, es interrumpida por la presencia de dos extraños que ingresan a ella, sin mediar palabra. Ya desde el principio la música (a cargo de Ignacio Rodríguez en su versión original) nos indica que estamos en un pueblo o vereda, pues la cantina se ambienta con el sonido de la música popular, añeja e incluso melancólica. Esto ya nos señala un elemento central de la obra, pues según el grupo: “en la obra se contraponen dos mundos: el de un pasado rural casi bucólico, con sus canciones nostálgicas, y el de un presente gobernado por el terror y la violencia”¹¹.

¹¹ La información atiende a lo que aparece en la página oficial del grupo La Candelaria

La música nos permite saber que en la obra la experiencia social predominante es la experiencia rural, de la vida bucólica campesina o, en todo caso, de una población alejada de las grandes urbes. Algo que, como señala Elsy Ortega, no resulta de ningún modo causal, si nos atenemos al contexto histórico de la época en que se produce la obra, a finales de la década de los 80: “el sector rural enfrentaba nuevas formas de violencia debido a las luchas por el territorio entre guerrilla, paramilitares y los carteles de la droga. Y, además, soportaba una campaña de exterminio a los líderes campesinos de izquierda adscritos a la up¹² [UP] o simpatizantes de esta”. (Ortega, 2016, p. 73). Es decir, que la obra representa el aumento de la conflictividad social y armada que experimentaban (y experimentan, sea dicho de paso) los sectores rurales del país. Sin tener en cuenta este contexto, determinado, primero, por las disputas territoriales, y segundo, por la campaña de exterminio de la Unión Patriótica no se podría entender la apuesta de *El Paso*, dentro de la historia del teatro nacional.

El argumento de la obra es sencillo, pero elocuente, pues nos sitúa en una vida cotidiana, de carácter rural, que en un momento se ve interrumpida por la aparición de dos extraños (representados, en la obra original, por Santiago García y Nora González). Estos dos extraños irrumpen en la comunidad. Llegan como seres ajenos, que no parecen tener vínculo alguno con las personas que se encuentran en la taberna y que, sin embargo, dominan toda su atmosfera con su simple presencia. La contraposición entre una sociedad civil/rural y la irrupción de un elemento que les es ajeno comienza a construirse desde la llegada de los extraños, y, he aquí la genialidad de la obra, lo hace a través del silencio, del murmullo y del gesto que no habla.

¹² Unión Patriótica.



Fotograma 1. “La taberna”.¹³



Fotograma 2. “Los dos extraños”.

En el acto II, por ejemplo, el guion nos brinda una pista sobre la presencia de estos extraños, pero es una pista difusa, que incluso confunde tanto a las personas de la taberna, como al propio público:

¹³ Los fotogramas se extraen de la grabación de la obra realizada por la Universidad Nacional de Colombia subida en el 2021: https://youtu.be/opXPrgI7DaE?si=tP_BKemyoJyKEK4x.

CHOFER: ¿Ustedes van para Denges?

Los extraños lo miran sin responder. Pasan la mirada por todos los presentes y luego uno de ellos, el de más edad, la detiene en el amante. Después sin quitar los ojos de la pareja, atraviesan lentamente el recinto hasta llegar a la mesa del extremo. Por la mitad del camino empieza a sonar la música operática. Se sientan. La pareja está muy nerviosa (...) La señora sigue discutiendo con el amante. Se quiere ir sea como sea. Esos tipos son muy sospechosos, pueden ser detectives enviados por su marido. La discusión se acalora cada vez más hasta que el amante le bota un maletín al suelo con inusitada violencia. Para la música operática. Todos miran a la pareja. El extraño 1 se levanta de su asiento lentamente y se acerca al amante. La pareja queda como paralizada. El extraño 1 llega junto al amante. Se detiene y lo mira fijamente. El amante también lo mira casi aterrado. De pronto el extraño le pregunta:

EXTRAÑO 1: Trae flores para el camino?

El amante queda desconcertado.

La señora apenas con hilo de voz:

SEÑORA: Qué? Qué fue lo que dijo?

AMANTE: Cómo?

El extraño observa un momento más y luego se excusa con un gesto vago.

EXTRAÑO 1: No, no es nada.

El extraño se retira a su puesto. La pareja queda desconcertada. Don Blanco se acerca a los extraños y haciéndoles varias reverencias los saluda. (Teatro La Candelaria, 1991, p. 24, 25 y 26).

Así, la obra se diferencia de otras apuestas teatrales en que no presenta la realidad del conflicto a través de la visibilidad. No hay combates, las muertes se suceden fuera de escena y no es sino hasta el final que los extraños revelan sus intenciones, confirmando las sospechas tanto de las personas de la taberna, como del público que ve la obra. Y esto sucede porque el

vehículo conductor para presentar, y representar, la realidad del conflicto es el silencio. Desde la llegada de los extraños, hasta el final, se presenta la sospecha de que estos guardan un secreto. Algo ocultan; algo irremediablemente malo, como una tragedia latente que envuelve las sucesivas escenas de una incertidumbre que no se resuelve sino hasta el final.

De hecho, no se puede dejar de señalar que los extraños ni siquiera tienen nombres. Son simplemente eso: la presencia del extrañamiento; un elemento tan ajeno que ni siquiera se puede nombrar, y a la que solo se hace referencia a través de silencios, murmullos y gestos que el público poco a poco va asimilando, mientras interioriza, -conforme pasa la obra-, que algo debe pasar con los dos extraños, aunque no se sabe qué será. De la misma manera, el vestuario de los extraños contrasta con el vestuario de las personas que se encuentran en la taberna. Por un lado, los miembros de la taberna usan trajes o vestidos sencillo, que se pueden relacionar con la vida en el campo, o, en el caso de la pareja de amantes, su vestuario arreglado, podría relacionarse con la vida citadina, pues ellos también están de paso por la taberna. Mientras que, por otro lado, la ropa de los extraños parece indicar que se encuentran uniformados, sin estarlo, pues su vestimenta es rígida y formal, como si en el vestuario mismo se reflejara el contraste entre la vida de la comunidad y la irrupción de un elemento estricto y uniformado que le es ajeno.

Por esto, resulta sugerente la interpretación que Elsy Ortega realiza de la carta de Chela: “A lo largo de toda la obra, Chela le dicta fragmentos de la carta a Doris, cada vez que hay pausas, silencios y los personajes quedan sumidos en sus pensamientos. Aunque la destinataria inicial es la pariente, podría decirse que en realidad la carta está dirigida a la sociedad colombiana”:

CHELA: Aquí no pasa nada, o mejor dicho menos que nada... de fuera llegan noticias... son cada día peores... en Torrentes por ejemplo la semana pasada mataron otros seis hombres... (Teatro La Candelaria, 1991, p. 20)

Usted dice que allá la situación está insostenible... pero le aseguro que aquí está peor... Desde que mataron a mi marido... y se fueron los trabajadores de la carretera... (Teatro La Candelaria, 1991, p. 31)

esto no ha vuelto a ser como antes... sólo de vez en cuando pasa uno que otro cliente... y en época de lluvias como ahora es peor... (Teatro La Candelaria, 1991, p.43).

La intervención a través de esta carta resulta sugerente, ya que esta interpretación concuerda con la intención que transmite la obra, al reflejar la irrupción de la violencia en la sociedad rural. Violencia que finalmente termina manifestándose cuando los dos extraños ya no llevan el silencio a la taberna a través de su presencia, sino que ahora lo imponen por la fuerza, mostrando su poderío a través de un arma. El silencio se revela, entonces, como un silencio impuesto, como una no-visibilidad que es traída justamente por los actores armados. No es un silencio natural, ni una no-visibilidad que surja por una apuesta estética, sino que es la cruda realidad de los sectores rurales en su cotidianidad. *Este es el espacio de experiencia que representa la obra*, porque es el espacio de experiencia que atraviesa al país.



Fotograma 3. “El extraño amenaza I”



Fotograma 4. “El extraño amenaza II”

Vemos, entonces, cómo la obra juega con los marcos de visibilidad y no—visibilidad, o si se quiere, de lo dicho y lo no-dicho, no como una forma de jugar con el lenguaje o el teatro en sí, sino porque en dicha ambigüedad se encuentra la realidad social de los sectores rurales, a finales de los años 80. La obra construye muy bien este ambiente de incertidumbre, de la misma manera en que poco a poco nos muestra quiénes son los dos extraños, a través de sus propias acciones, como cuando entran a la taberna cajas con balas de fusil en su interior:

El extraño 1 avanza y llama a Obdulio. Llegan a primer plano. El extraño en voz muy baja le hace algunas preguntas. El joven responde como dándole quejas al extraño. Este le pregunta si pueden dejar unas cajas dentro de la taberna. Obdulio se dirige a Emiro para preguntarle si pueden entrar las cajas. Emiro va donde Chela para pedirle su autorización. Chela levanta sus hombros como aprobando. Emiro va junto a Obdulio y le dice que sí. Obdulio se acerca al extraño para informarle que las pueden entrar. El extraño va junto a su compañero y le hace una seña para que entre la caja. Obdulio le indica el camino hacia la trastienda. El extraño le pide a Emiro que le ayude. Entre los cuatro van entrando más cajas, del carro a la trastienda. Cuando han entrado como cinco cajas Chela los detiene alarmada.

CHELA: Pero ¿qué es esto? Dijeron que unas cajitas y vea lo

que nos están metiendo! No, ya no más. Esas otras cajas las dejan ahí a la entrada. ¡No faltaba más!

EXTRAÑO 1: Sólo son dos cajas más y terminamos.

CHELA: ¡Dije que ya no más! ¡Adentro no caben más cajas! (Teatro La Candelaria, 1991, p.45 y 46)

Más adelante, el guion nos revela:

El músico le muestra a Emiro el contenido de la caja: son balas de fusil. (Teatro La Candelaria, 1991, p.54)



Fotograma 5. “El contenido de la caja”

Poco a poco, la sociedad civil-rural comienza a percatarse de lo que está ocurriendo, y en virtud de su propio conocimiento, reacciona de distintas maneras a los acontecimientos. Así, por ejemplo, Chela reacciona de manera agresiva en un principio, especialmente cuando la extraña mata a un perro, pero termina cediendo al soborno de los extraños a regañadientes, mientras que Obdulio busca constantemente su aprobación, terminando por sentirse consternado a causa de su accionar:

Del fondo ladra el perro.

Los extraños se paran nerviosos

El extraño 1 llama a Obdulio.

Obdulio se acerca a él.

El extraño le ordena que salga a callar el perro.

Obdulio sale.

El perro sigue ladrando.

Obdulio regresa- no ha podido callar al perro.

El extraño 2 sale decidido hacia el fondo.

Obdulio lo sigue.

El perro ladra.

Suena un disparo.

El perro deja de ladrar.

Después de un momento entra corriendo Obdulio visiblemente consternado.

Al momento entra el extraño 2 con paso reposado.

Chela, Emiro y Doris salen corriendo hacia el fondo para

Ver qué le pasó al perro.

Regresan y Chela estalla contra los extraños.

CHELA: Esto ya es el colmo! Cómo les parece! Matarme al animalito! (Teatro La Candelaria, 1991, p.51 y 52)

En esta escena (acto IV) se presenta un elemento simbólico que no pueden pasar por alto. Se trata del comportamiento de Obdulio, ya que este; como mesero de la taberna (según indica el guion) obedece, sin mediar palabra, a todo lo que le mandan los extraños. Una actitud que supone una constante en el personaje, acostumbrado, digámoslo, al maltrato del que es objeto:

CHELA: Usted por qué no limpió bien ese baño?

Obdulio evidentemente fastidiado abre la puerta del

Baño y le indica a Chela que el baño está limpio.

Chela se acerca y le dice.

CHELA: Pues vuélvalo a limpiar! (Teatro La Candelaria, 1991, p.21 y 22)



Fotograma 6. “Obdulio”.

Obdulio nunca habla a lo largo de toda la obra. En el guion original, publicado por las Ediciones del Teatro La Candelaria (1991), Obdulio es un personaje que únicamente actúa, pero que no tiene ni un solo diálogo. Esta podría ser interpretada como una falencia de la obra, debido a que el personaje carece de personalidad (diálogos, profundidad, etc.), pero también el actuar de Obdulio parece ser lo suficientemente dicente, pues este nos induce a pesar que se encuentra consciente de la posición de los extraños que llegaron a la taberna, ya que podrían llegar a sacarlo de la situación en la que se encuentra; en tanto personaje mudo que es sujeto a ser denigrado, pero finalmente Obdulio termina por obedecer sin necesidad de intimar con los extraños.

Luego del asesinato del perro, los extraños también asesinan a Don Blanco, luego de que este los incriminara por romper la paz y la tranquilidad del lugar:

Don Blanco continúa insultándolos por lo que han venido a romper la paz y la tranquilidad de ese lugar. Los desafía a pelear afuera y no ahí que ese es un sitio decente que ellos han enlodado con su presencia.

Los desafía parándose en la puerta del fondo.

Los extraños aceptan y salen con él (Teatro La Candelaria, 1991, p. 54) (...)

LA PUTA: Deje la pendejada esa, venga conmigo para ver que esas gentes no se vayan a matar!

En ese momento suenan afuera dos tiros.

Todos retroceden asustados.

A los pocos momentos entran los dos extraños. (Teatro La Candelaria, 1991, p. 55) (...)

EMIRO: Lo mataron... lo mataron esos salvajes... (Teatro La Candelaria, 1991, p. 56).

Este es un punto de inflexión en la obra, pues en ese momento, tanto los miembros de la taberna, como el público, confirman lo que verdaderamente significaba la presencia de los extraños. Se podría decir que la amenaza latente durante toda la obra se realiza, dando paso a un desenlace que refuerza el silencio impuesto que impusieron los dos extraños, en el momento en que uno de ellos deja dinero sobre la mesa principal y finaliza la obra dando una orden: “Aquí no ha pasado nada. Nada”. La tragedia se consuma luego del asesinato de Don Blanco y la última orden dada por el extraño al dejar el dinero sobre la mesa.



Fotograma 7. “Aquí no ha pasado nada”.

A lo lejos, del cielo, se oye el sonido de un helicóptero que se acerca. El aparato pasa por encima de la taberna... Todos quedan mirando, expectantes, hacia el fondo. Se oyen las astas del helicóptero afuera. Entra un hombre todo vestido de negro y se para en la entrada del fondo. El extraño 1 se le acerca y le dice algo como el santo y seña. El hombre de negro le contesta y rápidamente empiezan a sacar las cajas. El extraño herido se pone una venda y sale. Terminan de sacar las cajas. El extraño 1 le hace una seña a Obdulio. El joven va a la trastienda. El hombre de negro le entrega un maletín lleno de dinero al extraño 1. El hombre sale y se oye al helicóptero que levanta el vuelo y se va (...) El extraño se sonríe, y mira al músico 2 con sarcasmo. Luego se va retrocediendo hasta el mostrador. Saca un fajo de billetes y los pone con fuerza sobre el mostrador. Se queda mirando a los presentes y les dice muy pausadamente: Aquí no ha pasado nada. Nada. Se voltea y sale con su compañero herido. Todos quedan mirando al sitio por donde salieron. El carro prende motores. Se encienden los faroles. La trompa, que estaba dentro de la taberna, se retira. Los faroles se alejan hasta apagarse. El ruido del motor, por el contrario, aumenta más y más hasta que para en seco. (Teatro La Candelaria, 1991, p. 57 y 58).

FIN

Al final, la sociedad civil-rural es silenciada. El silencio cobra vida, como el verdadero protagonista de la obra. Él manda y se muestra como el futuro siniestro que persigue a la

realidad nacional. El horizonte de expectativa que nos deja *El Paso* es la imposición del silencio; su irrupción como un elemento extraño que llega a interrumpir la vida de las comunidades. Un horizonte de expectativa que, si se tiene en cuenta el Gráfico 1, resultó profético, pues en los años 90 y principios de los 2.000 el país vivió la rápida expansión de los grupos paramilitares, recrudeciendo el conflicto armado. El país vivió la imposición del silencio que se reflejaba en *El Paso*, como una suerte de presagio o alerta temprana que vio a través del presente el futuro que se cernía sobre el país.

Como hemos mencionado en la introducción del presente proyecto de investigación, nuestro objetivo es abordar el conflicto armado a través del teatro, tomando como eje de análisis, no la guerra en sí, sino el esfuerzo por terminar con ella, buscando llevar ese horizonte de expectativa (un futuro sin guerra o en paz, donde podamos superar las determinaciones históricas del conflicto armado) a la escuela. En este sentido *El Paso* es una obra que nos permite evidenciar lo contrario de lo que buscamos realizar, ya que el horizonte de expectativa de la obra está determinado por la guerra, el miedo y el silencio.

Si volvemos a la periodización de Sánchez (2018) entenderemos que, para 1987, nos encontramos en un momento en el que todavía los discursos de las víctimas, así como el horizonte institucional de la justicia transicional no había hegemonizado los debates y las luchas sociales por la memoria. Tales características son posteriores, por lo que no extraña que *El Paso* sea una obra que se articula en torno a la denuncia social y política, a partir de la cual podemos ver la injerencia de la violencia al ámbito rural (y particularmente de carácter paramilitar), así como las consecuencias que esto tiene, sin que el punto de vista de las víctimas aflore, aún, como lo hará en periodos posteriores de la historia del teatro colombiano.

1.3.2. Análisis de Soma Mnemosine: El cuerpo de la memoria (Poema dramático) (2013)

Ficha técnica¹⁴:

Dramaturgia y dirección: Patricia Ariza

Creación y montaje inicial:

¹⁴ La ficha técnica y el guion fueron extraídos de la publicación: Seis obras del Teatro La Candelaria. (2016). Ediciones Teatro La Candelaria.

Primera etapa:

Carmiña Martínez

Fernando Mendoza

Cesar Amézquita

Libardo Flores

Patricia Ariza

Segunda etapa:

Hernando Forero

Nohra González

Dirección de videos: Patricia Ariza

Cámara y edición: Karen Roa, David Pombo

Ejecución Escenografía: Jaime Niño, Jorge Ardila

Maestra de danza: Diana Casas

Maestra de acordeón: Edna Cabrera

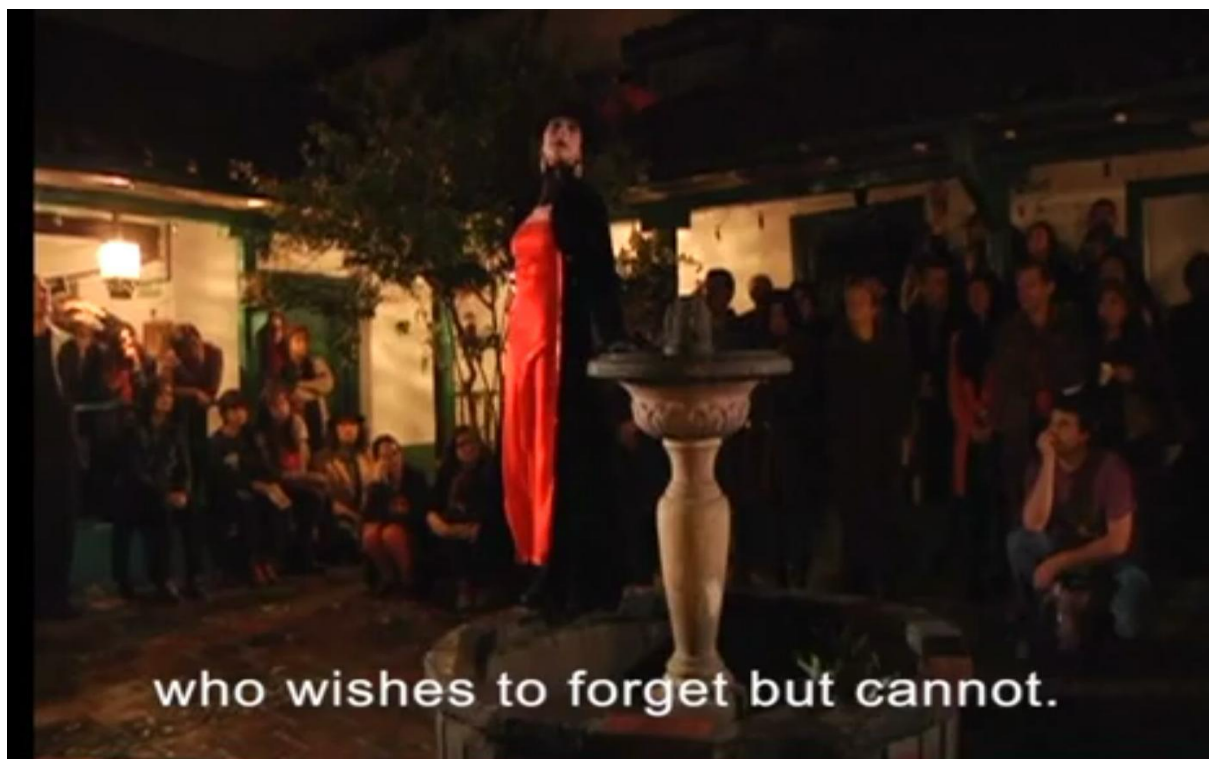
Diseño, vestuario y escenografía: Patricia Ariza

Intervención vestuarios: Jaime Niño

Edición Sonora: Cesar Amézquita

Luces: Carlos Robledo

Soma Mnemosine: El cuerpo de la memoria (Poema dramático) es una obra de teatro de carácter experimental dirigida por Patricia Ariza y estrenada en el año 2013. La obra sucede en cuatro espacios (según el guion original): un patio o foyer de teatro, un espacio cabaret, una galería de la memoria y un escenario. Durante el primer acto aparece el personaje identificado como “La encargada”, encarnando a la muerte y dándole la bienvenida al público con las siguientes palabras: “Aquí ante ustedes, anochece. Mi cuerpo de actriz se dispone para el instante efímero del teatro. (...). Soy solo un cuerpo y eso es como decir el universo entero” (Teatro La Candelaria, 2016, p. 202). Y luego, revela su identidad: “Soy el Soma, soy el cuerpo de la memoria, soy la diosa Mnemosine que desea olvidar pero no puede” (Teatro La Candelaria, 2016, p. 202).



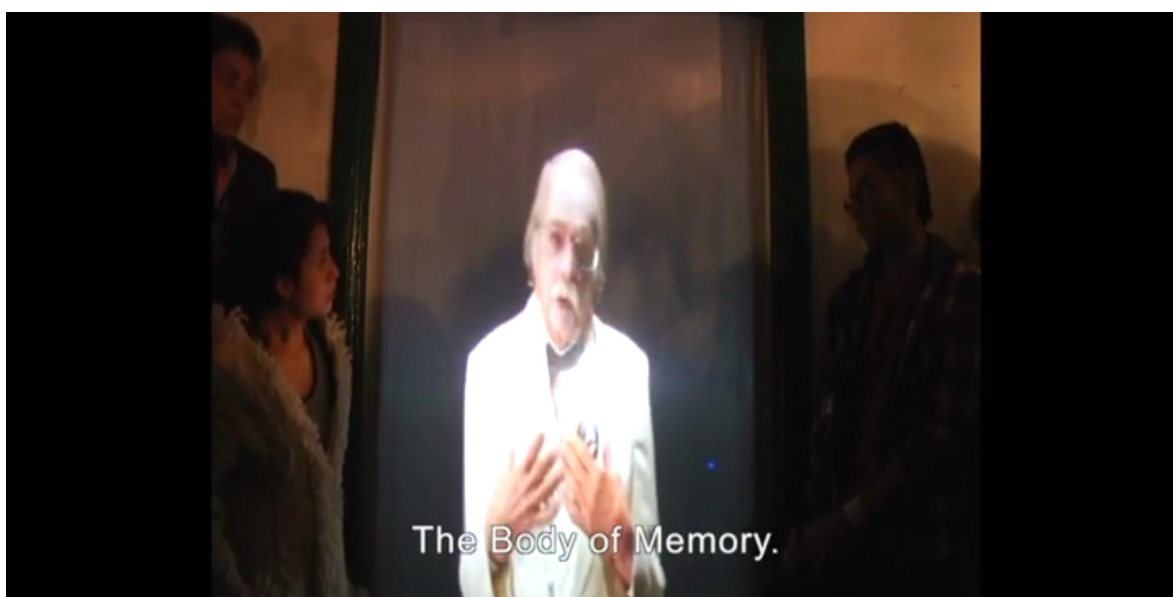
Fotograma 8. “La diosa de la memoria”.¹⁵

Estas palabras condensan la temática general de la obra: *la memoria y el olvido encarnados en el cuerpo del actor/actriz*. Una temática que será trabajada a partir de distintos videos, grabaciones y testimonios presentados en un formato audiovisual, a lo largo de los cuatro espacios donde transcurre la obra, mientras somos guiados por “La encargada”. Así, por ejemplo, mientras estamos en el patio o foyer de teatro se nos presentan unos audios, que referencian la muerte de Luis Carlos Galán (político liberal y candidato presidencial asesinado el 18 de agosto de 1989, en el municipio de Soacha), de Jaime Garzón (humorista, abogado y periodista asesinado el 13 de agosto de 1999) y de Bernardo Jaramillo Ossa (político, militante del Partido Comunista Colombiano y candidato presidencial de la Unión Patriótica, asesinado el 22 de marzo de 1990).

Con esto, la obra nos presenta una galería de la memoria donde la experiencia social predominante de la obra la constituyen fundamentalmente las voces de las personas que han sido víctimas del conflicto social y armado colombiano. Así, pese a que “La encargada” nos

¹⁵ Los fotogramas fueron extraídos de una grabación casera de YouTube. Lamentablemente, no se cuenta con una versión audiovisual oficial. Para ver la grabación: <https://youtu.be/IBJLqC4z5KI?si=NHRG8pVY3ZRVDMo7>.

guía a través de los cuatro espacios de la obra, los protagonistas reales resultan ser, más bien, los múltiples testimonios que se van sucediendo, el uno al otro, en un formato audiovisual. Por ello, la obra no posee una linealidad narrativa sucesiva o tradicional, sino que nos envuelve en un pasaje de testimonios que nos transportan en el tiempo conforme “La encargada” se moviliza por el espacio. Pero la obra no solo busca presentarnos una galería de la memoria en formato audiovisual, sino que también busca reflexionar sobre los testimonios que envuelven, tanto al espacio, como al público y a los actores. Esto ocurre particularmente cuando el maestro Santiago García aparece, también en formato audiovisual, hablándonos de la obra: “Esta es la canción de los que nadie reclama. ¡Señoras y señores! Bienvenidos a esta función de Soma Mnemosine, el Cuerpo de la Memoria” (Teatro La Candelaria, 2016, p. 209)



Fotograma 9. “Aparición de Santiago”

En un principio, la aparición de Santiago resulta banal, pues solo nos da la bienvenida a la obra, despidiéndose con unas palabras en alemán que se traducen por: “Yo soy el espíritu del mundo, pero se me perdió la llavecita” (*Ich bin der Geist der Welt, aber ich habe den kleinen Schlüssel verloren*). Sin embargo, al final de la obra su aparición terminará siendo fundamental, ya que será la voz de Santiago la que nos brinde un horizonte de expectativa completamente distinto al que se plasmó en la obra *El Paso* (1987). Si volvemos al análisis hecho previamente sobre *El Paso*, recordaremos que el horizonte de expectativa que nos

brindaba la obra estaba determinado por la imposición del silencio (algo que se encontraba en concordancia con el tiempo histórico en el que se produjo la obra).

Sin embargo, Soma Mnemosine es completamente distinta en este aspecto, y ello se debe a que su espacio de experiencia ha cambiado: la obra busca partir desde el punto de vista de las víctimas, contando los horrores de la guerra a través de su protagonismo. Si recordamos, dentro de la historia de los movimientos por la memoria nos encontramos en la cuarta etapa que hemos caracterizado siguiendo a Sánchez (2018) (véase el apartado “Memoria y teatro: una perspectiva histórica”), donde surge una nueva institucionalidad generada a partir de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras del 2011, propiciando que la figura jurídico- política de la justicia transicional adquiriera un lugar central, así como los testimonios de las víctimas. En este sentido, podemos decir que Soma Mnemosine encarna esta nueva etapa de los movimientos por la memoria en el cuerpo del actor/actriz. Una etapa donde se abre la posibilidad de un horizonte de expectativa no-mediado por la guerra, gracias a la figura de la justicia transicional, así como al clamor de las víctimas, quienes exigen el cese del conflicto armado en nuestro país.

Este horizonte de expectativa se presenta hacia el final de la obra, una vez que “La encargada” nos guio por los diferentes espacios del teatro, llamándolos, en un punto, “el camino de Santiago” (Teatro La Candelaria, 2016, p. 211) y se construirá luego de escuchar distintos testimonios de personas que han sido víctimas del conflicto armado, así como luego de que ella nos llevara al escenario donde se presenta la muerte de un campesino asesinado por defender el reparto de la tierra, cuyo cuerpo es analizado por una médica:

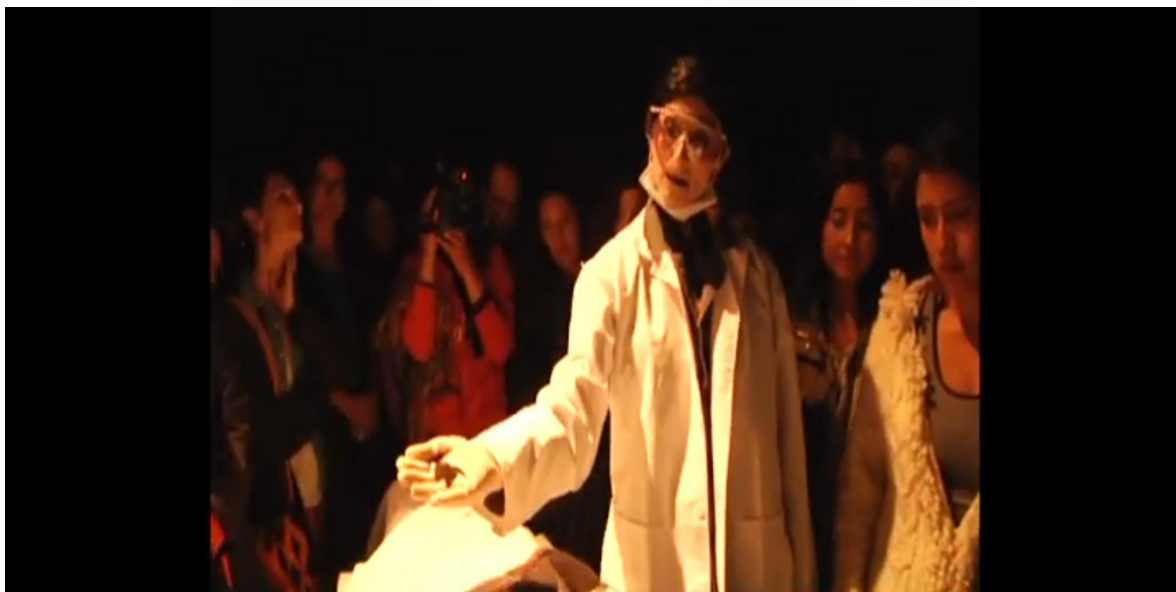
MÉDICA: *(Muestra una nota al público. Es un recorte amarillento y sucio).* No alcanzó a ser noticia, tan sólo una mención en la quinta columna.

MÉDICO: ¿Qué dice?

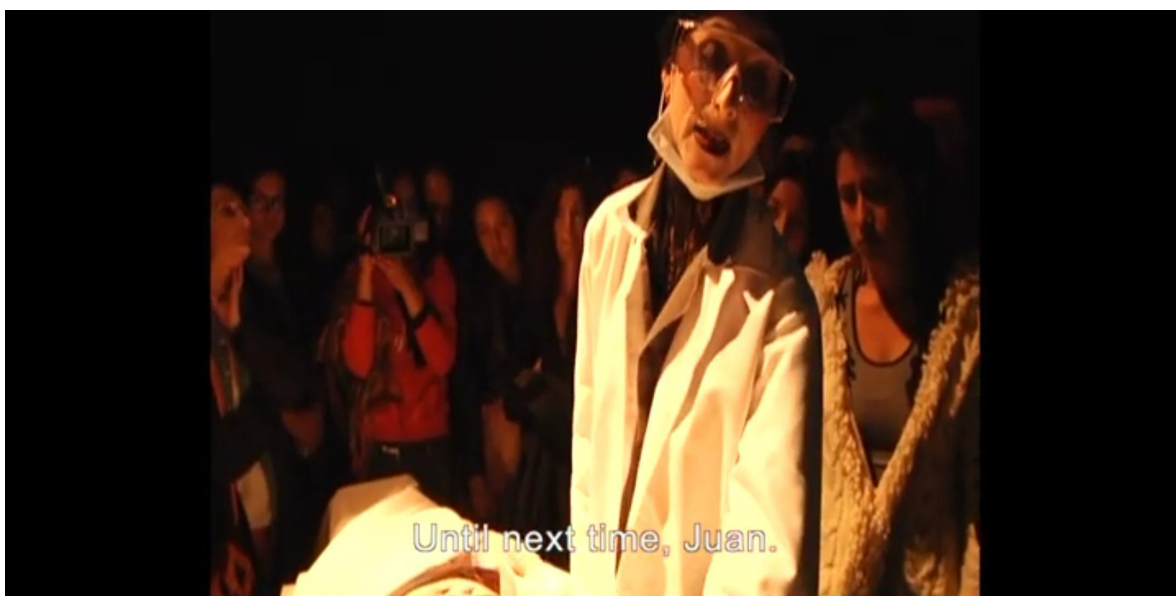
MÉDICA: Muy poco. Qué murió en extrañas circunstancias () (...) (Teatro La Candelaria, 2016, p. 219).

MÉDICA: *(Al público)* *(Sacándole al hombre muerto la tierra de las manos).* Esta era la tierra que “Juan” quería ver repartida. Esta era la tierra que quería ver repartida.

Hasta luego Juan (Le echa el puñado de tierra sobre el pecho). (Teatro La Candelaria, 2016, p. 223).



Fotograma 10. “La médica I”



Fotograma 11. “La médica II”

Luego de esto, la obra comienza a preparar la intervención de Santiago García anunciando un nuevo horizonte de expectativa, al afirmar, por ejemplo, que: “el silencio y el temor han sido los peores cómplices de la guerra” (Teatro La Candelaria, 2016, p. 228). Algo que no

solo contrasta, sino que incluso puede considerarse como una crítica a la forma en que actuaron los personajes de la obra *El Paso*. Pero no porque en *Soma Mnemosine* se busque cuestionar a las víctimas que padecieron tales contextos, sino porque se busca afirmar que el horizonte de expectativa determinado por el miedo y el silencio ha terminado. Lo que vimos en *El Paso* fue un momento del pasado-presente; sin duda uno de los más cruentos de la historia del conflicto armado, pero en *Somma*, el cuerpo de la memoria *corporaliza* un presente-futuro distinto.

Santiago García aparece y afirma que:

SANTIAGO EN VIDEO: Tantos años y todavía no encuentro la respuesta. Sepan que no tengo mucho tiempo y se me esfuma el que me queda.

Ustedes, los asesinos, los que volvieron este suelo basura no pasarán. Ustedes que enterraron puntas de pedernal en mi cuerpo.

Yo me les enfrento con la creación. He pintado lobos y los he puesto a volar, he pintado rostros que hablan lenguas cifradas, he hablado con los muertos y he visitado el futuro. Ustedes mientras tanto han bebido nuestra sangre.

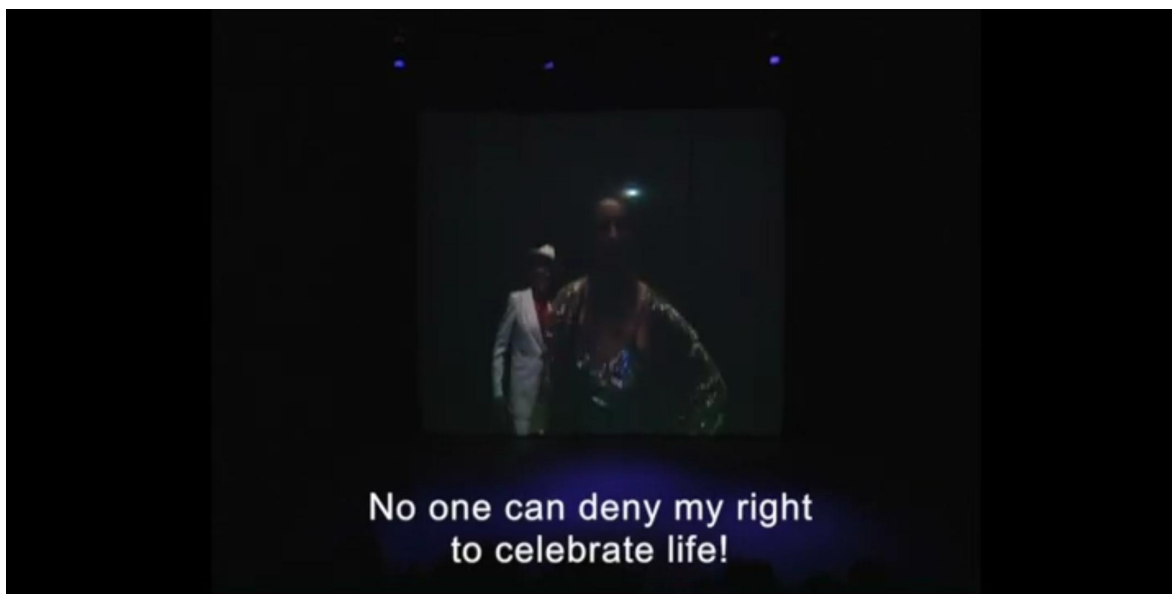
No los perdono, porque no me olvido de mi ni me olvido de mis hermanos. Mis hermanos están en mis heridas. Dejo cientos de personajes que rondan en las noches, unos cuadros pintados y un actor suicida. Y otros que se han marchado. (Teatro La Candelaria, 2016, p. 232 y 233). (...)

Soy grupo, soy Santiago, soy creación colectiva, soy cuerpo (*Señala una herida que tiene en el pecho*). Esta herida que ven aquí me la hicieron unos bandidos en Mapiripán, creyeron que yo estaba dormido y se me lanzaron con cuchillos afilados. No pude defenderme, la sangre corría y corría por mi cuerpo, me fui muriendo poco a poco y alguien me rescató. (*Señala una herida en su costado*). Esta otra es muy honda, me la hicieron en Segovia. Yo estaba bailando en una discoteca con unos mineros que celebraban la sacada de las pepitas de oro de sus minas. Mataron a más de cuarenta esa noche. Todavía me resuena la canción que escuchábamos esa noche.

¡Quiero bailar! Ninguno de ustedes puede quitarme la celebración de la vida.

En video el maestro Santiago García ingresa a una fiesta. La cámara se pasea por las mesas. En una de ellas los invitados beben y miran fotografías de los muertos y desaparecidos. (...) En las imágenes aparecen los actores de la obra semidesnudos y maquillados de blanco. Sobre sus cuerpos se proyectan nombres de víctimas del conflicto armado del país. (...). Todos avanzan en una larga fila. Salen. Las imágenes del video se desvanecen. (Teatro La Candelaria, 2016, p. 233, 234 y 235).

FIN.



Fotograma 12. “La celebración de la vida”.

Es a partir de estas palabras que Santiago García abre el horizonte de expectativa, al “hablar con los muertos y visitar el futuro”, pues esto le permite afirmar aquel horizonte no-mediado por la guerra que estábamos buscando, al afirmar: “*¡Quiero bailar! Ninguno de ustedes puede quitarme la celebración de la vida*”. Ahora bien, es importante tener en cuenta que dentro del marco del espacio de experiencia en el que se enmarca la producción de la obra, están presentes las memorias de hechos como la masacre de Mapiripán (1997) o la masacre de Segovia (1988), razón por la cual el cuerpo de la memoria se muestra con cicatrices, ya que si bien se vislumbra la posibilidad de un futuro distinto, se indica que el pasado se encuentra presente, como herida o cicatriz que, justamente por su presencia, permite vislumbrar un horizonte de expectativa no-mediado por la guerra.

Esto se complementa, a su vez, con las nuevas formas de hacer teatro que emergen en el siglo XXI, momento en el cual el Teatro La Candelaria se permite hacer uso de elementos experimentales como las técnicas audiovisuales o el formato de un escenario movable:

Entrados en el nuevo milenio, La Candelaria tiene claro que el terreno en el que se instala su teatro es profundamente distinto. El reinado de la imagen ha terminado por normalizarse siendo este el lenguaje dominante tanto en el arte como en cualquier otro campo de comunicación. (...) Y el teatro encuentra también nuevas formas de autodenominarse y sobrevivir. (...) El grupo se ve abocado a tomar parte activa del caos propuesto ante el peligro de perder su conexión con un público que, aunque ha demostrado serle fiel, está inmerso en los excesos de una realidad aumentada. (Esquivel, 2016, p. 111).

La Candelaria se abre, así, a una doble perspectiva novedosa tanto desde el punto de vista de los contenidos, donde las huellas y las cicatrices permiten vislumbrar futuros no-mediados por la guerra, como desde el punto de vista de las formas, donde la forma-teatro se presenta mediada por nuevas herramientas tecnológicas que permiten varían las maneras de hacer teatro, y por tanto, de resignificar la memoria.

Como hemos advertido en el análisis de *El Paso*, esta primera obra presenta el horizonte de expectativa contrario al que buscamos llevar a la escuela y el contraste con una obra como *Soma Mnemosine* nos permite entender el por qué. *El Paso* es una obra que, como cualquier contenido artístico, es fruto de su tiempo histórico; de su espacio de experiencia, en términos de Koselleck. De tal manera que, si volvemos al análisis de Sánchez (2018) recordaremos que en el tiempo histórico en el cual se produce la obra todavía no emergen con la fuerza necesaria las voces de las víctimas, la necesidad de la justicia transicional o su progresiva institucionalización. *El Paso* retrata la guerra, pero no va más allá. La lucha por la memoria o la resistencia viva de las víctimas al olvido que sueñan con terminar con el conflicto social y armado no aparecen. Por el contrario, en *Soma Mnemosine* estos elementos constituyen el eje central de la obra, permitiéndole a Santiago García abrir el horizonte de expectativa en su monólogo final, a través de la metáfora del baile y la celebración de la vida. Ciertamente, cuando Santiago afirma esto habla en un sentido literal, pues está recordando una canción, pero también supone una sentencia teatral que simboliza el cómo la vida se niega a morir y

persevera por seguir danzando. *La vida que baila* es una metáfora perfecta para simbolizar un horizonte de expectativa que no se encuentra mediado por la guerra, donde se celebra la vida luego de haber transitado por el miedo que se evidencia en *El Paso*.

Soma Mnemosine constituye un buen ejemplo del horizonte de expectativa que buscamos llevar a la escuela, pues este presente-futuro nos permite señalar la continuidad de la guerra en el presente, debido a que sus causas estructurales, aunque han mutado, no han cesado. Pero también nos permite *ir más allá de la guerra*, en términos estéticos, pues muestra ese horizonte de expectativa que no se reduce al asesinato, la masacre o la crónica roja, sino que comienza a tomar en cuenta el clamor de una lucha por la memoria que se niega a renunciar a la vida. Algo que realiza a sabiendas de que el cuerpo simbólico se encuentra herido y *marcado* por hechos como la masacre de Mapiripán (1997) o la masacre de Segovia (1988), y es justamente por la presencia de estas marcas, por su *memoria*, que un horizonte y/o imaginario distinto de futuro puede emerger en el contexto de un conflicto armado que aún no ha cesado.

La paz como horizonte de futuro no aparece explícitamente a lo largo de la obra. De hecho, si analizamos el monólogo de Santiago García que da fin a la obra este nos habla de un futuro marcado por la memoria, la justicia y la resistencia: “Yo me les enfrento con la creación. He pintado lobos y los he puesto a volar, he pintado rostros que hablan lenguas cifradas, he hablado con los muertos y he visitado el futuro. Ustedes mientras tanto han bebido nuestra sangre” (Teatro La Candelaria, 2016, p. 232). Incluso, más adelante se permite afirmar: “No los perdono, porque no me olvido de mí ni me olvido de mis hermanos” (Teatro La Candelaria, 2016, p. 233). Esto nos señala un horizonte de memoria que no olvida y que se niega a hacerlo. Un horizonte que recuerda con tanta intensidad, que se niega a perdonar, porque esto significaría, a ojos de Santiago, olvidarse de sí mismo, así como de sus hermanos que han sufrido la barbarie del conflicto social y armado.

Este horizonte de expectativa ya no se encuentra mediado por la guerra. Ya no vislumbra el futuro como si fuera un callejón sin salida, sino que vislumbra un futuro de memoria, donde se resiste y se lucha por preservar los recuerdos de quienes han sufrido en sus cuerpos la barbarie del conflicto armado. Como ya hemos señalado, la obra nos presenta la memoria y el olvido encarnados en el cuerpo del actor/actriz, pero también deberíamos agregar que la

deidad de Soma Mnemosine presenta la voz y el movimiento de un cuerpo simbólico que se pasea a lo largo de la puesta en escena mostrándonos sus cicatrices. Este cuerpo es el cuerpo de la memoria de los que se niegan a olvidar, de los que buscan resistir a través de un recuerdo imperecedero.

Pero Santiago no solo busca resistir y generar un horizonte de memoria a través del recuerdo, sino que también, y en la misma medida, busca hacerlo a través de la creación artística. Por esta razón nos dice: “Yo me les enfrento con la creación. He pintado lobos y los he puesto a volar, he pintado rostros que hablan lenguas cifradas” (Teatro La Candelaria, 2016, p. 232). Santiago sabe que posee una herramienta muy poderosa para resistir y para no olvidar los hechos atroces que se inscriben en los cuerpos del presente: el lenguaje poético, la representación teatral, la Creación Colectiva y, en una palabra, el *arte*. Y es a través de dicha herramienta que la obra nos presenta un horizonte distinto, mediado por la memoria, la justicia, el recuerdo y la resistencia.

Quizás deberíamos considerar que ese es el horizonte que tenemos por delante. Y quizás eso sea «la paz». Por lo pronto, no parece que el conflicto social y armado que vive nuestro país se encuentre próximo a terminar, pero en lugar de ensombrecernos por una esperanza perdida, tal vez Santiago nos haya legado las claves para continuar resistiendo. Él nos dice que no olvidemos, que recordemos las cicatrices del cuerpo de la memoria y que nos enfrentemos a la barbarie a través de la creación, el teatro y la poesía. Ese es el horizonte de expectativa que nos legó a las generaciones futuras: *pintar a los lobos y ponerlos a volar*.

SEGUNDO CAPÍTULO

Introducción

Ante la pregunta de si debe ser enseñada la historia del conflicto armado en Colombia, un estudiante de colegio en Istmina (Chocó) consideró que sí porque el conflicto es “patrimonio cultural”. Un adolescente indígena en Toribío dijo en cambio que no, porque no quería recordar nada sobre eso. Otro joven, esta vez en Argelia (Cauca), señaló entre risas que la historia del conflicto sí debería ser enseñada “para aprender a matar”. Una chica en Barbacoas (Nariño) no está de acuerdo porque “eso se da en la calle, en el colegio no se enseña violencia, sino que se educa para bien”. En cambio, un muchacho en Tierralta (Córdoba) consideró que la historia del conflicto armado “se debería dar a conocer hasta cierta etapa. Después no recordarlo más”.
Ariel Sánchez Meertens, 2017.

Para el desarrollo de nuestra propuesta pedagógica hemos partido de la relación que se puede establecer entre la memoria del conflicto armado, el teatro y la escuela, tal y como lo hemos visto en el capítulo anterior, con el fin de trabajar un horizonte de expectativa que no se encuentre mediado únicamente por la guerra, sino que se permita la apertura a las posibilidades de una sociedad que sea capaz de superarla. Así, se trata de una propuesta pedagógica que parte de la siguiente pregunta formativa: *¿de qué manera la historización del conflicto armado colombiano y sus memorias de finales de los años 80 y la segunda década de los 2000, trabajadas con estudiantes de grado noveno del colegio Eduardo Umaña Mendoza, a través de la reflexión de las pedagogías de la memoria en articulación con el teatro del oprimido, contribuyen a un horizonte de expectativa en función de la paz?*

Con ello, lo que queremos trabajar con los y las estudiantes es, en primer lugar, una historización del conflicto armado, mostrando que no se trata de una “guerra atemporal” o de un destino manifiesto del que no se pueda escapar, sino que tiene sus causas, cambios y lógicas inmanentes que nos permiten ubicarlo como un fenómeno social e histórico. Algo de suma importancia teniendo en cuenta que, en investigaciones recientes, como la realizada por Ariel Sánchez Meertens en el 2017¹⁶, se señala cómo a los estudiantes de distintas zonas del país todavía les cuesta historizar el conflicto armado, lo que ya se convierte en un obstáculo

¹⁶ Véase: Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

para generar un horizonte de expectativa donde la sociedad en su conjunto supere las causales estructurales que dan lugar al conflicto social y armado en nuestro país. Sin embargo, ya que el tiempo de trabajo puede llegar a ser limitado y la temática del conflicto armado abarca diversos niveles de complejidad, en nuestra propuesta pedagógica nos centraremos en dos periodos en particular: la década de los 80's y la segunda década del 2000, siguiendo las interpretaciones de pasado que se pueden reconstruir de estos momentos en las obras de *El Paso* y *Soma Mnemosine* analizadas previamente. Ahora, desde luego, esto no significa que no se vayan a trabajar los orígenes o causas del conflicto, sino que nuestro énfasis estará en la comparación de dos momentos históricos distintos para que a través de esta comparación, las diferentes temporalidades del conflicto queden de manifiesto, utilizando las memorias teatrales como hilo articulador.

En segundo lugar, a través de esta historización buscamos que los estudiantes lleguen por sí mismos a un horizonte de expectativa que se permita la apertura a la paz, utilizando como herramientas tanto el teatro del oprimido, especialmente gracias a la plasticidad de sus ejercicios lúdicos que pueden ser fácilmente adaptados al contexto escolar, como las pedagogías de la memoria, entendidas estas, *grosso modo*, como el conjunto de reflexiones pedagógicas que trabajan la temática de la memoria social y los derechos humanos en contextos de guerra civil, conflicto armado o dictaduras militares, con el objetivo de que estos temas sean tramitados en las instituciones educativas (Rubio, 2012).

De esta manera, a través de las herramientas propias del teatro del oprimido y de las pedagogías de la memoria buscamos generar, en conjunto con los estudiantes, un horizonte de expectativa que no se encuentre mediado por la guerra, historizando no solo los orígenes o diferencias temporales del conflicto, sino también su posible (y futura) finalización histórica. Cabe aclarar que se busca generar una reflexión sobre los horizontes de expectativas de los estudiantes enfocados en la paz, más no en todas las expectativas posibles que se podrían abrir en torno a una expectativa de futuro, pues esto supondría un ejercicio de otra categoría y de más largo aliento.

2.1 El Colegio Eduardo Umaña Mendoza (IED)

La propuesta pedagógica se llevó a cabo en el Colegio Eduardo Umaña Mendoza (IED), con estudiantes del grado noveno, del curso 904. Una institución ubicada en la localidad de Usme,

en una ladera de los cerros orientales de la ciudad, diseñada y planeada durante el Plan de Desarrollo “Bogotá sin Indiferencia”, propuesto por la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004-2008) para ser inaugurada en el 2005 y beneficiar a 3.600 estudiantes de los sectores más deprimidos de la localidad, en especial de la Ciudadela Sucre y de Villa Alemania; donde residen cientos de desplazados de la ciudad. A su vez, durante ese año, el Concejo de Bogotá dictaminó que una de las instituciones educativas que fuera inaugurada a lo largo del 2005 debía llevar el nombre del abogado y defensor de los derechos humanos Eduardo Umaña Mendoza; asesinado el 18 de abril de 1998, como una forma de homenajear su trabajo y su memoria, razón por la cual el colegio adoptaría este nombre una vez que el 24 de noviembre recibiera de la Secretaría de Educación la resolución de aprobación No. 4949.

Aquí es preciso recordar que José Eduardo Umaña Mendoza fue un abogado, maestro y defensor de Derechos Humanos que asumió la defensa de las familias de las víctimas de la desaparición forzada en la contra-toma del Palacio de Justicia por parte del Ejército colombiano (1985), además de ser un aguerrido defensor de los trabajadores que fueron reprimidos judicialmente por resistir al proceso de entrega de los recursos naturales a las multinacionales durante la década de los noventa, como en los casos de los Sindicatos de la Empresa Estatal de Petróleos, TELECOM, y la Empresa de Telecomunicaciones de Bogotá. Fue por esta razón que el 18 de abril de 1998, dos hombres y una mujer haciéndose pasar por periodistas entraron en su oficina tras encerrar a su secretaria en un cuarto y lo asesinaron. (Verdad Abierta, 2016).

Por ello, en memoria de este defensor de derechos humanos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) presente en el Manual de Convivencia, orienta a la institución a: “la construcción de una Comunidad Educativa entendida esta como la unidad de padres de familia, docentes, estudiantes, administrativos, que dirige sus esfuerzos a la consolidación de una propuesta pedagógica que promueva la formación integral de todos sus miembros a partir del encuentro, el diálogo, el debate, el desarrollo de un pensamiento y acción crítica frente a la realidad social, individual, al conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, expresados a través del reconocimiento y vivencia” (Manual de convivencia, 2020). Algo que concuerda con la Misión y Visión del colegio:

MISIÓN: El colegio Eduardo Umaña Mendoza I. E D de la localidad de Usme, procura el desarrollo humano de los estudiantes, a través de la vivencia de los derechos humanos, encaminada a la formación de líderes en gestión comunitaria. Desarrolla niños, niñas y jóvenes críticos, autónomos, con diferentes visiones del mundo, respetuosos de los acuerdos pactados democráticamente, con principios éticos y responsabilidad social; que favorezcan la construcción de su proyecto de vida y la transformación de su entorno natural, social y cultural.

VISIÓN: El colegio Eduardo Umaña Mendoza I. E D de la localidad de Usme, se proyecta al año 2025 como una institución educativa reconocida por promover procesos del desarrollo humano, social, científico, tecnológico, artístico y ético de sus estudiantes, para formar ciudadanos críticos y autónomos, capaces de liderar transformaciones en sus comunidades a partir del respeto de los acuerdos pactados democráticamente, con procedimientos éticos y responsabilidad social, que propicien la promoción, reconocimiento y vivencia de los derechos humanos. (Manual de convivencia, 2020).

Gracias a esto, desde unos inicios que no estuvieron exentos de dificultades, sobre todo en materia de financiación de infraestructura, el colegio comenzó la construcción de un enfoque educativo centrado en la formación de los derechos humanos, hasta el punto de que hoy en día (2025) cuenta con una oficina propia para la defensa de los derechos humanos. Esto se logró gracias a la ayuda de otras instituciones, como la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que en el año 2006 realizó un diplomado de derechos humanos en los que participó un grupo de docentes de la institución, con el objetivo de consolidar su propuesta educativa, lo que más adelante dio lugar a una organización curricular particular por ciclos, para organizar de mejor manera las temáticas que se trabajarían en el colegio: “Estos dos procesos de gestación interna hicieron que este megacolegio cuente hoy, con una organización curricular por ciclos, enfocada en los derechos humanos, y en un proyecto sociocrítico que invita a los estudiantes a ser líderes, gestores de comunidad y garantes de los derechos humanos”. (Mejía, 2019, p. 111).

Como se ve, entonces, no se trata de una institución ajena a la problemática de la memoria social, sino de un espacio educativo que ha sido pensado justamente como un «proyecto de

memoria», tal y como lo registré durante una de mis visitas iniciales a la institución: “Cuando terminamos de hablar Douglas nos invitó a realizar un recorrido general por toda la institución. Nos mostró los salones, los cuales tenían un nombre propio que le había asignado cada profesor, como: “Salón Camilo Torres” o “Salón Hannah Arendt”. Vimos placas conmemorativas, como la de un profesor que murió por un infarto (amigo de Douglas desde la universidad) o la de una estudiante que fue asesinada en jornada extraescolar, así como proyectos de intervención artística como un mural o una imagen gigantesca de Umaña Mendoza hecha con fotografías de los ojos de los estudiantes” (Diario 1, 20 de mayo, 2025). Esto hace que nuestra propuesta pedagógica se articule de buena manera con el enfoque educativo del colegio, en lugar de ser un saber externo que puede, o no, encajar con las aspiraciones del currículo.

Ahora bien, sobre este último aspecto cabe aclarar que durante nuestras primeras visitas a la institución fueron los maestros quienes nos indicaron que el grado en el cual se articulaba de mejor manera nuestro proyecto con la propuesta curricular de la institución era el grado noveno, de tal manera que la práctica pedagógica se acopló a las necesidades y la malla curricular de la institución. Esto nos dio una cierta libertad a la hora de trabajar los temas propuestos, pues si bien en otros contextos o instituciones estas temáticas se pueden encontrar con determinadas trabas o reticencias, el colegio Eduardo Umaña Mendoza se mostró abierto para trabajar el problema del conflicto social y armado del país, junto con los estudiantes de grado noveno para los cuales fue construida la propuesta pedagógica.

2.2. Balance de investigaciones afines

Tal y como lo aclaramos en la introducción al primer capítulo, la reflexión en torno a la memoria histórica en Colombia se ha convertido en una problemática tanto académica como social de primer orden en las primeras décadas del siglo XXI, por lo que la reflexión sobre cómo trabajar la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela a través de distintas herramientas; como lo pueden ser las artes escénicas, ha sido una preocupación ya trabajada desde distintas tendencias teóricas o propuestas metodológicas. Esta es la razón por la cual antes de tomar partido por alguna de ellas hemos realizado un balance de las investigaciones que relacionan la memoria histórica del conflicto armado, el teatro (o las artes escénicas) y la escuela, con el fin de aprehender de las investigaciones pasadas y

enriquecer el diseño de nuestra propuesta pedagógica, optando por las corrientes teóricas y propuestas metodológicas que mejor se adapten a nuestros objetivos.

Este balance lo realizamos utilizando las bases de datos de Google Académico, como primer paneo general, y luego, ahondando en las bases de datos de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad de los Andes, con una delimitación temporal de diez años: del 2015 hasta el 2025. De esta manera analizamos diez trabajos; siete trabajos de grado y tres tesis de maestría, y los subdividimos en dos categorías. En la primera ubicamos seis trabajos de intencionalidad pedagógico-teatral, siendo estos: Leguizamón, K (2016) *El teatro del conflicto y la enseñanza de la historia reciente*; Cañón, C (2019) *Imaginarios de paz en la infancia: Una propuesta desde el Teatro del Oprimido*; Granada, C, Loaiza, J y Urrego, J (2023) *Teatro Infantil y Memoria Histórica: explorando el Conflicto Armado en Colombia con el Semillero Infantil de la Escuela Municipal de Teatro de Sonsón*; Parra, L, Carrascal, Y, Pulido, D, Salcedo, M, y Palencia, W (2024) *La pedagogía de la memoria en la denuncia de crímenes de Estado. "Dilan, Carlos y Fair: silencios que no callan" obra de teatro como dispositivo didáctico*; Cardozo, L (2024) *Fluyendo hacia la paz a través del Teatro del Oprimido*; y Zamudio, A. (2023) *Dramaturgias de la memoria en la escuela: Tejidos de una historia desde la pedagogía y el teatro*. Por otro lado, en la segunda categoría ubicamos cuatro trabajos cuya intencionalidad se centra en el análisis particular de obras de teatro con sus respectivas consecuencias teóricas, metodológicas y/o pedagógicas, tales como: Espinosa, E y Gonzáles, A (2018) *Análisis en los procesos de reconstrucción de memoria histórica a través de las experiencias educativas desarrolladas entre los años 2009 a 2016 en el marco del conflicto armado colombiano*; Murcia, C (2019) *Relatos de la Manigua. El teatro y la fábula: Una mirada de las incursiones paramilitares en El Tigre y El Placer en 1999*; Reyes, M (2022) *Sujetos de la violencia: fusión de las condiciones de víctima y victimario en los personajes de Juan Roa Sierra de El Crimen del Siglo; Poeta, de Si el río hablara... y Marinda Sosa, de Labio de liebre*; y, finalmente, Ramírez, J (2023) *La víctima en el teatro: la interpretación del conflicto armado colombiano a través del arte escénico y su aporte pedagógico*.

Realizamos esta subdivisión ya que analizando estos trabajos que se han producido en los últimos diez años nos hemos percatado que pueden ser catalogados bajo dos tendencias

fundamentales según la intencionalidad del texto. La primera es aquella cuya intención se centra en generar una propuesta pedagógico-teatral en un contexto específico de formación, y la segunda es aquella cuya intención fundamental es analizar el papel del teatro como vehículo de la memoria histórica realizando reflexiones teórico-metodológicas que pueden ser llevadas a la escuela. Así, podemos decir que en el primer caso el dispositivo fundamental de reflexión es el teatro en el marco de la escuela para trabajar la memoria del conflicto armado, mientras que en el segundo caso la memoria histórica representada en el teatro es el fundamento del análisis investigativo, con consecuencias posteriores para la práctica docente. Es bajo estas dos tendencias que los autores(as) trabajados incorporan una u otra perspectiva teórica, así como una u otra metodología en particular.

2.2.1 La intencionalidad pedagógico-teatral:

En el primer caso, el trabajo de Palacio, Ramírez y Urrego, escrito en el 2023, *Teatro Infantil y Memoria Histórica: explorando el Conflicto Armado en Colombia con el Semillero Infantil de la Escuela Municipal de Teatro de Sonsón*, representa un ejemplo paradigmático de la realización de una propuesta teatral en un contexto específico. En su caso, se realizó un trabajo mediado por la dramaturgia infantil (con niños entre los 7 y doce años) en el Semillero Infantil de la Escuela Municipal de Sonsón; un municipio antioqueño afectado por la violencia del conflicto armado entre los años 90 y los 2.000, con el objetivo de reflexionar sobre las problemáticas de la guerra en el municipio. Para ello, primero se realizó una investigación cualitativa a través de un grupo focal y desde una metodología sociocrítica que les diera a los autores una comprensión del imaginario de los niños y niñas del semillero sobre la guerra, y luego, se creó un diccionario a partir de la infancia sobre las palabras relacionadas al conflicto, todo para comenzar a crear, finalmente, una obra a partir de la narraturgia mediante tres momentos detonantes: “Momento 1. Contar, donde se les leyeron con los participantes del grupo tres libros álbum (Migrantes, El pato y la muerte, y Río de colores) que acercaron a los imaginarios y subjetividades de las niñas y niños frente a la violencia, el conflicto armado y temas afines. Momento 2. Crear, donde se realizó [realizaron] dos ejercicios de improvisación con un objeto detonante: una composición corporal apoyada en imágenes de las historias que se leyeron en el momento 1 y en una selección de fotografías a modo de referencia, tomadas de la obra de Jesús Abad Colorado;

este ejercicio se hizo en equipos de 3 y 4 participantes. Y Momento 3. Ritualizar, donde se realizó una muestra escénica con los trabajos de las niñas y niños con el propósito de que las y los participantes conocieran y reconocieran sus creaciones”. (Palacio et al., 2023, p. 30 y 31).

Para el caso de esta investigación la reflexión sobre, por ejemplo, el conflicto armado surge del diálogo entre los niños y niñas, colocando toda su atención en incorporar los imaginarios del semillero en la realización de un texto dramático para luego ser representado. Así, el peso de la investigación recae en la realización misma de la obra que permite desencadenar una reflexión colectiva sobre el conflicto armado. Algo en lo que se diferencia el trabajo de Carrascal et al: *La pedagogía de la memoria en la denuncia de crímenes de Estado. "Dilan, Carlos y Fair: silencios que no callan" obra de teatro como dispositivo didáctico*, realizado en el 2024, ya que este nuevamente hace énfasis en la creación de una obra de teatro para un contexto específico, pero en su caso delimita un contexto histórico particular, así como una metodología a seguir. Esto dado que los autores(as) buscan crear una pieza teatral que trabaje el tema de los crímenes de estado a través de tres casos: Fair Leonardo Porras Bernal, Carlos Pedraza Salcedo y Dilan Cruz Medina; los tres asesinados en las 2 primeras décadas del siglo XXI: Fair y Dilan por organismos del Estado y el caso de Carlos continua en investigación, aunque los indicios apuntan a que se trató, también, de un crimen de estado.

Esto los lleva a definir, previamente, el marco general sobre el cual serán entendidos los crímenes de estado en el marco del conflicto armado del país, en tanto: “consecuencia de la acogida y aplicación indolente de doctrinas foráneas, las cuales estructuraron las políticas nacionales, sustentadas en leyes y programas de gobierno” (Carrascal et al., 2024, p. 26), analizando casos como El Estatuto de Seguridad (Decreto 1923 de 1978), la creación de Cooperativas de Vigilancia Rural - Convivir- (Decreto 356 de 1994) y la política de la Seguridad Democrática (2002-2010), así como la influencia de los Estados Unidos en las doctrinas de contrainsurgencia: la aplicación del plan LASO (Latin American Security Operation) o el Plan Colombia. A su vez, complementando este marco teórico-histórico la investigación parte del enfoque de la pedagogía de la memoria, entendida como una reflexión que trabaja la memoria social y los derechos humanos en contextos de guerra civil, conflicto armado o dictaduras militares para ser tramitada en las instituciones educativas.

Sin embargo, toda la reflexión teórica o metodológica de la investigación converge en una intencionalidad pedagógico-teatral: la realización de una obra de teatro que encarne la lucha por los derechos humanos en contra de los crímenes de estado. Es por ello que luego se nos aclara que se hará uso tanto de las técnicas dramatúrgicas de Bertolt Brecht como de la Creación Colectiva para crear la obra a partir de “a) Documentación y Análisis, b) selección del Teatro didáctico como metodología, d) la creación colectiva, e) la estructura de la fábula, f) El Verfremdung, g) el Verfremdung Effekt o Efecto de Distanciamiento, h) El Canovaccio como principio de un Guion, i) La Polisemia, j) la estructura de la fábula. El guion Dilan, Carlos y Fair: Silencios que no callan” (Carrascal et al., 2024, p. 81). El interés, primordial es, entonces, el dispositivo del teatro como práctica pedagógica y como herramienta de la memoria, lo que culmina en la creación y puesta en escena de la obra: «Dilan, Carlos y Fair: Silencios que no callan».

Ahora bien, en el caso del trabajo de Leguizamón: *El teatro del conflicto y la enseñanza de la historia reciente*, realizado en el 2016, ella parte de un análisis de las representaciones de las víctimas y de los victimarios en tres obras teatrales –“La Siempreviva”, “Kilele una epopeya artesanal” y “Si el río hablará”–, así como de una metodología definida por el análisis de la Historia Reciente, para luego llevar a cabo una propuesta pedagógica en el colegio Eduardo Umaña Mendoza con estudiantes de noveno grado a través de distintos ejercicios teatrales. Así, las reflexiones previas que realiza Leguizamón desembocan directamente en una propuesta pedagógico-teatral en la cual los estudiantes crean sus guiones teatrales y generan una puesta en escena a partir de lo trabajado en el salón de clases. Se sigue, por tanto, la misma tendencia que hemos venido observando en los trabajos anteriores, pues el resultado es la creación de una obra; o en este caso de escenas, que materialicen la memoria en la escuela utilizando como herramienta a las artes escénicas.

Esto no quiere decir, sin embargo, que Leguizamón no realice un profundo trabajo de análisis investigativo. Todo lo contrario, la autora se permite delinear los marcos generales desde los cuales es posible entender al teatro como una herramienta pedagógica para la resolución de conflictos, el fortalecimiento de la acción ciudadana, el fortalecimiento del currículo escolar y la adquisición de competencias comunicativas, rastreando investigaciones precedentes, como las de Rocha Daniel (2014) o Echeverría Marina (2012), a fin de entender al teatro:

“no como una técnica, sino como un facilitador del encuentro intergeneracional, capaz de reconocer la importancia de la memoria y de la historia en la interpretación del pasado, como contenido y experiencia vivida, en relación a la enseñanza del tiempo presente”. (Leguizamón, 2016, p. 103). Esto resulta fundamental para su trabajo, ya que entre los rasgos característicos de la metodología de la historia reciente: “prevalece el auge del testimonio de las generaciones vivas, como una fuente importante y útil para enfrentarse a la desconexión que viven otras generaciones frente a las experiencias en gran medida traumáticas de testimonios de víctimas directas o de aquellos que testimonian sobre otros eventos anteriores a la situación traumática (Franco, M, y Levin, F, 2007)”. (Leguizamón, 2016, p. 106). De esta manera, liga el enfoque metodológico con una conceptualización determinada del teatro, sintetizándolo todo, al final, en el marco de su propuesta pedagógica: “fue fundamental para mi propuesta pedagógica que los estudiantes a través de las obras del conflicto analizadas, evidenciaron cómo estas rescatan el testimonio vivo de otras generaciones y cómo a partir de éstas se comprende la tragedia que le sucedió a otros” (Leguizamón, 2016, p. 106).

Algo análogo sucede con el trabajo de Zamudio: *Dramaturgias de la memoria en la escuela Tejidos de una historia desde la pedagogía y el teatro* (2023), pues aunque el resultado fue un libro a partir de los escritos realizados con los estudiantes, el desarrollo en conjunto de las actividades, y la finalidad misma de la investigación, estuvo centrada en la relación entre la pedagogía y el teatro a partir de la creación escritural, por lo que a lo largo del desarrollo de sus prácticas se desplegó una propuesta pedagógico-teatral en la cual los estudiantes del I.E.D. Alfonso López Michelsen, creaban sus propios textos dramáticos. Resalta, a su vez, que Zamudio, trabajó el tema de la memoria a partir de la memoria familiar de los estudiantes con el fin de que el proyecto no les resultara ajeno, sino que en todo momento sintieran que estaban trabajando con sus propias memorias. Metodológicamente Zamudio, A. parte del enfoque de la pedagogía teatral, bajo el cual orienta sus propuestas de intervención: “Se habla de una clase teatral cuando lo práctico y lo escritural intervienen conjuntamente en sus dinámicas, por ello esta categoría propuesta hacia lo metodológico, quiere enfocarse en el trabajo dual entre lo escrito y lo representativo” (Zamudio, 2023, p. 41).

Esto significa que el autor parte de una “educación artística”, donde los procesos creativos y la interacción con los otros se convierte en el aspecto primordial, a tal grado que Zamudio aconseja que en la práctica pedagógico-teatral se dejen de lado las técnicas formales para dar rienda suelta a experiencias que enriquezcan la creación dramática en el aula de clase. De la misma manera, parte del enfoque de una pedagogía de la memoria, que posibilite la remembranza del pasado desde un sentido presente para señalar, así, futuros posibles; cosa que la dramaturgia permite enlazar perfectamente: “Al involucrar la pedagogía de la memoria, se habla de una pedagogía para los demás, frente a los demás y para los demás. Estos conceptos propios de la memoria son relevantes en la aplicación intencionada de la clase de teatro, y al querer darle ejecución desde el drama y su dramaturgia, es entrar en la intersubjetividad de un desarrollo íntimo y colectivo, que posiblemente abra procesos de reflexión, crítica, resiliencia y aceptación” (Zamudio, 2023, p. 44). Aquí, la memoria es entendida en una suerte de dialéctica del tiempo entre el pasado, el presente y el futuro que se expresa a través del lenguaje, la expresividad corporal, la gestualidad y, en fin, del arte dramático mismo.

Finalmente, para terminar con el análisis de esta primera tendencia, los trabajos de Cardozo: *Fluyendo hacia la paz a través del Teatro del Oprimido*, publicado en el 2024, y de Cañón: *Imaginarios de paz en la infancia: Una propuesta desde el Teatro del Oprimido*, del 2019, presentan cada uno a su manera una propuesta de recuperación de la memoria utilizando técnicas y estrategias propias del teatro del oprimido, creado por el dramaturgo Augusto Boal a partir de los años 60. Así, para el caso de Cardozo, L (2024) ella partió de la Investigación Acción Educativa (IAE) para diseñar una práctica pedagógica en Doncello, Caquetá, entre agosto de 2023 y junio de 2024 en La Migani (Sede de primera infancia del I.E. Marco Fidel Suárez) y en el ETCR (Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación) Urías Rondón, con el objetivo de trabajar la noción de paz con la primera infancia desde sus propios imaginarios, como el río: “En mi experiencia personal, comencé a comprender por qué asocian el término de paz con estar en el río. La tranquilidad se logra a través de varios factores; el contacto con el agua, la vista del entorno, el clima, el ambiente y la interacción con la gente. Todos estos elementos se combinan y crean un estado de armonía que permite desconectar del ajetreo diario durante unos algunos minutos o incluso horas”. (Cardozo, 2024, p. 45). Una de las cosas que más resalta de esta investigación es que la autora utilizó

el Teatro Foro; una técnica del teatro del oprimido, y la adaptó al contexto de la primera infancia a través de los títeres. Esta técnica busca la participación del público a través de la representación de un conflicto en la que los miembros del público pueden participar para resolverlo, y para el caso de Cardozo, ella realizó un “titiri-foro” para trabajar el tema de la paz y la resolución de conflictos a través de un show de títeres en el que los niños podían participar e ir sumándose a la obra.

Por otro lado, en el caso de Cañon (2019) ella también trabajó a partir del teatro del oprimido, también hizo uso del Teatro Foro y también trabajó con los imaginarios de paz de la primera infancia, pero en su caso lo hizo en un contexto urbano, en el Liceo Pedagógico Marcel Marceau, de la ciudad de Bogotá. En su caso, Cañon inicia su trabajo a partir de una reconstrucción del proceso del conflicto armado en el país, pero dicha reconstrucción histórica deriva; como en los trabajos que hemos venido mencionando, en una propuesta pedagógico-teatral que se desarrolla en el salón de clases a través de tres módulos, cada uno de seis semanas respectivamente. El primero buscó sensibilizar y reconocer las posibilidades corporales mediante secuencias de ejercicios que evidencien las posibilidades y limitaciones de deformación y recuperación, como elemento para iniciar el cuerpo en la expresividad teatral. El segundo se enfocó en tornar el cuerpo expresivo mediante secuencias de juegos propios del Teatro Imagen; una técnica del teatro del oprimido que consiste en formar imágenes colectivas con el cuerpo buscando llevar a cabo “la oralidad del cuerpo” y el protagonismo de la actuación colectiva. Y el tercero se centró en reconocer en el teatro un lenguaje vivo y presente, centrándose; ya no en el lenguaje corporal como hasta ahora se venía haciendo, sino en el lenguaje verbal trabajando con la creación de diálogos y la escenificación de personajes.

Como hemos dicho, esta primera tendencia tiene la intencionalidad de generar una estrategia pedagógico-teatral en un contexto específico de formación, por lo que los resultados de la investigación, aunque variables, se condensan siempre en una escenificación de la memoria social. De esta manera, el objetivo de esta primera tendencia es hacer uso de las herramientas teatrales para trabajar temas relacionados con la memoria social, el conflicto social y/o armado, así como los imaginarios de paz en un contexto de aplicación pedagógico, institucional o no-institucional.

2.2.2. La intencionalidad analítico-pedagógica

Ahora, para el caso de la segunda tendencia, hemos dicho que esta parte de una intencionalidad que busca analizar la memoria histórica llevada al teatro como fundamento de la investigación, con consecuencias posteriores para la práctica docente. Se trata, si se quiere, de reflexiones más teoréticas que buscan tener una consecuencia en el aula de clases, pero que no derivan directamente en una propuesta teatral que vehiculice la pedagogía de la memoria. Así, para el caso del trabajo de Espinosa y Gonzáles: *Análisis en los procesos de reconstrucción de memoria histórica a través de las experiencias educativas desarrolladas entre los años 2009 a 2016 en el marco del conflicto armado colombiano*, escrito en el 2018, los autores realizan una revisión documental de enfoque cualitativo y perspectiva hermenéutico-interpretativa-textual en el que se analizan 23 investigaciones (15 de Pregrado, 7 de Maestría y 1 de Especialización), buscando mostrar que existen técnicas mnemotécnicas para la reparación de la memoria en víctimas del conflicto armado. De esta manera lo que busca la investigación es crear una matriz de análisis y desglosarla, desde la perspectiva hermenéutica, para mostrar cómo las prácticas de resignificación sirven como incentivo para generar una transformación política de la memoria a través de las víctimas en el marco de distintas experiencias educativas.

De su investigación los autores crean la categoría de los “escenarios pedagógicos de catarsis” (Espinosa y Gonzáles, 2018, p. 31) para dar cuenta de la producción y recopilación de los distintos mecanismos, estrategias y metodologías que los docentes-investigadores utilizaron en su proceso de representación y formación crítica en torno a la historia del conflicto armado. A su vez, subdividen esta categoría en las subcategorías del “arte pedagógico”, las “representaciones contextualizadas”, los “procesos de emancipación comunitaria” y las “prácticas de reconocimiento social y político” para entender la manera en que esta producción pedagógico-representativa se desarrolla en el aula de clase. Así, el arte pedagógico se comprende como la aplicación del saber pedagógico para crear representaciones de memoria, las representaciones contextualizadas como aquellas prácticas de preservación de memoria colectiva; como el uso de danzas o narraciones orales, los procesos de emancipación comunitaria como los procesos colectivos de reflexión y práctica de la democracia, la libertad, la igualdad y la justicia, y finalmente, las prácticas de

reconocimiento social y político se entienden como la reconstrucción de memoria histórica de las víctimas del conflicto social y armado del país. Así, los autores generan un rico marco categorial para comprender de mejor manera el sentido de las prácticas educativas en relación con la reconstrucción de la memoria histórica en el tiempo de análisis propuesto.

Luego, en el trabajo de Ramírez: *La víctima en el teatro: la interpretación del conflicto armado colombiano a través del arte escénico y su aporte pedagógico*, de 2023, este buscó analizar la relación que se ha construido entre el teatro como manifestación artística, la idea o concepto de víctima en la obra de teatro y su relación con la interpretación de la realidad y construcción de la verdad como contribución pedagógica a la sociedad, haciendo uso de las teorías construccionistas; especialmente de Berger y Luckmann, y del enfoque hermenéutico en su vertiente gadameriana, en conjunto con la línea intertextual propuesta por Mijail Bajtin. Con ello, el autor analizó cuatro obras de teatro: 1. Guadalupe Años Sin Cuenta, 2. Antígonas, tribunal de mujeres, 3. Voces y retazos, y 4. Si el río hablara, con el fin de interpretar el lugar de la víctima en las obras y diseñó un grupo focal con los estudiantes a fin de dilucidar cuál era la opinión de estos sobre el lugar de la víctima antes y después de ver las obras en cuestión. A su vez, para el caso del trabajo de Reyes: *Sujetos de la violencia: fusión de las condiciones de víctima y victimario en los personajes de Juan Roa Sierra de El Crimen del Siglo; Poeta, de Si el río hablara... y Marinda Sosa, de Labio de liebre*, del 2022, ella también se propone analizar un conjunto de obras para describir el personaje de “víctima-victimario”, es decir, de un personaje que desdibuje el maniqueísmo entre una víctima y un victimario, siendo las dos cosas al mismo tiempo. Las obras que analiza son *El crimen del siglo* de Miguel Torres centrándose en el personaje de Juan Roa; *Si el río hablara...*, creación colectiva del Teatro la Candelaria, enfocándose en el personaje de El Poeta; y la tercera, *Labio de Liebre* de Fabio Rubiano analizando el personaje de Marinda Sosa. Aquí, Reyes (2022) busca realizar este análisis con el fin de mejorar la comprensión que poseemos del conflicto armado a través de las herramientas teatrales, cosa que bien puede contribuir al ejercicio pedagógico con los estudiantes, aunque en su caso no se hizo un ejercicio parecido al que realizó Ramírez (2023).

Finalmente, en el trabajo de Murcia: *Relatos de la Manigua. El teatro y la fábula: Una mirada de las incursiones paramilitares en El Tigre y El Placer en 1999*, publicado en el

2019, este realiza un análisis detallado de las incursiones paramilitares en las inspecciones de El Tigre y El Placer, en el Bajo Putumayo durante el año de 1999, partiendo desde la óptica teórica del materialismo histórico y recurriendo al análisis de fuentes textuales, la revisión de artículos de prensa, informes periodísticos y producciones narrativas para luego elaborar una fábula y un guion teatral como materiales didácticos que faciliten la enseñanza de la historia del conflicto armado; específicamente tomando como referencia las incursiones paramilitares analizadas por el autor. Así, en este último caso no tenemos la realización de una propuesta pedagógico-teatral, pero sí una apuesta por ella, centrándose en realizar un análisis lo más detallado posible de la significación de las incursiones paramilitares en el Bajo Putumayo en 1999. Podríamos decir, entonces que, si bien no se enmarca en la primera tendencia que hemos descrito previamente, apuesta por ella, invitando a los docentes que lean su investigación no solo a tomar en cuenta los impactos sociales, políticos y económicos del conflicto armado en las inspecciones de El Placer Y El Tigre, sino poner de manifiesto la suplantación del orden institucional y el despliegue de repertorios de violencia mediante los materiales didácticos propuestos.

Las dos tendencias analizadas nos permiten enriquecer la reflexión en torno a la memoria histórica y su relación tanto con el teatro como con la escuela. Sin embargo, para el propósito de esta investigación podemos decir que nuestro trabajo se enmarca en la primera tendencia o enfoque de análisis, ya que su objetivo es “teatralizar la memoria” y llevar a cabo un ejercicio pedagógico-teatral con los estudiantes. Los análisis hechos previamente tienen como objetivo derivar en una propuesta de estas características; específicamente una propuesta que nos permita entender, *¿de qué manera la historización del conflicto armado colombiano y sus memorias de finales de los años 80 y la segunda década de los 2000, trabajadas con estudiantes de grado noveno del colegio Eduardo Umaña Mendoza, a través de la reflexión de las pedagogías de la memoria en articulación con el teatro del oprimido, contribuyen a un horizonte de expectativa en función de la paz?* En este sentido, podemos decir que nuestro trabajo apuesta por la propuesta del teatro del oprimido de Augusto Boal, así como por el enfoque de la pedagogía de la memoria, entendido este, *grosso modo*, como la reflexión que trabaja la memoria social y los derechos humanos en la escuela, en un contexto de un conflicto social y armado en curso, debido a las razones que aclararemos a continuación.

2.3. Perspectiva conceptual: la pedagogía de la memoria y el teatro del oprimido

La pregunta que orienta nuestra reflexión problematiza de qué manera la historización del conflicto armado colombiano y sus memorias, trabajada con estudiantes de grado noveno del colegio Eduardo Umaña Mendoza a través del teatro, contribuyen para la construcción colectiva de un horizonte de expectativa en función de la paz. Pero, ahora, debemos preguntarnos por qué tipo perspectivas pedagógicas y conceptuales nos permitirán llevar a cabo este ejercicio junto con los estudiantes. Y es esta segunda pregunta la que nos lleva a la apuesta tanto de la pedagogía de la memoria, y su discusión sobre las memorias en relación con los procesos de victimización, como del teatro del oprimido, y sus reflexiones y estrategias particulares, en tanto contribución a la mirada compleja sobre el conflicto y sus memorias. La articulación de ambas perspectivas nos debe guiar, entonces, a través de la “teatralización de la memoria” y el ejercicio pedagógico-teatral del que hablábamos en el apartado anterior.

2.3.1. La pedagogía de la memoria

Al abordar el problema de la memoria social y la historización de los pasados violentos la reflexión pedagógica ha tenido que problematizar contextos de guerra civil, conflicto armado o dictaduras militares, permitiendo el rápido crecimiento de la problematización de la memoria histórica, debido a la: “necesidad de conceptualizar las experiencias de sufrimiento y exterminio, vividas durante el siglo XX con motivo de las guerras mundiales, los procesos acelerados de modernización y el terrorismo de estado vigente en las dictaduras del Cono sur” (Rubio, 2012, p. 376). Dicha necesidad ha permitido la multiplicación de las reflexiones en torno a la memoria; y especialmente a la disputa de las distintas memorias en la sociedad, el recuerdo y la historia nacional, así como a la continua promoción de la no-repetición a través de los derechos humanos, siendo paradigmáticos los casos que trabajan la memoria de las dictaduras militares en Chile y Argentina (Legarralde & Brugaletta, Rubio).

Es así como surge la pedagogía de la memoria, en tanto apuesta teórica, pedagógica, política e incluso artística de carácter contextual, enmarcada en la construcción de una «ciudadanía de la memoria» que promueva la reparación de los daños causados, la promoción de los derechos humanos y la participación democrática de los distintos sectores sociales

implicados. Se trata, así, de una apuesta pedagógica que fomenta la comprensión de los hechos históricos, el acercamiento al pasado de las víctimas como sujetos de derechos, la realidad de los conflictos y su afectación al conjunto de la sociedad, así como la articulación de diversos sentidos memoriales; individuales y/o colectivos, donde operan una multiplicidad de registros testimoniales de representación hacia el pasado y, también, hacia el futuro.

Tomando en cuenta lo que dice la historiadora Graciela Rubio podemos sintetizar cada uno de estos rasgos o bases propias de la pedagogía de la memoria de la siguiente manera:

- La pedagogía de la memoria parte de la necesidad de abrir la sensibilidad y la reflexión sobre el dolor, el daño y la pérdida en nuestra vida social, así como por permitir una comprensión más profunda de la vida política y una formación moral de los sujetos y el sentido de sus acciones en el tiempo presente.
- Busca constituir una memoria cívica del pasado reciente que fortalezca una identidad social y promover un aprendizaje sobre nuestra identidad como comunidad temporal de sentido.
- Incorpora la enseñanza de los DDHH desde una perspectiva histórica y vital como fuente de reflexión permanente de la condición de la ciudadanía.
- Promueve la reflexión y aprendizaje sobre la experiencia del pasado reciente; su significado, herencia, continuidades, discontinuidades y su genealogía a la luz de la demanda del presente integrando el sentido de la responsabilidad y de la deuda.
- Recupera la dialéctica entre el acto de denunciar la estructura deshumanizante y el acto de anunciar la estructura humanizadora y defiende la necesidad de una educación moral abierta a lo humano que reconozca al sujeto y a la comunidad como un proceso en construcción.
- Promueve la imaginación moral sobre los actos presentes en el relato para propiciar la reflexión compasiva sobre los otros, posibilitando aprender que, ante la irreversibilidad de los hechos, existe una posibilidad para evitar el daño hacia el futuro (Rubio, 2012, p. 390, 391, y 392).

En este sentido, la pedagogía de la memoria permite la historización del conflicto; siendo este uno de nuestros intereses fundamentales, pero también se podría decir que lo humaniza, en el sentido de que no parte de un relato de “monstruos” exteriores a la sociedad, sino de

una conflictividad social que tiene rostros, voces, sentidos, preguntas, heridas abiertas y protagonistas que las sufren y las generan. Abre la posibilidad crítica hacia el futuro a partir de la dialéctica social entre el acto de denunciar la estructura deshumanizante y el acto de anunciar la estructura humanizadora y a su vez permite acercarse a la memoria de los otros a través del reconocimiento de la ciudadanía como un proceso en permanente construcción. Desde otra perspectiva de análisis Piedad Ortega Valencia, Clara Castro Sánchez, Jeritza Merchán Díaz y Gerardo Vélez Villafañe afirman que:

Si bien existen múltiples posibilidades pedagógicas para asumir procesos educativos (escolares y extraescolares), acogemos aquella que se hermana con la memoria para asumir la apuesta de formar la subjetividad política, esto es, posicionamientos y capacidades susceptibles de ser ejercidas solidariamente contra el olvido de la deshumanización, lo cual adquiere sentido toda vez que nuestra historia reciente nos ha configurado en términos sociopolíticos como sujetos con improntas subjetivas que expresan culturalmente costumbres, usos y hábitos terroríficos y dolorosos (violentos), lo cual nos ha dispuesto de muchas maneras como sujetos temerosos y temidos, sujetos amnésicos. Ante esto, una pedagogía de la memoria permite la posibilidad de aprendernos, reconocernos y enseñarnos distintos al identificar y analizar otras formas de experiencia: deseos, esperanzas, resistencias. (Ortega et al., 2020, p. 28).

A partir de esta reflexión, queda de manifiesto la potencialidad de esta perspectiva de la pedagogía de la memoria, pues mediante su ejercicio de historización, aprehensión, comprensión y reconocimiento tanto de los hechos del conflicto, como de las múltiples memorias que han surgido a partir de ellos. Este enfoque permite la apertura hacia nuevas formas de experiencia, más humanizadas, donde la esperanza o las propuestas de resistencia pueden aflorar hacia el futuro. Esto quiere decir que la pedagogía de la memoria mantiene la ventana abierta hacia la posibilidad de horizontes de expectativas distintos de aquellos que se encuentran determinados por la deshumanización, la violencia o la guerra. Para el caso colombiano, podemos decir que esta perspectiva apuesta por el conjunto de acciones colectivas, institucionales, sociales y populares que se orientan a la reparación integral de los

daños generados en el marco del conflicto, sean estos sociales, políticos, culturales, económicos o ambientales.

La pedagogía de la memoria permite, entonces, llevar a cabo tanto la historización del conflicto social y armado colombiano, como la apertura hacia un futuro humanizado, guiado por la promoción de los derechos humanos, la crítica a las estructuras deshumanizantes (relaciones de explotación, dominación, opresión y represión) y la construcción colectiva de una memoria social articulada a partir de múltiples sentidos críticos. Tiene una vocación histórica, humanista, crítica que no solo mira hacia el pasado, sino hacia el futuro, construido colectivamente en el propio ejercicio de enseñanza y recuperación memorialista al interior de los pasados violentos experimentados socialmente por determinados sujetos históricos.

Ahora bien, sobre esta recuperación múltiple de memorias valdría no recaer en ciertos equívocos, pues desde cierta perspectiva se podría llegar a contraponer la narrativa testimonial a los acontecimientos históricos en sí, recayendo en una suerte de relativismo histórico pernicioso para el propio estudio de la memoria social:

No basta con declarar simple y llanamente que el centro de la cuestión es el pasado reciente y sus múltiples manifestaciones en la narrativa testimonial a propósito de hechos de violencia política, pues ello conduciría a una suerte de perspectivismo fundado en un crisol de anécdotas abstraídas del contexto histórico que las contiene, con lo cual se obstruiría la materialización de las posibilidades de comprensión e interpelación crítica de las huellas del pasado reciente y del presente histórico, así como las capacidades de proyección de horizontes de expectativa ético-políticamente esperanzados. (Herrera y Villafañe, 2014 p. 156).

Esta reflexión nos permite entender que, si bien la pedagogía de la memoria parte constitutivamente de la narrativa testimonial, e incluso de la narrativa meramente subjetiva, abstraerse meramente en ellas, dejando de lado el contexto y los hechos históricos que les dan lugar, obstruiría la propia intención de la pedagogía de la memoria, en su pretensión de comprender e interpelar críticamente el pasado, así como de proyectar horizontes de expectativa ética y políticamente esperanzados. Hay un riesgo al interior de la pedagogía de la memoria, y bien está el reconocerlo para superarlo, pues se corre el riesgo de que las narrativas testimoniales terminen convirtiéndose en un crisol de anécdotas desconectadas de

los acontecimientos históricos, lo que deshistorizaría el propio conflicto, imposibilitando, así, el propio objetivo que en un principio dijimos que este enfoque pedagógico nos ayudaría a realizar.

Es por esta razón que la pedagogía de la memoria no debe ser entendida como este crisol de anécdotas testimoniales, sino más bien, si se quiere, como un diálogo entre los hechos históricos y la memoria que se configura y los configura, siempre a la búsqueda de la historización del pasado, como de la apertura ético-política del futuro. Este, nos parece, es el valor intrínseco que posee este enfoque educativo para abordar el reto que supone pedagogizar el conflicto social y armado colombiano en la escuela. Un enfoque que, complementado con las técnicas lúdicas del teatro del oprimido puede generar el doble efecto de historizar el conflicto armado y abrir el horizonte de expectativas de los estudiantes, durante la realización de nuestra propuesta pedagógica.

2.3.2 El teatro del oprimido

“Corre mucha sangre, de los pobres de la tierra.
Allá donde las montañas son más altas, y los ríos más largos y caudalosos.
Mejor no hablar de sus aguas. No hoy.
Quizá mañana sí debamos seguir relatando en detalles el manto horroroso, de cuerpos
desmembrados por los poderosos,
dueños del orden inmundo”.

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz en homenaje a la vida de Eduardo Umaña
Mendoza¹⁷.

Además de la pedagogía de la memoria nuestro enfoque estará guiado por la perspectiva del «teatro del oprimido». Esta es una forma de expresión teatral que, según Augusto Boal, se fundamenta en una *poética del oprimido* que consta de dos principios fundamentales: el primero es la ruptura de la barrera entre actores y espectadores, y el segundo es la ruptura de la barrera entre los protagonistas y el coro (llamado “el sistema comodín”), todo lo cual permite la “conquista de los medios de producción teatral” (Boal, 1980, p. 12). Para Boal el teatro era una expresión popular que tenía al pueblo como protagonista antes de que se establecieran divisiones aristocráticas que desfiguraron la experiencia originaria del teatro, razón por la cual busca volver a ella: “El pueblo oprimido se libera y otra vez se adueña del

¹⁷ Véase: “José Eduardo Umaña Mendoza. Abogado de Derechos de los Pueblos” (2006), En: <https://fotografiaswww.justiciaypazcolombia.com/jose-eduardo-umana-mendoza-4/>

teatro. Hay que derrumbar los muros. Primero, el espectador vuelve a actuar: teatro invisible, teatro foro, teatro imagen, etc. Segundo hay que eliminar la propiedad privada de los personajes por los actores individuales: sistema comodín”. (Boal, 1980, p. 13).

Las técnicas del teatro del oprimido son, entonces, técnicas comunitarias, de creación colectiva, que permiten la participación de todos y de todas. El sistema comodín, por ejemplo, asume que cualquier actor puede ser reemplazado por otro, a la manera de un comodín, el teatro foro permite que el público participe de la escena en cualquier momento y el teatro invisible supone una intervención callejera que asume al espacio público como un escenario. Esta es la plasticidad propia de este enfoque teatral que lo hace tan atractivo a la hora de ser utilizado; especialmente en contextos escolares. Pero la propuesta de Boal no se detiene allí, ya que, agregado a lo anterior, Boal asume que el teatro siempre es político, ya que siempre posee una intencionalidad política, siendo la del teatro del oprimido la de convertirse en un arma de liberación para las clases oprimidas y explotadas. Es, entonces, un teatro del pueblo, por el pueblo y para el pueblo, si se me permite la expresión.

Tal punto de partida hace que el teatro del oprimido sea una herramienta sumamente útil a la hora de trabajar los problemas relacionados tanto con la memoria social, como con la formación política, ya que sus técnicas teatrales permiten una amplia participación y plasticidad entre los distintos participantes, en una suerte de diálogo comunitario entre distintas memorias y puntos de vista, sin mencionar que dichas técnicas están pensadas justamente en un sentido político-formativo, lo que puede ser adaptado, según la temática en cuestión (en este caso, el conflicto armado colombiano) en el diseño de una propuesta formativa en la escuela. Por eso nos parece que el teatro del oprimido, y especialmente su apuesta comunitario-colectiva, es un enfoque sumamente útil para poder trabajar la temática de la memoria del conflicto social y armado en la escuela.

Ahora bien, sobre este punto sería preciso aclarar una cuestión referente a la teoría y la filosofía social contemporánea, y es la siguiente: *¿Cuál es el lugar de los oprimidos en las sociedades contemporáneas?* Y nos hacemos esta pregunta debido a que se podría objetar la utilización del “lugar del oprimido” en el campo de la teoría contemporánea. Al fin y al cabo, bien valdría considerar la hipótesis de que aquel lenguaje setentero que hablaba de “los oprimidos y los opresores” se trataría, más bien, de un reduccionismo dualista que no nos

permitiría entender la complejidad y multidimensionalidad de las sociedades contemporáneas y, aún más, de las sociedades humanas. No es banal preguntarse ¿Dónde termina la frontera del oprimido? ¿O dónde empieza la del opresor? A nuestro modo de ver se trata de un problema fundamental de la filosofía crítica contemporánea, por lo que nos gustaría dar algunas pinceladas que justifiquen plenamente la utilización del teatro del oprimido como lugar primario de enunciación. Ahora, desde luego, dada la amplitud del problema es simplemente imposible buscar resolverlo en un acápite acotado. Tal respuesta; o pretensión de respuesta, supondría un trabajo investigativo autónomo, razón por la cual; advertimos desde un principio, más que abordar el problema del lugar del oprimido en las sociedades contemporáneas en toda su globalidad, lo que realizaremos será un ejercicio argumental que permita entender por qué consideramos que el lugar de la opresión reivindicado por el teatro del oprimido continúa siendo válido en las sociedades contemporáneas y más aún para trabajar las memorias del conflicto armado en la escuela.

Para concebir esta realidad veamos lo siguiente:

Las relaciones de explotación, dominación, opresión y represión					
Paleolítico- Paleoindio- Mesolítico	La revolución agrícola (Mesolítico- Neolítico)	La desarticulación del neolítico y la formación de las sociedades complejas o de clase			
Los seres humanos articulan su vida social, y relaciones de conflictividad, en torno a un modo de apropiación formativo; esto es, en torno a la vida nómada de las sociedades de	Tras la invención de la agricultura de secano que permite el cultivo de la tierra y la cría de animales, se genera un excedente agrícola en el marco de la propiedad comunitaria	Se presenta un aumento del excedente agrícola que permite la complejización de la división social del trabajo, así como la jerarquización social. Surgen las primeras ciudades-estado, la propiedad privada y las sociedades de clase, articulándose, de esta manera, las estructuras de explotación, de dominación, de opresión y de represión, como cristalización de las relaciones de conflictividad, presentes en la historia, hasta el día de hoy.			
		Explotación	Dominación	Opresión	Represión
		Las relaciones de explotación son relaciones	Las relaciones de dominación son relaciones de poder institucionalizadas	Las relaciones de opresión son relaciones estructurales	Las relaciones de represión son relaciones estructurales

cazadores-recolectores y de cazadores-recolectores-pescadores. En su interior se originan los primeros sistemas nómadas de parentesco y las primeras formas, constitutivamente diversas, de la división sexual del trabajo.	de los ríos, los bosques y la tierra. Se organizan diversas formas de la división sexual del trabajo, ya sea en sociedades matrilocales, matrilineales, matrilocales o patriarcales.	sociales e históricas destinadas a la extracción del producto que resulta del trabajo social, ya sea mediante el trabajo esclavo, el trabajo colonial, el trabajo servil o el trabajo asalariado, según una determinada formación histórico-social.	a fin de garantizar la manutención y reproducción de las relaciones de apropiación y de producción. Son relaciones de poder articuladas en torno a la sociedad civil (escuelas, prisiones, iglesias, psiquiátricos) y la sociedad política (el estado).	de poder que implican la segregación, exclusión y marginación de determinados grupos humanos por razones de clase, sexo, género, etnia, cultura, nacionalidad, etc.	de poder destinadas a la manutención ordinaria y/o extraordinaria de las relaciones de explotación, de dominación y de opresión. Aquellas se cristalizan en los aparatos militares, policiales, parapoliciales y paramilitares de una sociedad.
---	--	---	---	---	---

Tabla 3. Relaciones de explotación, dominación, opresión y represión. Elaboración propia¹⁸.

Más allá de los marcos históricos, que pueden ser mucho más variables en el detalle, lo que buscamos visualizar con este cuadro es que las relaciones de explotación, de dominación, de opresión y de represión son *estructurales, globales e históricas*, por lo que el análisis detallado de estas se debe hacer de la misma manera. Si se pensara que se trata de relaciones particulares; digamos, del jefe X con la empleada Y, o del sujeto A con el sujeto B, sería imposible dar cuenta de su lógica fundamental. Es en su lógica estructural que estas relaciones pueden ser descritas plenamente, como fueron descritas en la *Figura 1*, siendo la Explotación: *relaciones sociales e históricas destinadas a la extracción del producto que resulta del trabajo social, ya sea mediante el trabajo esclavo, el trabajo colonial, el trabajo servil o el trabajo asalariado, según la formación histórico-social*, o la Opresión: *relaciones de poder que impiden la valorización social de determinados grupos humanos por razones de clase, de sexo, de género, de etnia, de cultura, de nacionalidad, etc.*

Esto significa que hay y existen explotados y explotadores, de la misma manera en que existen oprimidos y opresores, pero como *sujetos sociales e históricos*. Nuevamente, no

¹⁸ El cuadro parte de una reelaboración de la teoría social de Carlos Pérez Soto y Erik Olin Wright. Véase, para ello, Erik Olin Wright – *Clases* (1998). Siglo XXI Editores, y Carlos Pérez Soto - *Para una crítica del poder burocrático: comunistas otra vez*. (2014). Creative Commons.

hablamos del sujeto A o del sujeto B, sino de grupos o clases sociales. En un modo de producción capitalista, por ejemplo, los explotados son los trabajadores, mientras que en una sociedad racista los oprimidos son los grupos étnicos o culturales socialmente marginados y excluidos. Carlos Pérez Soto lo dice de la siguiente manera: “Es necesario distinguir entre explotación y opresión. Para que haya *explotación* es necesario un proceso de valorización y desvalorización correlativa, de tal forma que la segunda se deba, causalmente, a la primera. Esto significa que una de las partes *extrae* valor de la otra y la apropia. En la opresión, en cambio, hay un *impedimento de la valorización* del otro, independientemente de si hay o no extracción de valor” (Soto, 2017, p. 106).

Dicho esto, se podría pensar que en la particularidad, en la realidad del sujeto A con el sujeto B, las realidades estructurales de las relaciones de explotación, de dominación, de opresión y de represión se desdibujan, pero no es así. Lo que ocurre no es que se desdibujen, o de manera ideológica, que desaparezcan, sino que en las sociedades modernas las formas de explotación, de dominación y de opresión se complejizan enormemente. Demos un ejemplo al respecto: “Es perfectamente posible, sin embargo, la explotación sin opresión, es decir, una situación en que ambos términos se valorizan, pero no en la misma medida, de tal manera que en ese intercambio desigual la ganancia del explotador es solo el diferencial entre uno y otro. Eso es lo que se puede llamar *explotación relativa*” (Soto, 2017, p. 107). Esta consideración resulta esencial para entender al mundo contemporáneo y la modificación en las formas de organizar el trabajo, pues existe una amplia capa de sectores de trabajadores que gozan de un alto poder adquisitivo, como sucede con los coordinadores de la producción, con los profesionales (ingenieros, profesores universitarios etc.) o con ciertos trabajadores de las plataformas virtuales, cuyo trabajo consiste esencialmente en el favorecimiento de la publicidad a través del entretenimiento, llegando a ganar amplias sumas de dinero a través de él. Guiándose por una imagen decimonónica del trabajo manchesteriano una persona podría afirmar que estos sectores no son explotados, pues no se trata del “obrero de overol”, pero esto es un error. La explotación como fenómeno estructural sigue ocurriendo, con la

diferencia de que los modos de organizar el trabajo se han modificado sustantivamente en el presente¹⁹.

Como hemos aclarado desde un principio, escapa a nuestras posibilidades realizar un análisis detallado de estos fenómenos. Una vez más, nos conformamos con evidenciar, primero, que el pensamiento no-dicotómico puede conjugarse con una realidad tensionada entre polos diferenciados, en lugar de subsumirlos en “síntesis no diferenciadas”, que los fenómenos de explotación, de dominación, de opresión y de represión son fenómenos estructurales, globales e históricos y que en las sociedades contemporáneas es posible evidenciar estos fenómenos de manera sustantiva. Esto es lo que justifica que hablemos con propiedad de un *teatro del oprimido*, en el sentido de que se busca poner en primer plano la realidad de fenómenos estructurales como lo son la explotación o la opresión, colocándose en el lugar de quien sufre estas condiciones, o sea, en el lugar del *oprimido*.

Articulando esta reflexión con la escuela podríamos decir que: “Esta metáfora del oprimido solo invita a observar cómo el pensamiento crítico y la ejecución de disciplinas artísticas y lúdicas merecen un campo enorme en la escuela, porque desde la sensibilidad, la creatividad y las relaciones sociales, se construye una sociedad más humana en la escuela” (Zamudio, 2023, p. 41). Es decir que, al señalar la existencia de relaciones tan dolorosas subjetivamente como lo pueden llegar a ser las relaciones de explotación, de dominación, de opresión o de represión lo que se busca intencionalmente es construir una sociedad más humana en, y desde, la escuela. Este es el sentido primordial que posee hablar del teatro del oprimido en el escenario escolar.

2.4 Fases de la propuesta, actividades y cronograma:

Teniendo claro que la perspectiva conceptual que guiará el diseño de la propuesta estará compuesta tanto por el teatro del oprimido como por la pedagogía de la memoria, hemos dividido el cronograma de la práctica pedagógica en tres momentos: Fundamentación, Profundización y Creación. Estas fases responden a la perspectiva conceptual, así como a la

¹⁹ Aunque no podemos analizarlo a detalle Marx analiza estas diferencias en sus análisis de la plusvalía absoluta y la plusvalía relativa. Véase *El Capital*, Tomo I, Sección Tercera “Producción del plusvalor absoluto”, Sección Cuarta “La producción del plusvalor relativo” y Sección Quinta “La producción del plusvalor absoluto y relativo”.

pregunta formativa que hemos enunciado previamente, ya que, por un lado, antes de generar una puesta en escena junto con los estudiantes es preciso llevar a cabo un diálogo sobre los referentes del pasado y puntos de vista de los estudiantes, en el sentido político-formativo que hemos aclarado a partir del teatro del oprimido, mientras que, por otro lado, a partir de la pedagogía de la memoria buscamos abrir la sensibilidad y la reflexión sobre el dolor, el daño y la pérdida generados durante el conflicto social y armado, y, con ello, promover la reflexión y aprendizaje sobre la experiencia del pasado de finales de los años 80 y la segunda década de los 2000, según nuestra pregunta formativa, así como un horizonte de expectativa mediado por la paz. De esta manera, dichos momentos quedarán articulados de la siguiente manera:

Fase 1. Fundamentación: Durante esta primera fase se llevará a cabo la introducción temática al problema de la memoria y a la historia del conflicto social y armado colombiano. Así mismo, se realizará un primer acercamiento a la construcción de un guion teatral por grupos. Número de sesiones: 4

Fase 2. Profundización: En el marco de la profundización se ahondará en las causas estructurales del conflicto social y armado colombiano y en los horizontes de paz. De esta manera, se buscará colocar en práctica los saberes generados durante las sesiones de clase, a través de los ejercicios teatrales propuestos por el maestro. Número de sesiones: 4

Fase 3. Creación: Finalmente, durante las sesiones orientadas a la creación, los estudiantes deberán elaborar, con la guía del maestro, una escena de teatro sobre la vida de Eduardo Umaña Mendoza, utilizando los saberes generados a lo largo de las fases 1 y 2 en torno al conflicto social y armado colombiano. Así mismo, para cumplir con el objeto de la propuesta pedagógica, las escenas elaboradas deberán incluir los horizontes de paz propuestos por los estudiantes. Número de sesiones: 3

Fase y/o momento	Fecha/sesión	Contenidos	Actividades	Formas de registro
		-Presentación del grupo.	Actividad de presentación del grupo: La clase iniciará con una presentación de 15 minutos (aproximadamente) de la	

Fase 1	Sesión 1	-Presentación de la propuesta pedagógica. -Reflexiones sobre las memorias individuales y sociales en el marco del conflicto social y armado colombiano.	propuesta pedagógica por parte del maestro, aclarándole a los estudiantes cuál es el sentido de esta propuesta. Luego de esto, se dividirá a los estudiantes por grupos de 4 a 5 personas y se les entregará un papel a cada uno para que responda la pregunta: <i>¿Cuál es la primera memoria que tienen del conflicto social y armado colombiano?</i> Y la socialicen en grupo. Entre tanto, el maestro irá pasando entre los grupos para conocer a los estudiantes y guiar la actividad. Finalmente, la sesión finalizará con una socialización de lo que los estudiantes hablaron en cada grupo por parte de un representante (un representante por grupo). Materiales: Hojas de papel.	Diario de campo Hojas de papel con la primera memoria de los estudiantes sobre el conflicto armado.
Fase 1	Sesión 2	-Memoria y representación de la memoria del conflicto armado colombiano, violación de derechos humanos, así como del horizonte de expectativa por la paz.	-La sesión iniciará con la presentación de los resultados de la investigación llevada a cabo por Ariel Sánchez en su libro <i>Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia</i>, tomando como tópicos generales la violación de los derechos humanos y los horizontes por la paz. Luego de esto, los estudiantes se dividirán por grupos de 4 a 5 personas, y el maestro le entregará a cada grupo un pliego de papel Kraft y	Diario de campo Mapas realizados por los estudiantes.

			uno de los testimonios recopilados por Ariel Sánchez en su investigación con el objetivo de que los estudiantes dibujen el mapa, ubiquen el lugar en donde piensan que pudo surgir el testimonio, así como una justificación de por qué se piensa esto. Finalmente, la sesión terminará con una socialización de las respuestas dadas por los estudiantes, así como una retroalimentación del maestro revelando el lugar de origen de los testimonios, y aclarando qué significado tiene, o no, el contraste generado con la respuesta de los estudiantes. Materiales: Pliegos de papel Kraft para dibujar los mapas. Hojas de papel.	
Fase 1	Sesión 3	-Memoria y representación de la memoria del conflicto armado colombiano, violación de derechos humanos, así como del horizonte de expectativa por la paz II	Actividad poética: A través del libro de autoría propia “Canciones del Ganapán” se hará uso de los poemas “Canción Antioqueña”, “Para que la vida no sea asesinada en primavera” y “Sea la paz”, entre otros, para introducir el tema de la memoria del conflicto armado, la violación de los derechos humanos y el horizonte por la paz, a través de la lectura de los estudiantes. Luego de esto, los estudiantes deberán poetizar la primera memoria que tienen del conflicto (escrita en un papel durante la clase anterior) y leerla en voz alta.	Diario de campo Poemas escritos por los estudiantes.

			NOTA: La poetización de la primera memoria que tienen los estudiantes debe servir como base para la escritura de un guion teatral. ACTIVIDAD OPCIONAL: Al final de la clase el maestro presentará el documental Las poetisas del perdón, de duración de 10 minutos, y terminará la clase reflexionando al respecto de la poetización de la memoria en el marco del conflicto armado (sujeto a cambios según la disponibilidad de tiempo). Materiales: Uso del libro “Canciones del Ganapán” de Maximiliano de Avellaneda (seudónimo personal). -Espacio del salón de clases. -Hojas de papel.	
Fase 1	Sesión 4	Introducción a la creación narrativa de una escena de teatro. Acercamiento a la vida de Eduardo Umaña Mendoza. Acercamiento de los estudiantes a la escritura de una escena de teatro.	-La clase comenzará con una breve introducción tanto de la escritura del guion teatral de una escena (inicio, desarrollo, cierre), como de la vida de Eduardo Umaña Mendoza (la explicación se dará de manera conjunta y relacional, tomando la vida de Umaña Mendoza como ejemplo de una tragedia). Luego, se formarán grupos de 4 a 5 personas para escribir colectivamente una escena original, utilizando la primera memoria poetizada de los estudiantes hecha durante la clase anterior. El tema será la defensa de los derechos humanos y los horizontes de paz a través	Diario de campo Borrador de los guiones

			de la vida de Eduardo Umaña Mendoza. NOTA: La única condición de la escena es que Umaña Mendoza debe aparecer como personaje. Por lo demás, la creación de la historia de la escena será libre (con el debido acompañamiento, guía y ayuda del maestro). Al final, cada grupo deberá socializar como construyó la escena. Materiales: Hojas de papel.	
Fase 2	Sesión 5	-De qué manera el teatro se ha representado el conflicto social y armado colombiano.	-La clase se desarrollará mostrando distintos fragmentos de la obra “El paso”, intercalándolas con las reflexiones del maestro en torno a la representación del conflicto armado que se muestra en la obra. Entre tanto, individualmente los estudiantes escribirán en una hoja de papel qué les llama la atención para la construcción de su escena personal. Esto respondiendo a: ¿En cuál contexto se desarrolla la obra? ¿Quiénes son los personajes que intervienen en la obra? ¿Qué hacen y cómo se relacionan con otros personajes? ¿Qué elementos de contenido, escenográficos o visuales de esa obra, podrían utilizarse en el guion que están construyendo? Materiales: Televisor, internet, computador. Hojas de papel.	Diario de campo Escritos de los estudiantes

Fase 2	Sesión 6	Improvisación teatral y apropiación viva del problema del conflicto armado.	Al comienzo de la clase el profesor leerá la carta de una estudiante afectada por el conflicto armado que fue dirigida a él, e iniciará la sesión con una reflexión al respecto. Actividad juego de roles: Luego, a través de una serie de tarjetas teatrales creadas por el maestro a cargo de la sesión los estudiantes se apropiarán de un personaje delimitado por edad y personalidad del conflicto armado (militar, paramilitar, defensor de derechos humanos, campesinos, etc.) y por grupos improvisarán una escena. Materiales: Tarjetas teatrales. Espacio del salón de clases.	Diario de campo
Fase 2	Sesión 7	De qué manera el teatro se ha representado el conflicto social y armado colombiano.	-La clase se desarrollará mostrando distintos fragmentos de la obra “Soma Mnemosine”, intercalándolas con las reflexiones del maestro en torno a la representación del conflicto armado que se muestra en la obra. Entre tanto, individualmente los estudiantes escribirán en una hoja de papel qué les llama la atención para la construcción de su escena personal. Esto respondiendo a: ¿En cuál contexto se desarrolla la obra? ¿Quiénes son los personajes que intervienen en la obra? ¿Qué hacen y cómo se relacionan con otros personajes? ¿Qué elementos de contenido, escenográficos	Diario de campo Escritos de los estudiantes

			o visuales de esa obra, podrían utilizarse en el guion que están construyendo?	
			Materiales: Televisor, internet, computador. Hojas de papel.	
Fase 2	Sesión 8	Acercamiento de los estudiantes a la improvisación teatral.	La clase iniciará con la lectura del cuento “Iris”; inédito de autoría propia, y con la reflexión de los estudiantes en torno a su lectura. Luego haciendo uso de la herramienta del <i>Teatro Foro</i> los estudiantes improvisarán escenas de resolución de conflictos, la paz y la defensa de los derechos humanos. Tema general: la resolución de conflictos y el horizonte por la paz. Materiales: Cuento de autoría personal. Espacio del salón de clases.	Diario de campo
Fase 3	Sesión 9	Creación de una escena original utilizando los saberes generados en las sesiones de clase.	Ensayo por grupos de la escena creada. Corrección del guion de la escena. Asesoría del docente: entonación, movimientos, pausas.	Diario de Campo
Fase 3	Sesión 10	Presentación de la escena.	Ensayo por grupos de la escena creada. Corrección del guion de la escena. Asesoría del docente: entonación, movimientos, pausas. Revisión colectiva de avances. Materiales: Espacio del salón de clases.	Diario de campo

Fase 3	Sesión 11	Retroalimentación y evaluación colectiva	Revisión de videos (si se grabaron). Conversatorio: ¿Qué nos gustó? ¿Qué podemos mejorar? Ejercicio de crítica teatral constructiva. Dinámica de evaluación participativa (semáforo: lo que aprendí, lo que me gustó, lo que cambiaría). Pequeña ceremonia simbólica: entrega de diplomas o reconocimientos.	Diario de campo. Foto grupal
---------------	------------------	--	--	---------------------------------

Tabla 4. Cronograma de actividades I. Elaboración propia.

2.5 El proceso de implementación y los ajustes al diseño de la propuesta:

Tomando en cuenta la intencionalidad del diseño de la propuesta visto anteriormente, ahora es preciso aclarar el reajuste final que sufrió la propuesta, debido a las diferentes eventualidades que se presentaron durante la práctica pedagógica. Estas situaciones fueron, en primer lugar, el desconocimiento respecto a la dinámica histórica del conflicto armado por parte de los y las estudiantes y, en segundo lugar, determinadas actividades escolares que interrumpieron o aplazaron el desarrollo de algunas sesiones, como un partido de fútbol, la “semana de énfasis”, unas salidas de campo previstas para los estudiantes y, finalmente, las últimas semanas de cierre de notas y los tiempos previstos para la recuperación académica; razón por la cual el desarrollo de la propuesta se interrumpió abruptamente. Estas situaciones impidieron llevar a cabo el cronograma planeado, razón por la cual debió ser modificado a lo largo de la práctica pedagógica.

De esta manera, en un principio fueron planeadas once sesiones, de las cuales solo se desarrollaron nueve. Esto debido a que luego de la segunda sesión, donde se trabajó con los textos seleccionados de Ariel Sánchez y los mapas de Colombia, y derivado del análisis del proceso, se decidió plantear una sesión adicional con el fin de elaborar una línea del tiempo junto con los estudiantes, debido a las falencias encontradas en los saberes del grupo con respecto al conflicto social y armado colombiano, lo que modificó por primera vez el

cronograma inicial. Algo que quedo registrado de la siguiente manera en el diario de campo #3:

La estudiante²⁰ se acercó a preguntarme si el día de hoy realizaríamos la actividad con los poemas, ya que en la sesión pasada le había comentado que esa sería nuestra siguiente actividad. Sin embargo, debí aclararle que debido a una revisión de sus trabajos anteriores había notado una falencia en cuanto a la ubicación cronológica del conflicto armado, así que había decidido agregar una sesión de más con el fin de acercarnos a la temática del conflicto de una manera un poco más esquemática. Esto mismo fue lo que le expliqué a todo el grupo, resaltando que durante las sesiones pasadas había notado que la ubicación temporal del conflicto, así como la identificación de los principales actores del conflicto no estaba clara, así que no podíamos continuar con las sesiones planificadas sin antes detenernos en una explicación sobre estos temas. (Diario 3, 3 de septiembre, 2025).

Además, la cuarta sesión del cronograma original, donde se realizaría una breve introducción tanto de la escritura del guion teatral de una escena, como de la vida de Eduardo Umaña Mendoza a fin de comenzar a escribir colectivamente una escena original, no se desarrolló de manera acorde con los tiempos previstos, ya que durante esta sesión se llevó a cabo un partido de fútbol en el marco de un torneo escolar. Así mismo, además de esta reprogramación, el diálogo con los estudiantes también nos llevó a modificar la propuesta pedagógica original, ya que en un principio se había pensado que todos los grupos elaboraran una escena tomando como tópico la vida de Eduardo Umaña Mendoza. Sin embargo, las actividades elaboradas previamente y el diálogo con el grupo me llevaron a reelaborar esta propuesta, permitiéndoles a los estudiantes elaborar una escena con determinadas temáticas del conflicto armado que ellos habían trabajado previamente recordando su primera memoria y, posteriormente poetizándola.

Por otro lado, la fase de creación en su conjunto se vio reducida, ya que durante esta fase se me informó que ya no podría extender más las actividades, debido a que la semana siguiente

²⁰ Ninguno de los nombres de los estudiantes aparecerá registrado en el presente trabajo, como sí quedó registrado en los diarios de campo elaborados durante las sesiones. En su lugar, se utilizan sustantivos comunes, como “el estudiante”, “la estudiante”, etc.

(la semana del 5 de noviembre) comenzaría la “semana de énfasis”²¹, unas salidas de campo previstas para los estudiantes y, finalmente, las últimas semanas de cierre de notas y los tiempos previstos para la recuperación académica. Algo que nuevamente modificó el cronograma inicial, ya que se tenían previstas, aún, dos sesiones más durante la fase de Creación. Finalmente, durante la práctica pedagógica, los tiempos escolares también influyeron de manera determinante en el desarrollo de la propuesta, ya que me encontré con una cierta “cultura escolar” que impedía comenzar las sesiones a la hora prevista. Esto quedó registrado de la siguiente manera en el diario de campo #4:

Con el profesor que orientaba la práctica pedagógica ya les habíamos hablado sobre la importancia de que llegasen temprano, por lo que me inclino a pensar que los 10, 15 y a veces 20 minutos que corren después de las 10:30AM, cuando se termina su descanso, hacen parte de una cierta “cultura escolar” que evade el tiempo de clase, al menos en lo que respecta a los grados noveno. (Diario 4, 10 de septiembre, 2025).

Todos estos factores modificaron sustancialmente el cronograma previsto para el diseño de la propuesta. Así, la planeación que finalmente fue llevada a la práctica fue la siguiente:

Fase y/o momento	Fecha/sesión	Contenidos	Actividades	Material obtenido
Fase 1	Sesión 1	-Presentación del grupo. -Presentación de la propuesta pedagógica. -Reflexiones sobre las memorias individuales y sociales en el marco del conflicto	La clase inició con una presentación de 10-15 minutos (aproximadamente) de la propuesta pedagógica por parte del maestro, aclarándole a los estudiantes cuál es el sentido de la propuesta. Luego de esto, se dividió a los estudiantes por grupos de 4 a 5 personas y se les entregó un papel a cada	Diario de campo Hojas de papel con la primera memoria de los estudiantes sobre el

²¹ Esta es una semana en la que los estudiantes escogen distintos “énfasis” para elaborar una serie de actividades y proyectos lúdico-pedagógicos al finalizar el año. En dicha semana, los estudiantes no se organizan por cursos (901, 902, 903, 904, etc.), sino por los énfasis escogidos, razón por la cual no me fue posible ver a todos los estudiantes de 904. Dichos énfasis pueden variar cada año, según la propuesta de los docentes, pero siempre se enmarca en el proyecto educativo del colegio. En este caso, los énfasis propuestos fueron: 1. Derechos humanos y liderazgo social, 2. Arte y expresión cultural, 3. Tecnología y medios digitales, y, 4. Investigación y pensamiento crítico.

		social y armado colombiano.	uno para que respondiera la siguiente pregunta: <i>¿Cuál es la primera memoria que tienen del conflicto social y armado colombiano?</i> Entre tanto, el maestro conversó grupo por grupo para conocer a los estudiantes y orientar la actividad. Materiales: Hojas de papel.	conflicto armado.
Fase 1	Sesión 2	-Memoria y representación de la memoria del conflicto armado colombiano, violación de derechos humanos, así como del horizonte de expectativa por la paz.	La sesión inició con la presentación de los resultados de la investigación llevada a cabo por Ariel Sánchez en su libro <i>Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia</i>, tomando como tópicos generales la violación de los derechos humanos y los horizontes por la paz. Luego de esto, los estudiantes se dividieron por grupos de 4 a 5 personas, y el maestro le entregó a cada grupo un pliego de papel Kraft y uno de los testimonios recopilados por Ariel Sánchez en su investigación con el objetivo de que los estudiantes dibujaran el mapa, ubicando el lugar en donde piensan que pudo surgir el testimonio, así como una justificación de por qué se piensa esto. Materiales: Pliegos de papel Kraft para dibujar los mapas. Hojas de papel.	Diario de campo Mapa de Colombia elaborado por los estudiantes, ubicando los testimonios recopilados de Ariel Sánchez.
			El maestro llevó a cabo la elaboración de una línea del tiempo, para que los estudiantes puedan	

Fase 1	Sesión 3	Solventar algunas de las falencias que presentan los estudiantes sobre la cronología del conflicto armado colombiano y la identificación de sus principales actores.	comprender de mejor manera la cronología del conflicto armado y el papel de sus principales actores sociales. La dinámica consistió en repartir una serie de fragmentos extraídos de la Comisión de la Verdad que por grupos ellos leyeron en voz alta mientras el maestro realizó la explicación pertinente y el dibujo de la línea del tiempo en el tablero. Así mismo, el maestro llevó unas respuestas preseleccionadas que los estudiantes habían dado en la Actividad #1, tanto para ubicarlas en la línea del tiempo, como para realizar aclaraciones al respecto.	Diario de campo Fotografía de la línea del tiempo
Fase 1	Sesión 4	-Memoria y representación de la memoria del conflicto armado colombiano, violación de derechos humanos, así como del horizonte de expectativa por la paz II	Actividad poética: A través del libro de autoría propia “Canciones del Ganapán” se hizo uso de los poemas “Canción Antioqueña”, “Para que la vida no sea asesinada en primavera” y “Sea la paz”, entre otros, para introducir el tema de la memoria del conflicto armado, la violación de los derechos humanos y el horizonte por la paz. Luego de esto, los estudiantes poetizaron la primera memoria que tienen del conflicto, escrita en un papel durante la clase anterior. Materiales: Uso del libro “Canciones del Ganapán” de Maximiliano de Avellaneda (seudónimo personal). -Espacio del salón de clases. -Hojas de papel.	Diario de campo Poemas escritos por los estudiantes a partir de su primer recuerdo sobre el conflicto social y armado colombiano

Fase 2	Sesión 5	Formación de los grupos de trabajo para el acercamiento de los estudiantes a la escritura de una escena de teatro.	Durante esta sesión se llevó a cabo un partido de fútbol en el marco de un torneo escolar, razón por la cual solo me fue posible formar los grupos de trabajo para que, en la sesión siguiente (sesión 6), pudiésemos comenzar a trabajar en la elaboración del primer borrador del guion de sus escenas.	Diario de campo
Fase 2	Sesión 6	Introducción a la creación narrativa de una escena de teatro. Acercamiento de los estudiantes a la escritura de una escena de teatro.	La clase comenzó con una breve introducción de la escritura del guion teatral de una escena, según una “pregunta dramática” (una pregunta que la escena debía resolver), así como la estructura esperada durante el primer borrador, siendo estas un inicio, un desarrollo y un desenlace, y unas intencionalidades claras por parte de los personajes que ellos querían interpretar. Luego, se formaron grupos de 4 a 5 personas para escribir colectivamente una escena original, utilizando la primera memoria poetizada de los estudiantes hecha durante la sesión número 4. Materiales: Hojas de papel.	Diario de campo Estructura y primer borrador de los guiones
Fase 2	Sesión 7	Profundización de los estudiantes a la escritura de una escena de teatro. Reflexiones sobre la paz dadas por los estudiantes.	La sesión se centró en terminar la elaboración final de la propuesta de guion según la estructura dada por cada grupo. Así mismo, durante la sesión, cada grupo elaboró una reflexión sobre la paz a fin de introducirla en su escena teatral.	Diario de campo El guion final junto con la reflexión sobre la paz escrita por los estudiantes

Fase 3	Sesión 8	Presentación de la escena	-Durante esta sesión, los grupos presentaron la escena creada colectivamente, permitiendo mostrar lo que habían aprendido sobre los temas escogidos, así como la reflexión final de paz que ellos habían escogido plasmar en sus escenas. Materiales: Espacio del salón de clases.	Diario de campo
Fase 3	Sesión 9	“Semana de énfasis”	Durante esa sesión se llevó a cabo la “semana de énfasis”, razón por la cual no estuve con el grupo de 904, sino con el énfasis que se había inscrito a las actividades que realizaría el profesor de ciencias sociales de los grados noveno.	Diario de campo.

Tabla 5. Cronograma de actividades II (Modificado). Elaboración propia.

Así pues, como se ve, el diseño de la propuesta fue enormemente modificado debido a las diferentes contingencias. En particular, es de resaltar que las sesiones donde se trabajarían las obras de *El paso* y *Soma Mnemosine* no lograron llevarse a cabo. Así mismo, tampoco fue posible desarrollar más que una sesión para ensayar las escenas, mediante las indicaciones dadas por el maestro, mientras que, durante la última sesión planificada, no se pudo conversar con los estudiantes de 904, ya que durante la dinámica de la “semana de énfasis” los estudiantes se dividieron en distintos salones a su libre elección, tal y como quedó registrado en el diario de campo #9:

Al llegar al salón, el profesor me explicó cuál era la lógica de “la semana de énfasis”. Según me dijo, durante la semana los estudiantes escogen un proyecto para realizar y tienen una semana para llevar a cabo las indicaciones propuestas por los docentes. Así, me dijo que el día de hoy no estaríamos con los estudiantes de 904, sino con los estudiantes que se habían inscrito en su “énfasis”, junto con otra profesora de bachillerato que nos iba a acompañar. La temática del proyecto eran los “Animales

endémicos de la sábana de Bogotá” y la idea era tejer un “amigurumi” del animal que ellos escogieran. (Diario 9, 5 de noviembre, 2025).

Ahora bien, teniendo en cuenta las sesiones que sí se llevaron a cabo, durante estas se logró elaborar la construcción colectiva de un guion teatral junto con los estudiantes, sintetizando los saberes adquiridos durante las clases desarrolladas previamente sobre el conflicto social y armado colombiano. Esto permitió la elaboración por parte de los estudiantes de los siguientes materiales:

- el primer recuerdo sobre el conflicto social y armado escrito por los estudiantes (sesión 1)
- el mapa de Colombia elaborado por grupos, ubicando los testimonios recopilados de Ariel Sánchez (sesión 2)
- los poemas escritos por los estudiantes a partir de su primer recuerdo sobre el conflicto social y armado colombiano (sesión 4)
- la estructura del guion (sesión 6)
- el guion final junto con la reflexión sobre la paz (sesión 7)

Estos materiales y las reflexiones consignadas en los diarios de campo son los que nos permitieron modificar y analizar nuestra pregunta formativa, a la luz del desarrollo y materialización de la práctica pedagógica.

2.6. Análisis del proceso a partir de la reelaboración de la pregunta formativa

En un principio, nuestra pregunta formativa se había formulado de la siguiente manera: *¿de qué manera la historización del conflicto armado colombiano y sus memorias de finales de los años 80 y la segunda década de los 2000, trabajadas con estudiantes de grado noveno del colegio Eduardo Umaña Mendoza, a través de la reflexión de las pedagogías de la memoria en articulación con el Teatro del Oprimido, contribuyen a un horizonte de expectativa en función de la paz?* No obstante, debido a las modificaciones en el proceso de implementación, las sesiones donde se trabajaría con los estudiantes las obras de *El Paso* y *Soma Mnemosine* no pudieron llevarse a cabo, y ya que estas sesiones serían las que nos permitirían abordar el tiempo histórico de finales de los años 80 y la segunda década de los 2000, nuestra pregunta formativa fue modificada de la siguiente manera: *¿de qué manera la*

historización del conflicto armado colombiano y sus memorias, trabajadas con estudiantes de grado noveno del colegio Eduardo Umaña Mendoza, a través de la reflexión de las pedagogías de la memoria en articulación con el Teatro del Oprimido, contribuyen a un horizonte de expectativa en función de la paz?

Ahora bien, aclarada la modificación de nuestra pregunta formativa, según la práctica pedagógica que se materializó en la realidad, es preciso responder en qué sentidos este proceso contribuyó a la formación de un horizonte de expectativa en función de la paz, a partir de la reflexión generada simultáneamente por las pedagogías de la memoria y el teatro del oprimido. Para ello, analizaremos los materiales elaborados por los estudiantes durante la práctica según los parámetros contruidos a partir de nuestra perspectiva conceptual.

2.6.1. Comprensión del espacio de experiencia

Según Graciela Rubio (Rubio, 2012) la pedagogía de la memoria parte de la necesidad de abrir la sensibilidad y la reflexión para permitir una comprensión más profunda de la vida política, promoviendo la reflexión y aprendizaje sobre la experiencia del pasado reciente, según su significado, herencia, continuidades, discontinuidades y su genealogía a la luz de la demanda del presente. Esto significa que busca ampliar la comprensión del espacio de experiencia, sin la cual sería imposible formular un horizonte de expectativa alternativo en función de la paz. Ahora, aquí debemos recordar que la noción de *espacio de experiencia* (*erfahrungsraum*) planteada por Reinhart Koselleck refiere a un pasado presente cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. Así, la experiencia es un pasado presente: “cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. En la experiencia se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento que no deben, o no debieran ya, estar presentes en el saber. Además, en la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones o instituciones, siempre está contenida y conservada una experiencia ajena”. (Koselleck, 1993, p. 333).

De esta manera, podemos hablar del espacio de experiencia como de un *pasado presente* que sigue estando «presente» en la experiencia del tiempo histórico de una generación a través de recuerdos, instituciones, tradiciones, aprendizajes colectivos, y, como veremos, marcos

mediales de la memoria. Esta es la razón por la cual se debe empezar por analizar si la comprensión del conflicto social y armado colombiano por parte de los estudiantes, según su espacio de experiencia, se vio enriquecida a partir de la práctica pedagógica, pues sin comprender el conflicto sería absurdo formular posibilidades para su resolución. Así pues, comencemos por aclarar que, durante la primera sesión, los estudiantes respondieron de manera individual a la siguiente pregunta: *¿Cuál es la primera memoria que tienen del conflicto social y armado colombiano?*, escribiendo su respuesta en una hoja de papel a modo de registro. Esto dio como resultado la obtención de un material de respuestas diverso, que podemos clasificar de la siguiente manera:

- *Recuerdos directos del conflicto armado: estudiantes que tienen vivencias, memorias y afectaciones directas del conflicto armado:*

-“Mi mamá estaba en la finca cuando hay guerrilleros. Los guerrilleros vienen a matarnos en el camino” (Estudiante 1)

-“El atentado del caballo bomba en chita Boyacá al cai de policías” (Estudiante 2)

-“En san José del Guaviare había mucha guerrilla, mi papá fue guerrillero, vendía droga y mataba gente” (Estudiante 3)

- *Recuerdos mediados por los medios de comunicación o por conocimientos adquiridos en la escuela, la familia, las redes sociales y las series de televisión:*

-“Los grupos armados secuestrando gente” (Estudiante 4)

-“La guerrilla en contra de la gente” (Estudiante 5)

-“Que habían heridos, que se tuvieron que ir a otros lugares” (Estudiante 6)

-“Que esclavizaban a la gente y las mataban y sacaban de sus casas para violarlas o torturar y las desplazaban de sus hogares” (Estudiante 7)

-“Lo primero que recuerdo de la guerra fue cuando hirieron a Miguel Uribe con tres impactos de bala” (Estudiante 8)

-“Lo primero que recuerdo es cuando atacaron el palacio de justicia y me enteré fue por una noticia” (Estudiante 9)

“Pablo escobar por una serie inspirada en él” (Estudiante 10)

- *Ausencia de recuerdos: estudiantes que no tienen conocimiento sobre el conflicto armado o lo asumen como un asunto de un pasado lejano:*

-“Yo no sé porque yo no vivía acá, porque yo soy de Venezuela, entonces a mí nunca me hablaron de ese tema” (Estudiante 11)

-“Pues la verdad no existía todavía, no nació” (Estudiante 12)

-“No sabía decirle porque no existía en esos tiempos” (Estudiante 13)

-“Lo primero que se me viene es que hay mucha guerra en Colombia y también mucho feminicidio y también encuentran a compañeros, y yo no estaba cuando había toda la guerra” (Estudiante 14)

Como se ve, en este primer material obtenido, se evidencia diferencias en los niveles de experiencia en los integrantes del grupo, ya que mientras se encuentran estudiantes que manifiestan ser afectados directamente por el conflicto, existen, a su vez, estudiantes que no tienen un conocimiento sobre él o que argumentan que se trata de un asunto del pasado que no vivieron. Así mismo, también se evidencia la importancia de los medios de comunicación, las series de televisión o las noticias, ya que muchos estudiantes comprenden el conflicto gracias a estos medios. Algo que no es de extrañar, pues como señalan Allende y Trujillo:

Los medios de comunicación constituyen agentes mnemónicos centrales, puesto que son ‘el sitio más frecuente y cotidiano del recuerdo colectivo en las sociedades modernas’ (Neiger, Meyers & Zandberg, 2011, p.11). Ellos operan en la construcción de una agenda pública del recuerdo, no solo a través de géneros y formatos a los que se atribuye socialmente un valor de verdad –como los informativos o documentales–, sino también a través de narrativas de ficción, como los filmes, las series o las telenovelas. (Allende y Trujillo, 2018, p. 17).

Ahora, ciertamente, en el marco de las sociedades contemporáneas las memorias están mediatizadas, por lo que no extraña que las series, los noticieros o las telenovelas juegue un papel central en la creación de marcos sociales compartidos y, en consecuencia, en un referente mnemotécnico de los estudiantes. A esto debe agregarse que: “con la llegada de

Internet y la digitalización, se aceleraría el proceso de globalización de la televisión” (Allende y Trujillo, 2018, p. 20), razón por la cual el recuerdo colectivo mediatizado y digitalizado se globaliza todavía más y, además, con una velocidad abrumadora, como se ve, por ejemplo, en las redes sociales o en los servicios de *streaming*. En particular, aquí podemos mencionar el caso de la figura mediatizada de Pablo Escobar, pues dicha figura inspiró posteriormente uno de los poemas elaborados por los estudiantes, así como uno de los guiones colectivos; aunque centrado en los jóvenes de los barrios populares de Medellín.

Pablo Escobar hace parte de una memoria mediatizada de carácter transnacional que abarca la producción de series, telenovelas o documentales como *Narcos* (2015–2017) de la plataforma Netflix, *Escobar: El Patrón del Mal* (2012), producida por Caracol TV, o *Pecados de mi padre* (2010), producido de manera conjunta en Colombia y Argentina. Es, por tanto, una figura altamente mercantilizada que circula en los medios, mayoritariamente privados, y que excede el marco institucional de las memorias nacionales: “Pablo Escobar ‘vende’, y vende muy bien. Si atendemos al número de libros y películas que se han producido en los últimos 20 años sobre el capo, podemos afirmar que este personaje se ha constituido en un poderoso referente para la industria mediática, una figura sujeta a crecientes procesos de remediación” (Allende y Trujillo, 2018, p. 27).

Por supuesto, la mediatización y digitalización de la memoria no es, o no debería ser, por sí misma un problema, ya que los medios de comunicación de masas son medios de transmisión de información, relatos, representaciones y, desde luego, referentes mnemotécnicos, tal y como lo puede ser el medio teatral. La cuestión para problematizar realmente es la mediación corporativa-mercantil que se puede observar en este entramado de redes mediatizadas a escala global, ya que esto cambia la función social de los referentes mnemotécnicos, e incluso, el diseño mismo de los medios de comunicación de masas, como los espacios de *streaming*. Así, para dar un ejemplo:

Narcos se promovió, contradictoriamente, como una narrativa “inspirada en hechos reales” pero que, al mismo tiempo, prometía presentar una versión de esos hechos que no se parecería “a nada que se haya visto antes”, según declaraciones de Ted Sarandos, director de contenidos de Netflix (en Beauregard, 2015, párr. 4). “La verdadera historia como nunca la habías visto”, anunciaba uno de los tráileres

promocionales de la serie. La intención, según explicó José Padilla, era “contar la historia verdadera de cómo la cocaína se volvió un problema enorme en Estados Unidos y Europa y cómo todo comenzó en Medellín” (en Beauregard, 2015, párr. 4). (Allende y Trujillo, 2018, p. 27).

Nótese cómo en la intencionalidad de la serie se afirma que la verdadera historia de la cocaína como problema internacional *comenzó* en Medellín. Esto es un despropósito que implica un borramiento de un fragmento decisivo en la historia de los cultivos de coca en el país, pues: “para mediados de los noventa la vida de quienes habitaban en Guaviare, Putumayo, Caquetá, buena parte del Meta, Catatumbo y la Bota Caucana, giraba en torno a los cultivos de coca. Esta era moneda de cambio: con ella se compraba el mercado, se pagaba el transporte. Detrás de esta economía no solo estaban la guerrilla o los narcos, sino una población de alrededor de un millón de personas: cultivadores, raspadores, cocineros, entre otros”. (Comisión de la verdad, Archivo en línea)²². De esta manera, si se quisiera reconstruir una historia con un mayor nivel de complejidad, debería hablarse de las poblaciones campesinas que se inclinaron hacia el cultivo de la hoja de coca como una forma de subsistencia económica. No obstante, el abordaje de dicha problemática implicaría asumir un formato distinto al formato de una serie de crimen y acción, centrado en figuras reconocibles, y no en el trabajo vivo de familias campesinas completamente anónimas.

A esto debe sumarse el hecho de que, en el caso de la serie *Narcos*:

Si bien la figura de Escobar es central en la narrativa de la serie, la voz del agente de la Dea (Drug Enforcement Administration), Steve Murphy (Boyd Holbrook), es la que, en primera persona, narra, describe y explica los sucesos tramados en la historia. Por medio del personaje, cuya misión es abatir el negocio de las drogas y de perseguir al Cartel de Medellín, se establecen los límites de la posición desde la que se enuncia. *Narcos* es una versión de la historia del narcotráfico colombiano narrada desde la agencia antidrogas estadounidense. (Allende y Trujillo, 2018, p. 27, 28).

²² Comisión de la Verdad. (s.f.). *Los cultivos de coca*. <https://www.comisiondelaverdad.co/los-cultivos-de-coca>

Esto vuelve a producir un borramiento de un fragmento de la historia del conflicto armado, pues debido a la intencionalidad de la serie, se omite la participación de los Estados Unidos en la historia del conflicto: “A la hora de analizar las causas del conflicto social y armado, así como las variables que lo han prolongado y el impacto sobre la población civil, Estados Unidos no es una mera influencia externa, sino un actor directo del conflicto, debido a su prolongado involucramiento durante gran parte del siglo XX”. (Vega, 2014, p. 631)²³. Y aún más, no solo se omite esta participación, sino que la serie da un paso más y se permite operar como un abierto mecanismo de propaganda ideológica, legitimando: “el papel de Estados Unidos en la guerra contra las drogas en América Latina” (Allende y Trujillo, 2018, p. 28).

¿Qué pasaría si se quisiera generar una serie para una plataforma de *streaming* en la cual se abordara la participación de los Estados Unidos en el conflicto armado colombiano, y aún más, su participación en las redes internacionales de narcotráfico? Desde luego, esto modificaría completamente el contenido, pero incluso también la lógica de producción de las representaciones mediatizadas, pues ya no sería la ganancia sino la comprensión compleja del conflicto lo que guiaría su elaboración. Esto sería beneficioso para el abordaje no-mercantil del conflicto armado colombiano como hecho histórico y, en consecuencia, para la formación de los referentes mnemotécnicos de la mayoría de la población, incluidos el público estudiantil. Sin embargo, este no es el caso. Si seguimos con el ejemplo de la serie *Narcos*²⁴, observamos que esta sigue una lógica de representación mediada por los “hechos de sangre”, pues está construida como un relato policiaco de acción, para generar la atención constante de su audiencia:

El maniqueísmo en la representación opera como un marco en el que *Narcos* reescribe, a través de la ficción, algunos sucesos traumáticos en la Historia reciente de Colombia, tales como los asesinatos del Ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla,

²³ Para ello, véase el informe presentado por Renan Vega Cantor a la Comisión Histórica del Conflicto Armado y sus Víctimas en el 2014: *La Dimensión internacional del conflicto social y armado en Colombia: Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado*.

²⁴ Este caso de estudio nos parece propicio, ya que: “En términos de audiencia, *Narcos* ha sido una de las producciones originales más exitosas de Netflix. Durante el año 2015 se posicionó como la segunda serie más demandada en plataformas de televisión en línea en Estados Unidos y el Reino Unido, solo superada por *Game of Thrones*, de HBO (Parrot Analytics, 2015). Un estudio reciente la ubica en el tercer lugar entre los contenidos más vistos en Netflix a nivel mundial” (Allende y Trujillo, 2018, p. 30).

y el candidato presidencial Luis Carlos Galán Sarmiento; el secuestro de la periodista Diana Turbay; el atentado contra el vuelo 203 de Avianca en el que fallecieron 110 personas, y los ataques terroristas acaecidos en Bogotá durante los primeros meses de 1993, entre otros. La mayoría de estos sucesos violentos son descritos en la primera temporada. No es una serie de carácter histórico, sino una serie policial, ambientada históricamente, que remedia y redescrive sucesos y coyunturas históricas, con la licencia que le confiere la ficción. (Allende y Trujillo, 2018, p. 28).

Esta forma de representación del pasado es fundamental, pues, como veremos más adelante, estos referentes mnemotécnicos arraigan en la representación de los estudiantes, de tal manera que, a la hora de reflexionar sobre los hechos del conflicto armado, siguen la lógica de los “hechos de sangre”, como si estuviesen imaginando una escena policial. Queda claro, entonces, cómo estos referentes pueden llegar a ser problemáticos a la hora de abordar el conflicto armado, y más aún, teniendo en cuenta que en algunos estudiantes estos son sus referentes fundamentales.

Aclarado lo anterior, otro hecho a resaltar es que, en esos primeros recuerdos descritos por los estudiantes, los paramilitares nunca son nombrados, sino que siempre se hace referencia a los movimientos guerrilleros o a los grupos armados en general. Esto también muestra cuál es su principal fuente de información, pues las series, noticias y medios de comunicación colombianos han tendido a mostrar al “sujeto paramilitar” a partir de un marco de legitimidad social y reconocimiento político y, a veces, incluso como un héroe. Esto ocurrió, especialmente, a principios del siglo XXI:

Periodo en el que se realizó la entrevista a Carlos Castaño, líder de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), en el programa *Cara a Cara* del Canal Caracol, dirigido por Darío Arismendi, el 1 de marzo de 2000, y posteriormente en el especial *La Noche*, dirigido por Claudia Gurisatti, el 20 de agosto del mismo año; a las que le siguió la publicación del libro *Mi confesión: Carlos Castaño revela sus secretos*, de Mauricio Aranguren en 2001. Estos se constituyeron en plataformas que favorecieron la reactualización de “la imagen mediática de este actor social que llegaría a ser presentado y a convertirse para algunos en un ‘héroe’”. (Mendoza, 2023, p. 212-213).

Esto es fundamental señalarlo, pues mientras “el sujeto guerrillero” aparece en la representación de los estudiantes de manera negativa, en este primer registro mnemotécnico el “sujeto paramilitar” no es registrado, lo que puede explicarse debido al marco de legitimidad social mediatizada que se generó a principios de siglo. Claro está que esta oposición binaria entre un sujeto absolutamente negativo; el “sujeto guerrillero”, y otro sujeto que reacciona, como un “justiciero”, al accionar del primero, se genera para buscar la legitimidad del discurso paramilitar, construyendo una forma de identidad mediática donde: “en primer lugar, se articulan características de los integrantes de sectores social y económicamente influyentes afectados por las acciones de las guerrillas; en segundo lugar, se apuesta por una imagen de institución civil armada auspiciada por el Estado y los militares; y, en tercer lugar, se le representa como una organización de civiles que toman las armas para suministrar seguridad y hacer justicia ante la ausencia estatal” (Mendoza, 2023, p. 230).

Esto nos señala cómo en el régimen de verdad construido por las instituciones, así como por la mediatización de la memoria del conflicto armado por parte de los medios de comunicación colombianos, el “sujeto paramilitar” aparece revestido de un aura de legitimidad social, aún y cuando pueda señalárselo como un actor armado que actúa en la ilegalidad. Así, por ejemplo, en la serie *Tres Caines* emitida por el Canal RCN, entre el 4 de marzo y el 18 de junio de 2013: “se utilizaron primeros planos a través de los cuales se resaltó a los hermanos Castaño y a las víctimas de la guerrilla, mientras que cuando se trataba de las víctimas del paramilitarismo, estas se presentaban de forma borrosa, sin historia, sin rostro, como no-sujetos de derecho; impidiendo que el espectador se identificara y conmoviera con su sufrimiento”. (Mendoza, 2023, p. 234).

De la misma manera, en los medios de comunicación se juega con la distancia y lejanía del actor paramilitar, puesto que se lo presenta a partir del: “poder de los hombres que dirigen estas fuerzas y su condición de habitantes rurales (hacendados, militares y narcotraficantes), lo cual hace que se construya una imagen de un fenómeno que aparentemente se encuentra distanciado de las condiciones del lector urbano”. (Mendoza, 2023, p. 231). Esto a pesar de que las estructuras paramilitares han estado, y continúan estando, presentes en distintas

ciudades del país, incluyendo la capital²⁵. De esta manera, las dinámicas urbanas del paramilitarismo quedan completamente invisibilizadas, contribuyendo a la ausencia de su nombramiento por parte de los habitantes de la ciudad, salvo en el caso de aquellos que, por experiencia personal, se han o nos hemos, encontrado con las lógicas del paramilitarismo urbano.

Agregado a lo anterior, la ausencia del “sujeto paramilitar” en la memoria de los estudiantes se puede deber a que, en el marco del proceso de justicia transicional de la Ley 975 de 2005, no se hizo ninguna reforma institucional a pesar de los casos abiertos de “parapolítica”, se optó por la opción de la extradición de los líderes paramilitares hacia los Estados Unidos impidiendo que: “se efectuara una reconstrucción histórica del conflicto armado y se evidenciara la responsabilidad de élites políticas interesadas en la continuidad de este” (Mendoza, 2023, p. 218), y, además, a los grupos armados que surgieron después de la movilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) el Gobierno Nacional optó por llamarlos “bandas criminales” (Bacrim), en lugar de identificarlos explícitamente como grupos paramilitares. Todo esto también puede contribuir a que los grupos paramilitares no sean mencionados por los estudiantes durante esta primera sesión.

Finalmente, de este primer ejercicio resalta que en algunas respuestas el conflicto aparece como un espacio lejano en el tiempo, es decir, como algo que ya pasó. Un dato no menor, si tenemos en cuenta que el conflicto social y armado colombiano continúa en curso después del acuerdo del 2016 firmado entre las FARC-EP y el gobierno nacional, pues subsisten actores como el ELN, y se han formado nuevos grupos paramilitares, como el Clan del Golfo. Es bastante diciente el hecho de que en la capital el conflicto desaparezca o se presente como un mundo alejado de la realidad cotidiana. Si recordamos, Ariel Sánchez también identificó

²⁵ Para un acercamiento al fenómeno del paramilitarismo urbano véase: Nelsom Pinzón Ochoa - *Los jóvenes de “La Loma” altos de Cazucá y el paramilitarismo en la periferia de Bogotá* (2007); Bernardo Pérez Salazar - *Los grupos paramilitares en Bogotá y Cundinamarca, 1997-2005* (2006); Ralph Rozema - *Paramilitares y violencia urbana en Medellín, Colombia* (2007); Luis Fernando Trejos Rosero y Aura Violeta Posada Ramírez - *Paramilitarismo en la ciudad de Barranquilla. Crimen organizado y mercados de violencia* (2011), Informe, Comisión de la Verdad - *Violencia urbana, reconfiguración paramilitar y expansión portuaria en Buenaventura* (2022). Para un enfoque centrado particularmente en la ciudad de Bogotá puede verse: Carlos Andrés Escobar Moyano - *La territorialidad contrainsurgente. Un análisis sobre la configuración territorial del paramilitarismo en el área Metropolitana de Bogotá (2009-2016)*. (2018)

esta situación: “en algunos casos esa geografía de la violencia y el miedo pareciera operar en un formato concéntrico. Entre más lejos, más inhóspita y temeraria es la zona. Lo cual funciona en ambas direcciones: para poblaciones periféricas, Bogotá es ese otro polo; para los bogotanos, ese límite en el horizonte es *la selva o el campo*” (Sánchez, 2017, p. 175).

Esto contrasta con la experiencia de estudiantes que tienen recuerdos directos del conflicto armado. Algo que, en primer lugar, pone en evidencia la responsabilidad moral del maestro: “Por ejemplo, cuando se habla de estos temas es inevitable acercarse a las experiencias de las víctimas y los estudiantes han conocido de estos relatos por parte de sus padres (...) y es ahí donde como maestro no hay una respuesta inmediata sino silencio y surgen miles de interrogantes que giran en torno a la manera de hacer frente a estas situaciones”. (Henao y Villegas, 2020, p. 30). Y, en segundo lugar, permite repensar el lugar de las pedagogías de la memoria una vez que se encuentran delante de las víctimas, o de los familiares de las víctimas o los victimarios.

Sobre este punto, optamos por no ser intrusivos con respecto a la memoria de los estudiantes. Todo lo registrado es lo que ellos estuvieron dispuestos a contar, ya sea en las actividades propuestas, o en los diálogos que se llevaron a cabo con naturalidad durante su realización. La intencionalidad en este aspecto estuvo guiada, más bien, por tomar las coordenadas de análisis que habíamos desarrollado y sensibilizar y humanizar la memoria a través de su poetización y dramatización. Reafirmamos la posición de Jennifer Villegas y Dumar Henao; quienes llevaron a cabo un proyecto pedagógico en el municipio de Granada, Antioquia, con infancias rurales afectadas directamente por el conflicto, cuando afirman: “Estos casos hacen poner de manifiesto que un ejercicio de memoria es perentorio si se quieren superar las ideas sesgadas e incluso sanar heridas que aún permanecen. Los maestros pueden responder de una u otra manera, pero reconociendo la responsabilidad ética y política que tiene el llevar a cabo el tratamiento de temas que son tan vigentes y que tienen una incidencia directa con la realidad nacional”. (Henao y Villegas, 2020, p. 30).

Entonces, durante esta primera sesión comenzaba a quedar en evidencia la coexistencia en un mismo salón, de estudiantes que habían vivido el conflicto armado por experiencia propia y estudiantes que prácticamente no tenían ningún conocimiento sobre el tema, además de la falta de claridades con respecto a los actores del conflicto su periodicidad y continuidad, etc.

Ahora, durante la segunda sesión, estas problemáticas se acentuaron, debido a que se presentaron los resultados de la investigación llevada a cabo por Ariel Sánchez (2017) en su libro *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*, tomando como tópicos generales la violación de los derechos humanos y los horizontes por la paz. Luego de esto, los estudiantes se dividieron por grupos de 4 a 5 personas, y dibujaron un mapa de Colombia, ubicando en él uno de los testimonios recopilados por Ariel Sánchez en su investigación con el objetivo de que los estudiantes imaginaran el lugar donde ocurría y justificaran el por qué.

Los testimonios utilizados fueron:

- A. “Mire profe, cuando hay combate nos tiramos al piso, pero no de cualquier manera. Hay que poner las manos bajo el pecho para que la explosión no le dé tan duro, y tener la boca abierta para que no le reviente los oídos” (Lugar no especificado, p. 101).
- B. “Yo sabía que había una guerra del carajo... igual los paramilitares se quedaban en la casa de mi papa y de mi abuelo. De hecho, *el radio chispa*, la persona que tiene el radio e informa, vivía con mi papá” (Sierra Nevada de Santa Marta, p. 105).
- C. “Mi pueblo carga con una cicatriz indeleble, pero también unas manos que trabajan el campo y tocan instrumentos, pies que bailan los cantos de bocas que, a su vez, cuentan interminables historias” (El Salado, p. 136).
- D. “Si hubiera más médicos en mi pueblo, más gente se hubiera salvado. Si hubiera mejores centros de salud, más gente hubiera sobrevivido” (Toribío, p. 165).
- E. “Mi abuelo perdió la vida porque tenía que pagar un dinero que no era necesario que el pagara, ya que él no le debía a nadie. Eso que pasó no quiero que le pase a más nadie, ni que se repita” (San Juan del Cesar, palabras de una hija de ganaderos, p. 177, 178).
- F. “Como la justicia aquí es tan mala, paralizada, brindando ayuda a los ricos y degenerando más a los pobres no se logra nada. El presidente arreglaría esto si se creara más igualdad y solidaridad con los necesitados” (San Juan del Cesar, p. 188)
- G. “Es tonta la guerra, porque nos afectamos a nosotros mismos. En primer lugar físicamente, pero también estropeando nuestra imagen en otros países, en donde nos

catalogan como paramilitares, guerrilleros, sicarios, y más aún, como narcotraficantes” (San Miguel, p. 189).

H. “Si alguna persona llegara a leer esto me gustaría que supiera que ¡Colombia puede cambiar! En un futuro tengo planes para solucionar el conflicto armado, yo quisiera hacer proyectos desde el sistema político que es donde está el problema. Yo quiero cambiar a Colombia” (San Juan del Cesar, p. 270).

A partir de estos fragmentos, por grupos elaboraron los mapas:

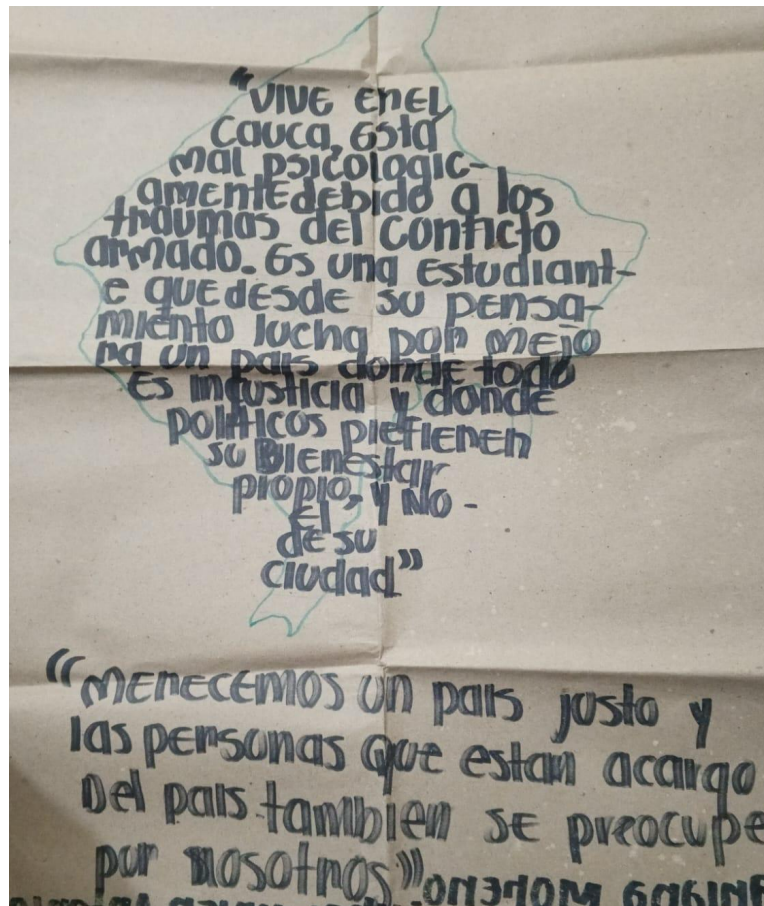


Imagen 1, Relato tomado de Sánchez (2017). Relato E.

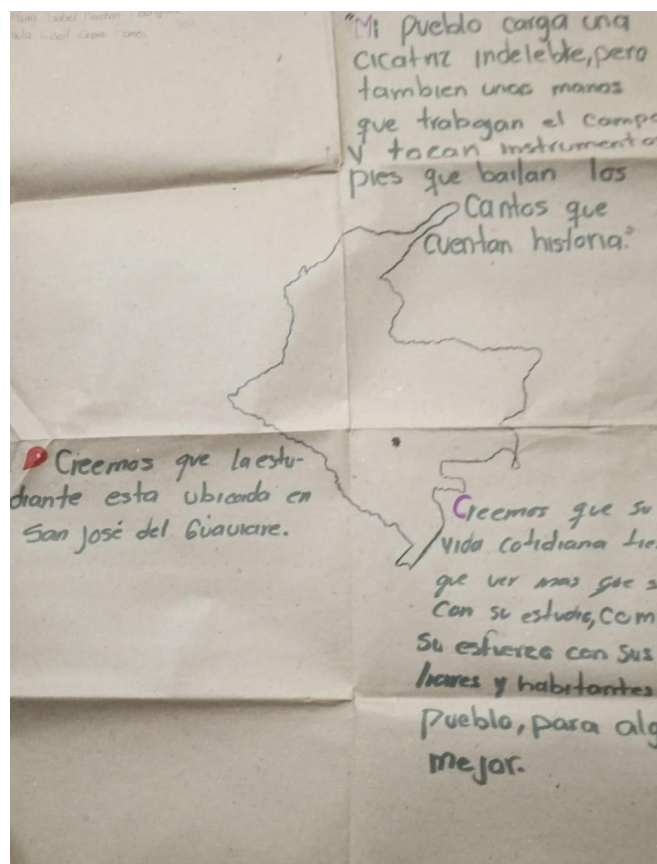


Imagen 2, Relato tomado de Sánchez (2017). Relato C.

No obstante, durante el diálogo con el maestro quedó en evidencia una cierta confusión de los estudiantes sobre el conflicto armado, sus temporalidades y sus principales actores sociales, como queda registrado en el diario de campo #2:

Poco a poco los estudiantes fueron imaginando dónde y cómo vivía el o la estudiante que había dicho estas palabras. Para el caso del relato D, el grupo pensó que se trataba de la tragedia de Armero (dijeron “Armenia”), pero les aclaré que este hecho no forma parte de la cronología del conflicto armado, sino de una tragedia natural que sucedió debido a una pésima planificación espacial y a la indiferencia del gobierno que no supo prever los riesgos a tiempo. También, para el caso A²⁶ el grupo en cuestión mencionó la caída de las Torres Gemelas en los Estados Unidos, pero les aclaré que

²⁶ Las letras “A” y “D” se corresponden con la numeración alfabética previamente establecida.

lo narrado refiere únicamente a sucesos que ocurrieron en Colombia. (Diario 2, 27 de agosto, 2025).

Por ello, fue para este punto donde se volvió inevitable incluir una sesión, a modo de cátedra magistral, en la que se elaboró una línea del tiempo en conjunto con los estudiantes para que quedase claro el marco temporal del conflicto armado que utilizaríamos para la clase, así como los principales actores del conflicto a los que estábamos haciendo referencia: movimientos guerrilleros, grupos paramilitares, el estado y los grupos narcotraficantes. Para ello, se utilizó como base el texto de Alfredo Molano: *Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)*, junto con determinados fragmentos pre-seleccionados de los archivos en línea de la Comisión de la Verdad y apartados del capítulo primero del presente trabajo, a fin de brindarles a los estudiantes un panorama general de la historia del conflicto armado.

Esta línea del tiempo resultó fundamental para clarificar a qué nos estábamos refiriendo específicamente cuando hablábamos del “conflicto social y armado colombiano”, así como a términos como “movimiento guerrillero, o insurgente”, “movimiento paramilitar”, “participación del estado en el conflicto, o terrorismo de estado”, y “narcotráfico” o “economía de la coca”. De la misma manera, esta sesión rearticuló las siguientes sesiones, ya que, a partir de los tópicos trabajados durante la elaboración de la línea del tiempo, y la primera memoria sobre el conflicto escrita durante la sesión #1, se eligieron los temas con los cuales los estudiantes trabajarían la elaboración de sus escenas, mediante una creación narrativa colectiva. Así, mejoró la comprensión general del espacio de experiencia tan particular del conflicto armado, aunque aclarando que dicho espacio no es propio del “pasado”, sino que, con cambios y transformaciones, continúa siendo, aún hoy en día, nuestro espacio de experiencia.

De esta forma, durante la elaboración de la línea del tiempo llevé distintos registros de los escritos realizados durante la primera sesión para que los estudiantes los ubicaran en el tablero, con la finalidad de que ellos mismos comenzaran a historizar su primera memoria, lo que resultó sumamente positivo para el propósito de la clase. De la misma manera, durante su elaboración, llevé distintos fragmentos tomados del archivo en línea de la Comisión de la Verdad para que los estudiantes los leyeran en voz alta, mientras yo profundizaba en ellos. Dichos fragmentos fueron:

1. Antecedentes (1952-1958): Durante más de medio siglo la memoria colectiva de Colombia gravitó en torno a la muerte de Gaitán y los hechos que le siguieron. Si bien La Violencia había comenzado en 1946 (luego de que los conservadores recuperaran el poder, de la mano de Luis Mariano Ospina Pérez), los mayores picos de esta se alcanzaron en 1952 y 1958. No se puede desestimar la responsabilidad de los dos grandes partidos tradicionales, Liberal y Conservador, que contribuyeron a fomentar un clima emocional en el que floreció una cultura política intolerante, que veía al adversario político como un enemigo con el que no se podía transigir.

2. Surgimiento de las guerrillas (1958-1977): Además de movimientos urbanos y rurales que no se acomodaban al bipartidismo y reclamaban su lugar en la arena política, un sector más radical buscó en las armas la vía para llegar al poder y transformar el Estado: insurgencias como las FARC, el ELN, el EPL y el M-19 comenzaron a formalizarse. El surgimiento de nuevas expresiones ciudadanas y de estas guerrillas fue interpretado por los gobiernos de turno como una amenaza al orden público y como tal fue enfrentado. En este contexto de lucha contra un enemigo interno, el Estado también sentaría las bases legales del fenómeno paramilitar.

3. Surgimiento de los paramilitares (1965-1980): La Comisión de la Verdad documentó que el paramilitarismo en Colombia se originó como una estrategia contrainsurgente en los años 80 y se fortaleció por la ideología anticomunista, la corrupción, el narcotráfico y la influencia de la política del momento. Un factor clave fue un decreto de 1965 del gobierno de Guillermo León Valencia, que permitió el armamento de civiles para defenderse de las guerrillas, sentando bases para estos grupos armados civiles.

4. Surgimiento de la economía de la coca y el narcotráfico (Años 60): De acuerdo con distintos estudios, los ingresos por el tráfico de cocaína representan entre el 1% y el 4% del producto interno bruto de Colombia, posicionándolo como el principal país productor para un mercado de aproximadamente 20 millones de consumidores. Así, el narcotráfico promueve un modelo de acumulación de capital, una economía basada en la reproducción del conflicto. Desde los sesenta, ante la falta de una política

agraria incluyente y la pérdida de soberanía alimentaria, la coca se convirtió en una alternativa productiva para el campesinado.

5. El papel del estado: La Comisión de la Verdad de Colombia, al analizar el conflicto armado, identificó al Estado como un agente clave en las violaciones de derechos humanos y del derecho internacional humanitario. Señaló la responsabilidad estatal en la desprotección de regiones, la legitimación de grupos armados y la necesidad de reformar las fuerzas armadas para que sirvan a los derechos ciudadanos. El informe final de la Comisión es fundamental para que el Estado reconozca su papel, impulse la no repetición de hechos violentos y fomente la confianza y la reconciliación.

Estos fragmentos me permitieron ahondar en la historización del conflicto armado en conjunto con los estudiantes, resolviendo las distintas inquietudes que tenían al respecto, tal y como quedó registrado en el diario de campo #3:

Las dudas emergieron, más bien, en torno a los actores del conflicto: las guerrillas, los paramilitares y los narcotraficantes. Por un lado, ninguno de ellos entendía cuál era la diferencia entre el fenómeno de los movimientos guerrilleros y el fenómeno de los grupos paramilitares, así que les expliqué que la mejor manera de entender esta diferencia radicaba en entender la diferencia de su ideología, o más llanamente, en las ideas que defendían, ya que por un lado los movimientos guerrilleros emergieron con una retórica izquierdista y revolucionaria, en contra del estado al que consideraban injusto y, en consecuencia, presentándose al país como cercanos al pueblo, mientras que los grupos paramilitares emergieron como un grupo contrainsurgente, cercano a los militares y al estado. Por otro lado, también les expliqué que otra diferencia notable radicaba en el *modus operandi* de ambas organizaciones, ya que la violencia de los grupos guerrilleros; particularmente los secuestros, los reclutamientos, los asesinatos selectivos y los desplazamientos, guardaba un margen de consideración selectivo, mientras que los grupos paramilitares se caracterizaban por un alto grado de sevicia, así como por el uso normalizado, y en muchos casos avalado por el estado, de la masacre en las zonas en las cuales incursionaban. Dicho esto, un estudiante me preguntó qué cuál era la

diferencia del trato de ambos grupos con los narcotraficantes, ante lo cual introduje la historia del narcotráfico, comenzando con la colonización del sur del país, la necesidad de los campesinos marginados de subsistir cultivando la hoja de coca ya desde los años 60 y la aparición de los carteles de la droga ya en los años 80. Esto me permitió diferenciar la lógica guerrillera, que regulaba el cultivo de la coca en las zonas campesinas donde mantenían influencia, (o directamente el control total), y el paramilitarismo, que mantuvo fuertes nexos con los grupos narcotraficantes, así como con los capos de la droga. (Diario 3, 3 de septiembre, 2025).

Así, después de dicha sesión, los estudiantes contaban con más información respecto a la cronología y los actores que han intervenido en la dinámica del conflicto armado. Desde luego, una sesión no bastó para interiorizar toda la complejidad histórica y social del conflicto, pero esta sesión sí evidenció que un ejercicio dialogado para resolver las distintas inquietudes de los estudiantes sobre una temática en particular resulta de bastante utilidad para solventar las falencias que se presentan en el salón. En particular, se logró solventar el desequilibrio anteriormente mencionado entre estudiantes que no tenían conocimiento alguno sobre el conflicto y los estudiantes que lo vivieron en carne propia, pero que no necesariamente contaban con una comprensión de la complejidad de la guerra en el país. Después de esta sesión todos logramos estar en sintonía sobre la existencia de un conflicto social y armado en curso, que tenía unos orígenes históricos determinados y unos actores en específico.

Para Koselleck: “el espacio de experiencia se ha modificado progresivamente” (Koselleck, R, 1993, p. 346), justamente porque este no está dado de suyo homogéneamente. Este se conforma a partir de: “una totalidad en la que están simultáneamente presentes muchos estratos de tiempos anteriores” (Koselleck, R, 1993, p. 339). Esto es lo que permite una cierta maleabilidad del espacio de experiencia que le proporciona las posibilidades a la pedagogía de la memoria para abrir la sensibilidad y la reflexión, y así, permitir una comprensión más profunda en torno a la experiencia del pasado reciente. Esto también lo recalca Elizabeth Jelin cuando afirma que: “El pasado, entonces, puede condensarse o expandirse, según cómo esas experiencias pasadas sean incorporadas” (Jelin, 2002, p. 13). Todo lo cual fue un paso

necesario para pensar en la perspectiva de abrir un horizonte de expectativa mediado por la paz, a través de la poetización de la memoria y la creación colectiva de un guion original.

2.6.2. Creación colectiva y poética del recuerdo

La comprensión del conflicto armado y la historización de la memoria se densifica cuando se lleva a cabo un diálogo entre distintos puntos de vista, ya que permite complejizar la comprensión histórica. El teatro del oprimido, como herramienta, nos permitió pensar la propuesta de elaboración de un guion teatral como Creación Colectiva, según la visión de Santiago García, es decir, no como método, sino justamente como una herramienta crítica (García, S, 2018, p. 549). Esto enmarcado en la apuesta de entender: “el arte escénico como una acción de justicia poética ante aquella realidad que se ha vuelto siniestra, y su potencia para articularse en la construcción de las políticas públicas del recuerdo, en donde la memoria de aquello inquietante sea un derecho y no un deber, lo cual evidencia un campo de acción e intervención para las artes escénicas en función de un interés social y político general en torno a la consolidación de la paz”. (Acosta, p, 2019, p. 133).

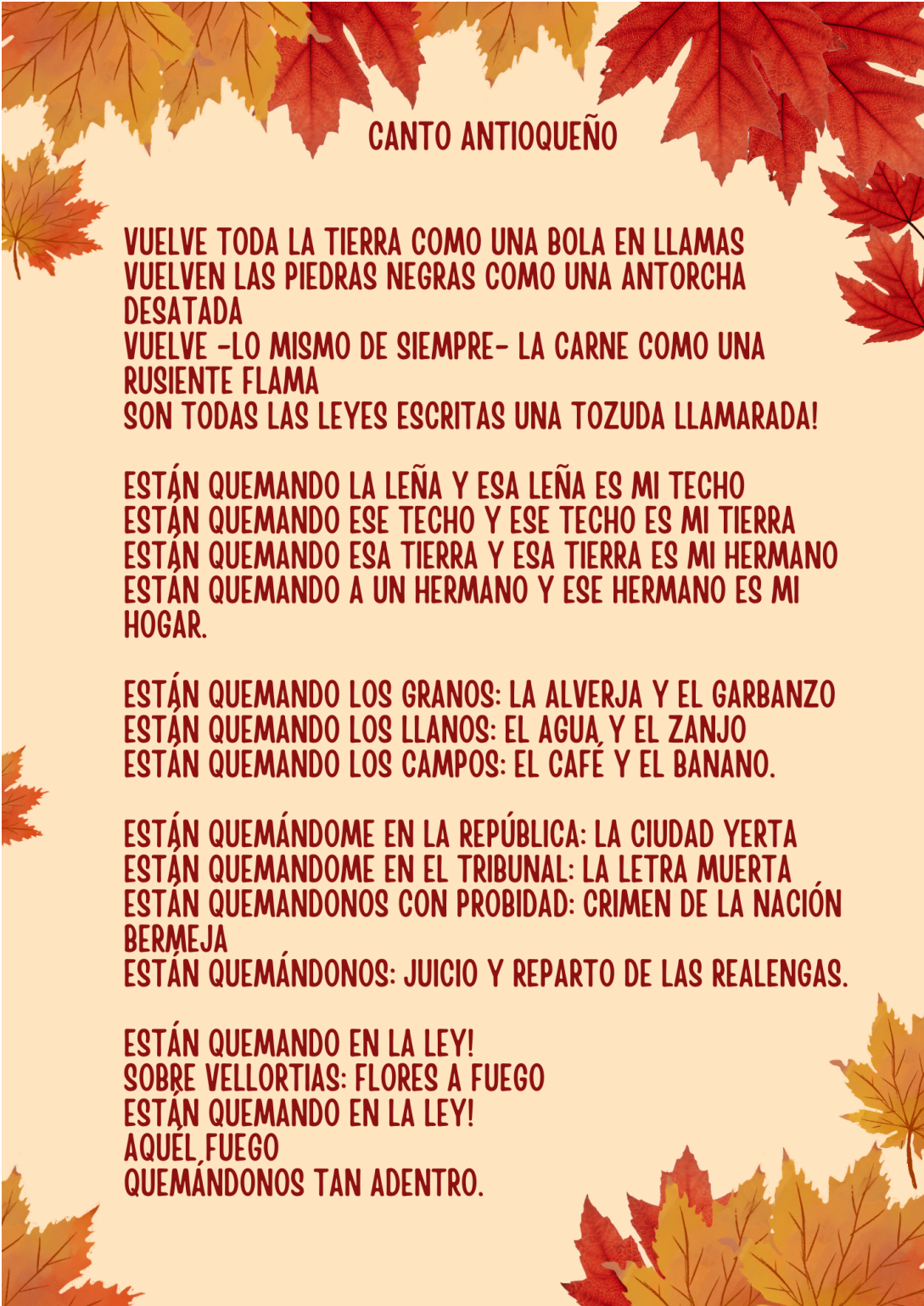
Es decir, a la historización del conflicto previamente mencionada, le siguió una apuesta por utilizar la herramienta poética y la creación colectiva para elaborar unos guiones conjuntos, en función de un horizonte de expectativa mediado por la paz. De esta manera, durante la cuarta sesión, los estudiantes escucharon un conjunto de poemas de mi autoría publicados bajo seudónimo: “Canción Antioqueña”, “Para que la vida no sea asesinada en primavera” y “Sea la paz”, publicados en el libro “Canciones del ganapán” (Avellaneda, 2023), entre otros, para introducir el tema de la memoria del conflicto armado, la violación de los derechos humanos y el horizonte por la paz.

SEA LA PAZ

A la búsqueda de mi nombre, se encontraron
con la historia
Porque a la búsqueda de mi nombre, me
encontré con la alegría
Ya que a la búsqueda de mi nombre, te
encontraste con mi cariño.

Y ahora,
basta de buscar
Aquí yace un nombre y un hombre,
Quien fuera mendigo de profesión
Y poeta en su peripecia
Quienes me encontraron me saludarán
Y yo, que quise descaminar, solo me
despediré.

Sea la paz
Y que lo demás la acompañe.



CANTO ANTIOQUEÑO

VUELVE TODA LA TIERRA COMO UNA BOLA EN LLAMAS
VUELVEN LAS PIEDRAS NEGRAS COMO UNA ANTORCHA
DESATADA
VUELVE -LO MISMO DE SIEMPRE- LA CARNE COMO UNA
RUSIENTE FLAMA
SON TODAS LAS LEYES ESCRITAS UNA TOZUDA LLAMARADA!

ESTÁN QUEMANDO LA LEÑA Y ESA LEÑA ES MI TECHO
ESTÁN QUEMANDO ESE TECHO Y ESE TECHO ES MI TIERRA
ESTÁN QUEMANDO ESA TIERRA Y ESA TIERRA ES MI HERMANO
ESTÁN QUEMANDO A UN HERMANO Y ESE HERMANO ES MI
HOGAR.

ESTÁN QUEMANDO LOS GRANOS: LA ALVERJA Y EL GARBANZO
ESTÁN QUEMANDO LOS LLANOS: EL AGUA Y EL ZANJO
ESTÁN QUEMANDO LOS CAMPOS: EL CAFÉ Y EL BANANO.

ESTÁN QUEMÁNDOME EN LA REPÚBLICA: LA CIUDAD YERTA
ESTÁN QUEMANDOME EN EL TRIBUNAL: LA LETRA MUERTA
ESTÁN QUEMANDONOS CON PROBIDAD: CRIMEN DE LA NACIÓN
BERMEJA
ESTÁN QUEMÁNDONOS: JUICIO Y REPARTO DE LAS REALENGAS.

ESTÁN QUEMANDO EN LA LEY!
SOBRE VELLORTIAS: FLORES A FUEGO
ESTÁN QUEMANDO EN LA LEY!
AQUEL FUEGO
QUEMÁNDONOS TAN ADENTRO.

Imagen 4. Poema “Canto antioqueño”. Tomado de: Avellaneda (2023).

Luego de esto, ellos mismos elaboraron un poema a partir de la respuesta a la pregunta sobre su primer recuerdo respecto del conflicto, escrita durante la primera sesión. De esta manera, durante la realización de este ejercicio, los estudiantes se reunieron en grupos y comenzaron a compartir sus poemas, es decir, sus primeras memorias sobre el conflicto, donde entrelazaban por igual sentimientos, recuerdos o anhelos personales, tal y como se evidencia en el siguiente poema:

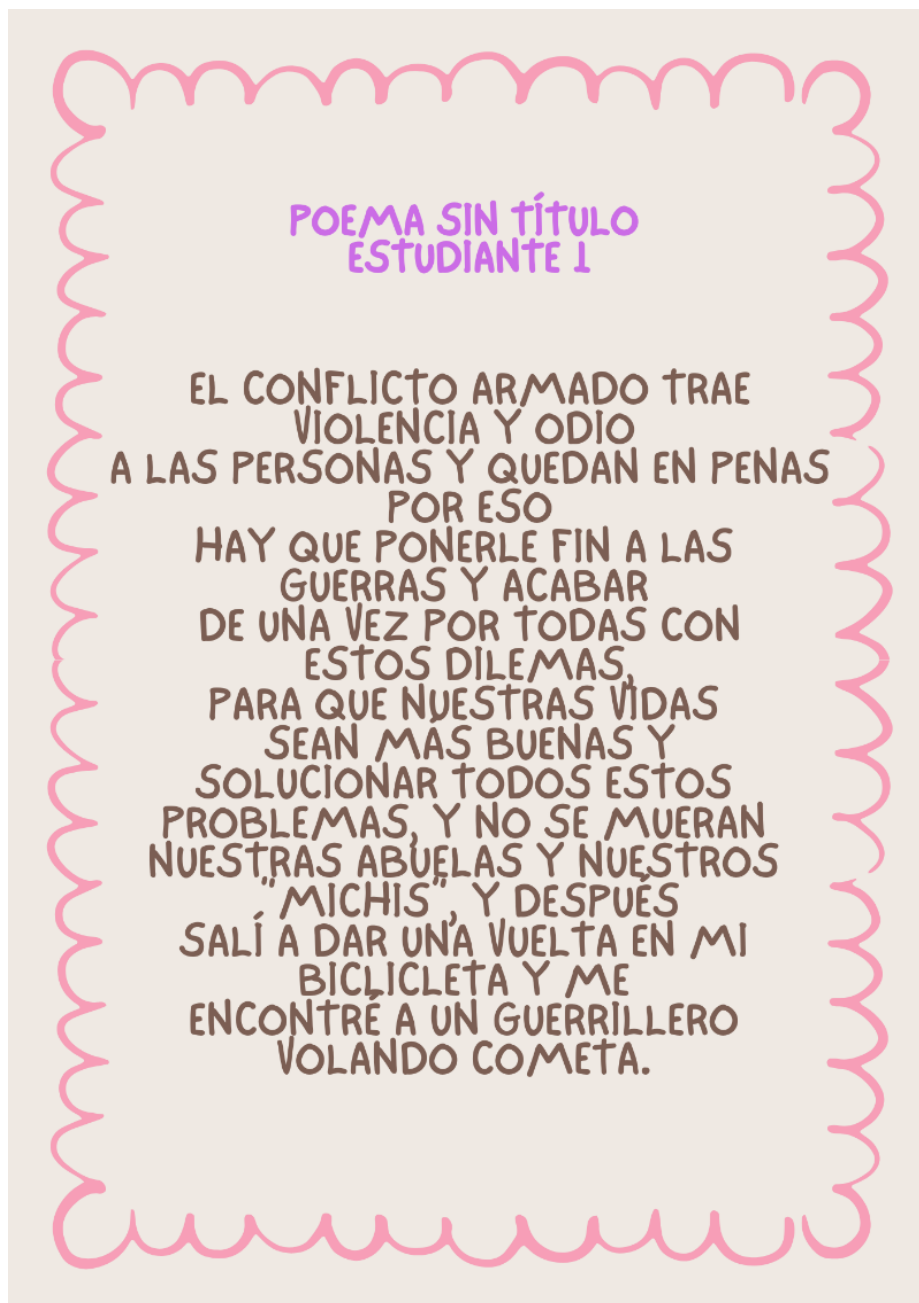


Imagen 5. Poema sin título I. Estudiante anónimo 1.

Así mismo, a partir de la elaboración poética del recuerdo surgieron las temáticas que ellos trabajarían en sus escenas, ya que se mostraron especialmente sensibles hacia ciertas temáticas del conflicto armado. Estas temáticas fueron: la vida de Jorge Eliecer Gaitán; los jóvenes y el sicariato en Medellín; el caballo-bomba en Chita, Boyacá; el asesinato de Jaime Garzón; las Madres de Soacha; la vida de Eduardo Umaña Mendoza; y los falsos positivos. Así, los poemas les permitieron pensar a los estudiantes, desde el ámbito de la sensibilidad poética, qué temática querían trabajar en la elaboración de sus escenas, como se puede ver en el siguiente poema dedicado al asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, el nueve de abril de 1948, que habíamos mencionado en clases anteriores como uno de los antecedentes del conflicto, en el marco de La Violencia (1946-1958):

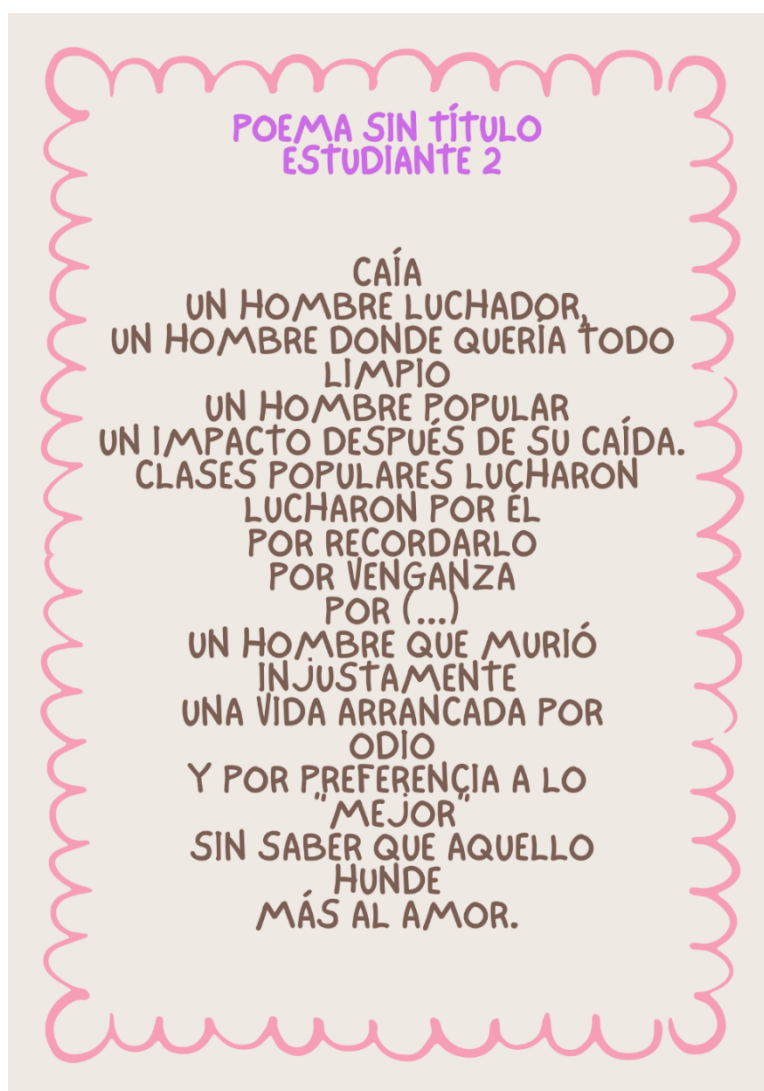


Imagen 6. Poema sin título II. Estudiante anónimo 2.

Por otro lado, durante esa sesión también afloraron experiencias poéticas absolutamente personales por parte de los estudiantes que tenían una memoria directa del conflicto armado. Esto quedó registrado en el diario de campo #4 de la siguiente manera:

En el caso de este estudiante, él me mencionó que su papá era músico y que él había escrito una canción sobre el caso del atentado con un caballo-bomba en Chita, Boyacá y me preguntó si podía escribir la canción como poema, ya que se la sabía de memoria. Yo le indiqué con mucha emoción que esto sería muy valioso y más cuando me indicó que la canción no se puede encontrar en ninguna plataforma en la red, sino que es una canción familiar que escribió su papá como desahogo personal (Diario 4, 10 de septiembre, 2025).

La canción dice así:

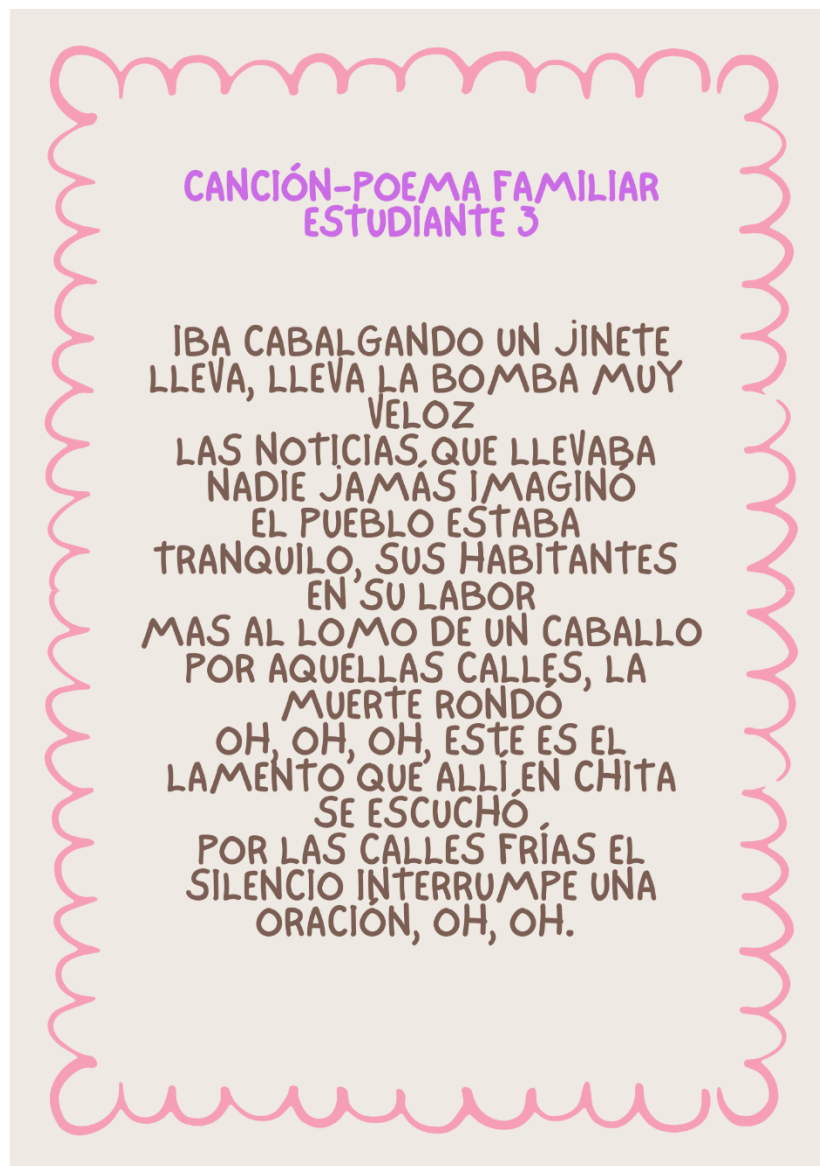


Imagen 7. Canción-poema familiar. Estudiante anónimo 3.

Cabe mencionar que dicha canción-poema también sirvió como inspiración para una de las creaciones colectivas del grupo. Así pues, durante esta sesión los y las estudiantes poetizaron sus reflexiones, recuerdos y sentires sobre el conflicto armado, y sirvió como plataforma para la creación de las futuras escenas, convirtiendo a la poética en un “acontecimiento de memoria”, a partir de la cual, “la dramaturgia se vuelve, más que un lugar, un acontecimiento de la memoria: el dramaturgo lleva al límite aquello a lo que se creía se había agotado en sí, explota de manera poética ese mundo visto y travisto, lo dota de imagen y acontecer” (Acosta, 2019, p. 136). Por otro lado, como mencionamos en el desarrollo de nuestra

perspectiva conceptual, señalar la existencia de relaciones tan dolorosas subjetivamente en el marco de un proceso de formación ligado al teatro, tiene como propósito abrir la posibilidad de un horizonte de construcción de una sociedad más humana en, y desde, la escuela. Señalar la violencia no tiene por objetivo la violencia en sí, sino el desarrollo de la sensibilización ante unas estructuras deshumanizantes, como también lo menciona Graciela Rubio (2012), recuperando la dialéctica entre el acto de denunciar la estructura deshumanizante y el acto de anunciar la estructura humanizadora.

La poética como un acontecimiento de la memoria buscaba desplegar esta dialéctica entre la imagen de la estructura deshumanizante y el anuncio de la estructura humanizadora, para lo cual se poetizó el recuerdo de cada estudiante, para luego elaborar una creación colectiva de una escena original. Este es el sentido que permitió pensar un horizonte de expectativa en función de la paz, mediante la historización del conflicto y su profundización a través de la poetización del recuerdo. No obstante, a los estudiantes todavía les costaba imaginar o concretizar dicho horizonte de expectativa, como quedó en evidencia en la sesión #6. En ella, la clase comenzó con una breve introducción a la escritura del guion teatral de una escena, mediante la elaboración de una “pregunta dramática”; esto es, una pregunta que debía resolver la escena que ellos querían construir. Luego, se formaron grupos de 4 a 5 personas para escribir colectivamente una escena original con ayuda del maestro, utilizando la primera memoria poetizada de los estudiantes hecha durante la clase anterior.

Ahora bien, cuando se observa la primera estructura de los guiones, queda en evidencia que los estudiantes ya poseen una comprensión mejor lograda sobre los temas con los cuales están trabajando, pero todavía no aparece un horizonte de expectativa claro en función de la paz. Los guiones propuestos trabajaron las siguientes temáticas: Grupo 1: Jorge Eliecer Gaitán; Grupo 2: Jóvenes y sicariato en Medellín; Grupo 3: El caballo-bomba; Grupo 4. Asesinato de Jaime Garzón; Grupo 5. Madres de Soacha; Grupo 6. Asesinato de Eduardo Umaña Mendoza; Grupo 7. Los falsos positivos; y Grupo 8. Un juicio de Eduardo Umaña Mendoza. Sin embargo, en los primeros borradores prima todavía la lógica de colocar en primer plano el “hecho de sangre”:

GRUPO 4

PRIMER BORRADOR DEL GUION

**HERIBERTO DE CALLE, EMBOLADOR DE
ZAPATOS: PERSONAJE PRINCIPAL
LE EMBOLA LOS ZAPATOS A UN
GUERRILLERO**

**ESTUDIANTE 1 HABLA DE LA PAZ
MIENTRAS LE EMBOLAN LOS ZAPATOS
ESTUDIANTE 2 ERA LA AMIGA DEL
EMBOLADOR, PERO SIEMPRE FUE EN
CONTRA DE SUS MENTIRAS Y BURLAS
HACIA LA GENTE.**

**ELLA DECIDE ASESINARLO DE TAL
FORMA QUE EL PÚBLICO FUERA
TESTIGO. TODO SU DESEO POR
ASESINARLO FUE PORQUE SE BURLÓ
DE ELLA, HACIÉNDOLE SENTIR
HUMILLACIÓN.**

Imagen 8. Primer borrador del guion. Grupo 4.

GRUPO 7 PRIMER BORRADOR DEL GUION

**(ESTUDIANTE 1) LO VA A SEDUCIR
HASTA QUE (ESTUDIANTE 2) SE
ENAMORA PERDIDAMENTE DE
ELLA, Y CUANDO ELLA LOGRA SU
OBJETIVO SE LO LLEVA A
(ESTUDIANTE 3) Y JUNTO A SU
COMPLICE LE ENTREGAN UN
UNIFORME Y GRADUALMENTE
ELLAS LO ASESINAN
BRUTALMENTE Y LO HACEN PASAR
POR UN FALSO POSITIVO.**

Imagen 9. Primer borrador del guion. Grupo 7.

Esto se explica en parte porque, como hemos mencionado previamente, la memoria mediatizada por las series, telenovelas y plataformas de *streaming* sigue una lógica de representación mediada por los “hechos de sangre”, pues está construida como un relato policiaco de acción, para generar la atención constante de su audiencia. De esta manera, podemos constatar que estos referentes mnemotécnicos se encuentran arraigados en la

representación de los estudiantes, de tal manera que, a la hora de reflexionar sobre los hechos del conflicto armado, siguen la lógica del “hecho de sangre”, como si estuviesen imaginando una escena policial. Por esta razón, no fue sino hasta la sesión siguiente (sesión 7, 22 de octubre, 2025) que los estudiantes reflexionaron colectivamente sobre el horizonte de expectativa mediado por la paz, sintetizando todo lo trabajado hasta entonces desde las primeras sesiones.

2.6.3. La posibilidad de un horizonte de expectativa en función de la paz

“Quien crea que puede deducir su expectativa totalmente a partir de su experiencia se equivoca”.

Reinhart Koselleck, 1993.

La pedagogía de la memoria no es una reflexión centrada únicamente en el pasado, lejano o reciente, ya que esta debe promover la imaginación moral a fin de que, ante la irreversibilidad de los hechos, se logre evidenciar que existe una posibilidad de evitar el daño hacia el futuro (Rubio, 2012). En este trabajo, nosotros hemos definido dicha posibilidad como un “horizonte de expectativa en función de la paz”, según la noción de Koselleck del *erwartungshorizont*. Esto en tanto que dicho horizonte de expectativa se define como: “una diferencia temporal en el hoy” (Koselleck, 1993, p. 342), relacionada con el espacio de experiencia. Es decir, que dicho horizonte de expectativa, como categoría metahistórica, se propone aclarar de qué manera aparece el futuro en la experiencia histórica de los seres humanos, como si fuese un presente-futuro, o el futuro como diferencia temporal en el hoy.

De esta manera, al hablar de construir la posibilidad de un horizonte de expectativa en función de la paz nos referimos a la posibilidad de que el horizonte por la paz en el país no se conciba como un futuro lejano o utópico, sino que aflore en la propia experiencia histórica del hoy, como posibilidad real. Por ello, a partir de nuestra pregunta formativa, debemos cuestionarnos de qué manera el proceso llevado a cabo contribuyó para que dicho horizonte de expectativa fuese planteado por los estudiantes, a partir de su propia creación colectiva. Y, para ello, debemos observar las reflexiones que realizaron los estudiantes durante la sesión #7 del 22 de octubre (2025).

Durante la sesión #6 los estudiantes elaboraron la estructura de la escena, definieron qué personajes iban a representar y que querían decir durante la escenificación. Luego, en la sesión #7, el maestro formalizó la propuesta de los estudiantes y presentó un guion acabado para su lectura, el cual debieron complementar con una reflexión autónoma elaborada por grupos sobre la paz. Esta reflexión fue introducida posteriormente en el guion que cada grupo escenificó, finalmente, durante la sesión #8 del 29 octubre (2025). Así, los guiones finales y la reflexión por la paz elaborada por los estudiantes (en negrilla), fueron:



GRUPO 1. JORGE ELIECER GAITÁN

TÍTULO: JUICIO POR LA PAZ

JUEZ: ESTE JUICIO BUSCA RESPONDER A LA SIGUIENTE PREGUNTA: ¿CÓMO TERMINAMOS CON LA VIOLENCIA QUE HA MARCADO A COLOMBIA?

JORGE ELIÉCER GAITÁN: SEÑOR JUEZ, LA VIOLENCIA NO SE COMBATE CON MÁS VIOLENCIA. SE COMBATE CON JUSTICIA SOCIAL, CON EDUCACIÓN, CON OPORTUNIDADES.

VÍCTIMA 1: PERDÍ A MI HERMANO EN UN ENFRENTAMIENTO... PERO LO PEOR ES QUE NADIE RESPONDE.

VÍCTIMA 2: NOSOTROS, LOS DESPLAZADOS, SOMOS PRUEBA VIVA DE QUE ESTA VIOLENCIA DESTROZA FAMILIAS Y SUEÑOS.

VICTIMARIO: LO RECONOZCO... MATÉ POR MIEDO Y POR ÓRDENES. HOY SÉ QUE DESTRUÍ MÁS QUE VIDAS: DESTRUÍ LA ESPERANZA.

JORGE ELIÉCER GAITÁN: LA PAZ ES ALGO QUE SE PUEDE IDENTIFICAR DE VARIAS MANERAS, ESPIRITUALMENTE, SICOLÓGICAMENTE, FÍSICA Y VERBALMENTE, Y ES UN SENTIMIENTO QUE NOS TRAE TRANQUILIDAD Y ESTABILIDAD.

PERO TODOS SOMOS SERES HUMANOS, TENEMOS LOS DERECHOS PARA SENTIRNOS ASÍ, SIN IMPORTAR EL LUGAR, OCASIÓN, PAÍS

JUEZ: ENTONCES: ENTONCES, ¿CÓMO HACEMOS PARA QUE ESTA PAZ DEJE DE SER UN SUEÑO?

JORGE ELIÉCER GAITÁN: LO HAREMOS CON ACUERDOS, HACIENDO CUMPLIR LA PALABRA CON HECHOS Y NO SOLO PROMESAS FRÍAS, LUCHANDO PARA EL FUTURO SIN MIRAR ATRÁS, ESTABLECIENDO MULTAS PARA QUE CUMPLAN LAS REGLAS.

[SILENCIO. TODOS BAJAN LA MIRADA, REFLEXIONANDO.]

JUEZ: ESTE JUICIO CONTINUARÁ EN LAS CALLES, EN LAS CASAS, EN EL CORAZÓN DE COLOMBIA. SEGUIREMOS REFLEXIONANDO EN TORNO A LA PAZ.

Imagen 10. Guion colectivo. Grupo 1.

GRUPO 2, JOVENES EN MEDELLIN
TÍTULO: "MATAR A JESÚS" (ADAPTACIÓN).

PAULA: ¿TÚ SABES A QUIÉN MATASTE?

JESÚS: NO... A VECES NI NOS DICEN. SOLO DAN LA FOTO Y EL NOMBRE.

PAULA: ERA MI PAPÁ. UN PROFESOR. UN HOMBRE BUENO. LO MATARON SALIENDO DE CLASE COMO SI FUERA BASURA. COMO SI NO IMPORTARA.

JESÚS: A MÍ TAMBIÉN ME MATARON COSAS. A MI PAPÁ... LO MATÓ LA POLICÍA. A MI HERMANO... LOS NARCOS. YO NO SÉ QUÉ ES VIVIR SIN MIEDO.

PAULA: ¿Y ENTONCES PARA QUÉ NOS SEGUIMOS MATANDO?

JESÚS: AQUÍ UNO SOBREVIVE... COMO PUEDE.

PAULA: ¿ESO ES LO QUE LLAMAN PAZ EN ESTE PAÍS? LA PAZ ES APRENDER A RESPETARNOS, A DEJAR LA VIOLENCIA APRENDER A RESPETARNOS SIN IMPORTAR LO QUE LA GENTE DIGA Y APRENDER QUE NO TODO ES VIOLENCIA.

JESÚS: YO NO SÉ SI MEREZCO SU PERDÓN.

PAULA: EN NOMBRE DE MI PAPÁ... YO DECIDO DÁRSELO.

Imagen 11. Guion colectivo. Grupo 2.

GRUPO 3, CABALLO-BOMBA
TÍTULO: EL CABALLO

MARÍA: ¡ALBERTO! ¡MARÍA! ¡ERA EN LA PLAZA! ¡EL CABALLO... EXPLOTÓ!

ALBERTO: ¿¿OTRA VEZ?! ¿¿OTRA VEZ NOS MATAN CON LA MISMA TRAMPA!?

ESPERANZA: EL CABALLO ERA DE DON EUSEBIO... LO VIMOS AYER CARGANDO PANELA.

MARÍA: MI HIJO ESTABA AHÍ. IBA A COMPRAR SAL.

ALBERTO: ¿HASTA CUÁNDO VAMOS A ENTERRAR PEDAZOS? ¿HASTA CUÁNDO LA GUERRA VA A VENIR VESTIDA DE ANIMAL?

MARÍA: AQUÍ LA VIOLENCIA NO LLEGA... VIVE. **ESPERANZA:** Y DESPUÉS NOS VIENEN A HABLAR DE PAZ EN TELEVISIÓN... COMO SI LA PAZ FUERA PARA LOS QUE YA NO ESTÁN.

ALBERTO: LA PAZ NO ES UNA FIRMA, LA PAZ ES UNA SOLUCIÓN. EL NO CONFLICTO ES ALGO DE AMOR PROPIO HACIA UNO Y HACIA LOS DEMÁS.

MARÍA: NOSOTROS, LOS DEL CAMPO, HEMOS PUESTO LA TIERRA Y LOS MUERTOS. YA ES HORA DE QUE NOS ESCUCHEN.

Imagen 12. Guion colectivo. Grupo 3.

**GRUPO 4, JAIME GARZÓN.
TÍTULO: LUSTRANDO LA PAZ.**

HERIBERTO: ¡AY, AVE MARÍA! ¿QUIÉN DIJO MIEDO?
¡LLEGARON LOS MUCHACHOS DEL MONTE!

GUERRILLERO 1: NO VENIMOS POR CHISTES, HERIBERTO.
SOLO QUERÍAMOS HABLAR.

HERIBERTO: ¿Y QUÉ MEJOR MANERA DE HABLAR QUE
MIENTRAS LES EMBOLO LOS ZAPATOS?

CLAUDIA: HERIBERTO SIEMPRE DICE QUE EL BRILLO EN
LOS ZAPATOS ES EL PRIMER PASO PARA BRILLAR EN LA
VIDA.

GUERRILLERO 2: ¿Y USTED CREE QUE CON ZAPATOS
LIMPIOS SE HACE LA PAZ?

HERIBERTO: NO, MI HERMANO. “YO CREO QUE LO QUE
PASA ES QUE ESTAMOS EN MALAS MANOS, CREO QUE
ESTO TIENE SALVACIÓN Y ESE ES UN NORTE DEMASIADO
LARGO.” (PALABRAS DE JAIME GARZÓN).

GUERRILLERO 1: ENTONCES, ¿USTED DE QUÉ LADO ESTÁ?

HERIBERTO: YO ESTOY DEL LADO DE LA PAZ... PORQUE YO
PODRÍA PROPONER LA PAZ HACIENDO CAMPAÑAS EN
COMUNIDAD, POR MEDIOS DE COMUNICACIÓN, REDES
SOCIALES Y DEMÁS, PARA ACABAR CON GUERRAS Y
CONFLICTOS, PARA QUE TODOS PUDIÉRAMOS VIVIR EN
PAZ Y TRANQUILOS.

CLAUDIA: AY HERIBERTO, TU NUNCA VAS A CAMBIAR... NI
MODO.

HERIBERTO: ¿Y ESA QUÉ MOSCA LE PICÓ?

GUERRILLERO 1: ¿LO HACEMOS AHORA?

CLAUDIA: SÍ.

[GUERRILLERO 2 DUDA. GUERRILLERO 1 SACA UN ARMA.
DISPARO SECO. HERIBERTO CAE LENTAMENTE. SILENCIO
TOTAL.]

HERIBERTO: ¿VOS TAMBIÉN?... ¿POR EMBETUNARLES LAS
BOTAS?

Imagen 13. Guion colectivo. Grupo 4.



Imagen 14. Guion colectivo. Grupo 5.

GRUPO 6. EDUARDO UMAÑA MENDOZA
TITULO: EN DEFENSA DE LA PAZ

EDUARDO UMAÑA: OTRA AUDIENCIA... OTRA VERDAD QUE NADIE QUIERE OÍR.... ¿Y ESTE SILENCIO REPENTINO?

[RUIDO DE MOTO A LO LEJOS. UMAÑA CONTINÚA CAMINANDO, MÁS ATENTO. ENTRA EN ESCENA UNA MOTO CON DOS MUJERES]

EDUARDO UMAÑA: ¿VINIERON POR MÍ? (PAUSA. MIRA AL CIELO) YO NO CARGO ARMAS. CARGO NOMBRES. MEMORIAS. HISTORIAS QUE EL ESTADO QUIERE BORRAR. (PAUSA BREVE. LUEGO, CON FIRMEZA) LA PAZ NO ES ESTO. **LA PAZ ES RESPETAR LOS DERECHOS Y LOS DEBERES DE LOS CIUDADANOS PARA ASÍ LOGRAR QUE TODOS LOS COLOMBIANOS VIVAN UNA VIDA DIGNA.**

[LA MOTO SE ACERCA LENTAMENTE. SICARIA 2 SACA UN ARMA CON SILENCIADOR. EDUARDO NO SE MUEVE.]

SICARIA 2: NO ES PERSONAL.

[DISPARO SECO. EDUARDO CAE LENTAMENTE. LAS SICARIAS ARRANCAN Y SE PIERDEN EN EL SONIDO DE LA CIUDAD. SILENCIO.]

Imagen 15. Guion colectivo. Grupo 6.

GRUPO 7. FALSOS POSITIVOS
TÍTULO: EL UNIFORME

MUJER: OYE, ¿Y TÚ QUÉ QUIERES HACER CON TU VIDA?

JOVEN: NO SÉ... QUIZÁS ESTUDIAR, IRME A LA CIUDAD, AYUDAR A MI MAMÁ. UNO QUIERE VIVIR TRANQUILO, ¿NO? SIN QUE LO JODAN NI LO RECLUTEN NI LO MATEN.

MUJER: ¿Y SI TE DIJERA QUE PUEDO AYUDARTE A CAMBIAR TU VIDA?

JOVEN: ¿DE VERDAD?

MUJER: SOLO TIENES QUE CONFIAR EN MÍ... UN MOMENTO NO MÁS.

[MIENTRAS TANTO ENTRAN LOS DOS ASESINOS.]

JOVEN: ¿QUIÉNES SON ELLOS?

ASESINO: ES POR TU BIEN...

JOVEN: ¿ESTO ES UNA TRAMPA?

COMPLICE: TODOS QUIEREN PAZ... PERO NADIE QUIERE PAGAR EL PRECIO.

JOVEN: ¿PAZ? ¿ESTA ES SU PAZ? PARA QUE HAYA PAZ PRIMERO TIENE QUE CAMBIAR EL GOBIERNO, PORQUE EN EL GOBIERNO HAY MUCHA INJUSTICIA, EN VEZ DE CUMPLIR LO QUE PROMETEN LE ROBAN A LOS DEL PUEBLO Y A LOS NECESITADOS PARA ENRIQUECERSE ELLOS, POR ESO NO HAY PAZ EN EL PAÍS, POR ESOS ACTOS, PLEITOS Y DISCUSIONES, POR ESO NO LLEGAN A UN ACUERDO DE PAZ.

MUJER: AQUÍ NO HAY BUENOS NI MALOS...

JOVEN: YO SOLO QUERÍA VIVIR...

ASESINO 1: NO ES PERSONAL.

[LE DISPARA.]

Imagen 16. Guion colectivo. Grupo 7.



Imagen 17. Guion colectivo. Grupo 8.

Pues bien, si observamos el diálogo que ocurrió durante la elaboración de los guiones nos encontramos que entre los y las estudiantes prima un clima de dualidad entre las apuestas valóricas por la paz (diálogos, conversaciones, etc.) y el escepticismo ante la complejidad del conflicto, tal y como quedó registrado en el Diario #7:

Un hecho a resaltar, fue que una de las estudiantes afectadas directamente por el conflicto hizo énfasis en la responsabilidad del estado, mientras que otra estudiante afirmó que la paz era imposible y que “había que matar a todos los guerrilleros, porque lo único que quieren es plata”. Esto dio paso a que se diera un debate interesante entre las dos estudiantes. En el transcurso, un estudiante al que he visto poco, debido a que falta constantemente a clase por problemas que aún no conozco, también intervino, pues en determinado punto le expliqué a una de las estudiantes que debatía, cómo la solución militarista ya se había practicado y tampoco había funcionado, ante lo cual el estudiante respondió: «No profe, eso toca es una bomba nuclear y ya». (Diario #7, 22 de octubre, 2025).

De esta forma, en el debate que se presentó entre las dos estudiantes, una de ellas colocaba en evidencia las responsabilidades políticas que se deben asumir para hablar de la paz al conflicto armado, mientras que la segunda estudiante afirmaba que la paz era imposible de lograrse; lo que fue respaldado por un tercer estudiante que afirmó: «No profe, eso toca es una bomba nuclear y ya». Estas respuestas se corresponden perfectamente con los resultados que refiere Ariel Sánchez (2017) en su investigación, ya que el autor señala cómo la mayoría de los estudiantes apuestan por respuestas valóricas en torno al diálogo y los acuerdos entre las partes, lo que no impide que algunos todavía piensen en respuestas alarmantes, como la enunciada anteriormente.

Frente a esto, debe tenerse claro que los esfuerzos por comprender el conflicto armado en la escuela, fomentando las alternativas de paz, no pueden reducirse: “a lecciones sobre convivencia o resolución de conflictos interpersonales” (Luquetta, 2025), sino que: “necesitamos una pedagogía crítica de la verdad, que nombre la guerra, explore sus causas estructurales, enseñe sobre la memoria de las víctimas y los procesos de resistencia” (Luquetta, 2025). De esta manera, es fundamental tener en claro que, según lo observado por Ariel Sánchez en su investigación, y según lo observado en las reflexiones dadas por los

estudiantes sobre la paz, la “apuesta valórica” que reduce el concepto de la paz a una lección moral, o moralista, sobre el respeto, la tranquilidad o la convivencia hace parte del sentido común de los estudiantes.

Ahora, esto no significa que las nociones valóricas sobre la paz sean las únicas que se encuentran en el salón de clases, pues como se observa en la reflexión escrita por el grupo #7, cuyo tema se correspondía con los falsos positivos, también se puede evidenciar la apuesta de la paz como una transformación sociopolítica. Así mismo, esto tampoco significa afirmar que las apuestas valóricas por la paz sean erróneas, puesto que en ellas también se juega un sustrato moral que abre el horizonte de expectativa, aunque sea de manera general. Para entender esto, valdría la pena tener en cuenta que una noción integral de la paz debiera considerar que esta:

Es una *aspiración moral*, dado que representa un deseo humano de armonía, de ideales de buen vivir y vida buena, en todos los momentos de la historia y en todos los contextos; es un *bien público*, que evidencia el bienestar y el disfrute de una sociedad que logra acceder a los bienes y servicios básicos de subsistencia, así como a la igualdad de oportunidades para vivir, producir y participar; es un *valor universal*, que expresa el consenso y los logros de reconocimiento, justicia y solidaridad entre las personas y los pueblos; y, es un *derecho colectivo*, que enmarca los límites y la seguridad en las relaciones sociales y políticas en lo local, lo nacional y lo global. (Arias, 2016, p. 244).

Una apuesta de carácter valórica parte de la paz como una *aspiración moral*, donde se la puede asociar con formas logradas de convivencia, armonía entre partes, e incluso la paz personal de un individuo que aspira a una “vida buena”. Una noción que, al ser elevada a un ámbito que excede los marcos individuales, intersubjetivos o nacionales, puede convertirse en un *valor universal*. Por otro lado, la paz como transformación sociopolítica puede estar relacionada con la concepción de la paz como un *bien público* y un *derecho colectivo*, ya que se asumen las bases materiales de una paz lograda, como el bienestar, goce y disfrute *social* de los bienes y servicios (vivienda, salud, educación, trabajo digno, tiempo libre de ocio, etc.), así como el derecho colectivo adquirido, y logrado mediante la disputa sociopolítica, para disfrutar de un marco limitado seguro para una “vida buena”.

A su vez, lo dicho anteriormente se relaciona con lo que Francisco Ortega et al., identifica con los principales registros semánticos y sociopolíticos que han jugado un papel fundamental en la historia política del país: “1) fundamentos morales de la paz; 2) paz en el orden internacional; 3) paz y legitimidad; y 4) paz y orden público” (Ortega, F et al., 2021, p. 158). Teniendo esto en cuenta, el primero (1) se correspondería con la aspiración moral, tan señalada por los estudiantes como aspiración valórica por la tranquilidad, la convivencia o el respeto; el segundo (2) con el valor universal y el tercero (3) y el cuarto (4) reformularían de la paz como un bien público y un derecho colectivo, según un momento particular de la historia republicana. De esta manera, bien es posible rastrear la importancia de las “apuestas valóricas” por la paz en nuestra historia política y entender por qué ha arraigado tanto en nuestra psique cultural, ya desde la pretensión de utilizar la religión católica como criterio moral del conjunto de la sociedad, impuesto en la Constitución de 1886: “En relación con la paz, esto significó que sus garantes debían imponer el orden, incluso por encima del titular de la paz, de la nación, de lo cual sería posible solo a través del cristianismo, que “es no solo el código más sublime de moral, sino el mejor aliado de los débiles y los oprimidos i el mejor apoyo de las libertades populares” (Núñez 532)” (Ortega, F et al., 2021, p. 158).

Ahora bien, si se parte de una noción integral de la paz, donde se combinen la aspiración moral, el valor universal, el bien público y el derecho colectivo, es posible incluir un enfoque centrado en los derechos humanos, asumiendo que la paz es un proceso de transformación sociopolítica, además de una aspiración moral y un valor universal, asumiendo que: “no es lo mismo educar para la paz, solo como aspiración y cultura, a educar con este propósito integrando además el enfoque de derechos, teniendo como eje nuevas formas de apreciar, practicar y proteger el derecho a la paz” (Arias, 2016, p. 244-245). Por otro lado, al hacer esto, queda de manifiesto que la paz puede tener distintas dimensiones de realización, tal y como lo señala Rosa Arias Campos:

Las dimensiones de la paz, por su parte, explicitan su complejidad, la cual, aunque puede ser definida de manera específica, también se la entiende mejor, desde la dialéctica que presenta en su relación con la violencia, tal y como lo propone Galtung (1996), quien define tres tipos de violencia, con sus respectivas modalidades de paz: *violencia directa*, la que se da en las guerras y cuya modalidad, es la paz negativa

como ausencia de guerra y de violencia social; *violencia estructural*, que se da a través del hambre, exclusión, malnutrición, cuya modalidad es la paz positiva, como justicia social y desarrollo; *violencia cultural*, entendida como las formas sociales de la discriminación, maltrato, humillación, represión, cuya modalidad se inscribe en la cultura de paz, como convivencia pacífica y democrática entre los seres humanos, el Estado y la naturaleza. (Arias, 2016, p. 245).

Esto se relaciona con lo mencionado anteriormente, al hablar del teatro del oprimido, sobre las distintas relaciones de explotación, dominación, opresión y represión que existen en una sociedad, pues, siguiendo el planteamiento de Arias Campos, podemos decir que estas relaciones estructurales son las que permiten la emergencia, en un tiempo y espacio determinados, de la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural. Así, la paz se definiría según el horizonte de realización que permite pensar una estructura humanizadora en la que dichas relaciones no tengan sentido; lo que la autora identifica, según el caso, con una paz negativa, una paz positiva o una cultura de la paz.

Así, se puede entender por qué el concepto de paz no puede quedar circunscrito únicamente a la aspiración moral, y aún más, se podría decir que cuando la paz queda circunscrita en este marco, se convierte en una aspiración *ideal*, sin un horizonte de realización concreto, de carácter fundamentalmente político. Por ello, para pensar la paz en el salón de clases, como ocurrió en el marco de esta propuesta pedagógica, se debe hablar de la historia del conflicto, de las diversas violencias ejercidas en el marco de la guerra, de las distintas estructuras de deshumanización que pesan sobre el individuo, etc., pues de otra manera no es posible plantear un concepto integral de la paz: “se trata de educar para que los gobiernos, los poderes legislativos, ejecutivos y judiciales, construyan un nuevo relato de la justicia con sentido social, superando las cosmovisiones hegemónicas de la paz, que no tocan las estructuras en donde se gestan las decisiones políticas que privilegian el mercado, el consumo y la explotación depredadora de las riquezas naturales” (Arias, 2016, p. 248).

La educación que apuesta por la paz no es, por tanto, una educación valórica, sino una educación política e integral que reflexiona tanto por las causales históricas de la violencia, como por las posibilidades de transformación social que se pueden generar para que las violencias del pasado no determinen las vidas del futuro. Una forma de educación que no es

ajena a la pedagogía de la memoria, pues: “La memoria es un proceso indispensable para la paz y la justicia frente a la violencia y la vulneración de derechos (...) La memoria contribuye a recordar, decir lo que pasó, contar los caídos, desaparecidos, expresar sentimientos morales, compartir el sufrimiento, significar la injusticia” (Arias, 2016, p. 255). De esta manera, las memorias reflexionadas según un determinado espacio de experiencia y las apuestas por la paz en el marco de la apertura de nuevos horizontes de expectativa se retroalimentan en el marco de las pedagogías integrales por la paz:

La clave pedagógica, en este caso, es contribuir a posibilitar la reflexión y comprensión de los acontecimientos, su naturaleza subjetiva, intersubjetiva y política, los sentimientos que se generan, clarificando las responsabilidades que atañen a las personas, a los grupos, al Estado y adentrándose en el análisis del contexto histórico y cultural. Para ello, contribuye, sin duda, la pedagogía de la memoria, los procesos judiciales y el perdón judicial, la construcción de la verdad jurídica y política; así como los procesos educativos sociales, que buscan generar diálogos de paz social entre pares de víctimas, entre estas y la sociedad civil (Arias, 2016, p. 257).

Pero esta no es una retroalimentación carente de tensiones, ya que la memoria nunca es homogénea, ni deja de transformarse con el paso del tiempo histórico: “Hay una lucha política activa acerca del sentido de lo ocurrido, pero también acerca del sentido de la memoria misma. El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la lucha «contra el olvido»: *recordar para no repetir*” (Jelin, 2002, p. 6). Y lo mismo podría decirse con respecto a los horizontes por la paz, ya que bien se podría preguntar: ¿la paz de quiénes? ¿la paz para quiénes? o ¿la paz según quiénes? La paz, entonces, también es objeto de disputa y esto bien puede problematizarse con los estudiantes, debatiendo, junto con ellos, qué significa para ellos la paz, tal y como fue la apuesta del presente proyecto.

Es claro que un horizonte de expectativa en función de la paz no surge de manera inmediata, pero tampoco se puede decir que el aula de clase sea ajena a dichas apuestas. Las reflexiones escritas por los estudiantes muestran que, si se los alienta y se dialoga con ellos, las apuestas de paz pueden surgir y debatirse en el salón de clases, aunque la profundización hacia un concepto integral de paz requerirá mucho más que un proyecto pedagógico con las

características que hemos planteado. De hecho, como evidenciamos durante la sesión de elaboración final de los guiones, todavía persiste en algunos estudiantes el escepticismo y/o la perplejidad ante un conflicto como el colombiano. Tanto es así que, durante la propia sesión de elaboración de los guiones, registré la siguiente reflexión en el diario #7:

En las conversaciones con cada uno de los grupos sale a flote un cierto escepticismo con respecto a los acuerdos, aún y cuando esta es su principal apuesta, pues dudan de que estos se cumplan una vez sean firmados. Esto puede ser resultado de la atmósfera política y social que se ha generado tras el acuerdo entre las FARC y el gobierno, el hecho de que muchas de sus disidencias actúen, ahora, como grupos paramilitares o narcotraficantes en los territorios sin voluntad de negociar, o al más reciente fracaso de lograr un acuerdo entre el gobierno y el ELN. Por ello, es palpable en los estudiantes una apuesta generalizada por la paz, sumada a una actitud preventiva que señala la complejidad, e incluso, la imposibilidad de que estos acuerdos se cumplan. Me parece que el equilibrio es frágil y que, si no se demuestra con hechos que la salida dialogada del conflicto es beneficiosa, la apuesta militarista puede volver a cobrar fuerza en las nuevas generaciones. (Diario #7, 22 de octubre, 2025).

Esta reflexión condensa el frágil equilibrio que existe entre el espacio de experiencia de los estudiantes y un horizonte de expectativa en función de la paz que, aunque continúa presente y puede ser enriquecido a través de propuestas que, como estas, trabajen desde la pedagogía de la memoria o el teatro del oprimido, puede desvanecerse en cualquier momento, en función de otros horizontes de expectativas. Dicha constatación constituye un llamado de atención para los pedagogos y pedagogas que trabajamos en el contexto de un conflicto armado que aún persiste, pues nunca se puede decir que un determinado horizonte de expectativa está definido de una vez y para siempre. Todo lo contrario. Valdría, más bien, considerarlo como un escenario de disputa en el cual los pedagogos también tenemos un papel que cumplir, en conjunto con otros actores, como los artistas o el estado.

Con esto claro, ante nuestra pregunta formativa: *¿de qué manera la historización del conflicto armado colombiano y sus memorias, trabajadas con estudiantes de grado noveno del colegio Eduardo Umaña Mendoza, a través de la reflexión de las pedagogías de la memoria en articulación con el Teatro del Oprimido, contribuyen a un horizonte de*

expectativa en función de la paz? Podemos responder que la elaboración colectiva de los guiones, y su representación durante la sesión #8 del 29 de octubre (2025) muestran que la historización del conflicto armado colombiano contribuye a un horizonte de expectativa en función de la paz, mediante el diálogo colectivo y la creación conjunta de herramientas lúdico-pedagógicas con los estudiantes; en este caso un recuerdo poetizado, un guion de creación colectiva y una pequeña representación teatral. La elaboración colectiva de los guiones muestra que los estudiantes pueden apostar por un horizonte mediado por la paz, y que la historización del conflicto, el diálogo y la creación colectivo-teatral pueden enriquecer esta apuesta, colocándola en debate entre los alumnos.

Por ello, de lo que se trata no es de borrar el debate entre los estudiantes que apuestan firmemente por la lucha hacia el futuro y aquellos que afirman sin titubear: “había que matar a todos los guerrilleros, porque lo único que quieren es plata”. De lo que se trata, realmente, es que el debate salga a flote y que los estudiantes se permitan reflexionar sobre sus posiciones, pues la tensión en torno a uno y otro horizonte de expectativa se puede ocultar, pero nunca eliminar. De esta manera es que la historización del conflicto armado colombiano y el trabajo en relación con las memorias que se han ido constituyendo resultado de diversas mediaciones, y que pueden ser trabajadas a través de la reflexión de las pedagogías de la memoria en articulación con el Teatro del Oprimido, contribuyen a un horizonte de expectativa en función de la paz: haciendo evidente que el horizonte está tensionado y que, así como es perfectamente posible el escepticismo y la perplejidad, también resulta perfectamente posible la apuesta por la paz y la lucha por el futuro.

TERCER CAPÍTULO

Introducción

En este tercer capítulo me propongo reflexionar sobre la relación entre la apuesta estética dramático-poética, la política y la labor docente, a partir de mi experiencia en el desarrollo de la propuesta pedagógica. O, dicho de otra manera, me propongo pensar sobre la tensa relación entre el arte, la política y la pedagogía, desde un punto de vista que, aunque reflexivo y conceptual, coloca el énfasis en la experiencia personal que tuve en el marco de la construcción de este proyecto pedagógico. Para ello, me volveré a servir de los conceptos de espacio de experiencia y horizonte de expectativa de Reinhart Koselleck, a fin de situar las esferas política y dramático-poética en el tiempo mismo de una experiencia que dialoga con un horizonte de expectativa en particular.

3.1. El espacio «poético» de experiencia

En el año 2009 la artista, educadora e investigadora británica Emily Pringle publicó un artículo reflexionando sobre su experiencia investigativa en el “Artists in Sites for Learning” (AISFL), una iniciativa que brinda apoyo financiero a distintos artistas; especialmente visuales, aunque no exclusivamente, para que trabajen en espacios educativos y comunitarios integrando el arte en los procesos de aprendizaje. En dicho artículo, Pringle menciona lo siguiente:

En consonancia con los modelos de aprendizaje «constructivos», los artistas se conciben a sí mismos como facilitadores, implicando a los estudiantes en los procesos de aprendizaje. En este sentido, sitúan a los aprendices como agentes activos en la construcción de significado, en lugar de receptores pasivos de un conocimiento «objetivo». Fomentan que los estudiantes cuestionen de manera activa y se involucren en procesos de indagación. Así mismo, los artistas promueven el aprendizaje experiencial, haciendo hincapié en ofrecer a los participantes la oportunidad de relacionarse directamente con la práctica artística, experimentar, asumir riesgos y jugar, dentro de un entorno de apoyo. (Pringle, 2009).²⁷

²⁷ “In line with ‘constructive’ learning models, artists see themselves as facilitators, engaging students in the processes of learning. As such, they locate learners as active makers of meaning, rather than

La concordancia entre lo explicado por Pringle y la experiencia que tuvimos en el proceso de proyecto pedagógico es sorprendente y maravillosa al mismo tiempo, porque evidencia que a la hora de integrar el arte y los procesos de enseñanza, el espacio de experiencia que se conforma en la práctica tiene, si se quiere, ciertos patrones o tendencias. Esto porque, independientemente de si se trabaja con las artes visuales o la fotografía, como referencia Pringle, o con la creación dramática o poética, es imposible realizar este trabajo pedagógico si no se asume que el sujeto con el cual trabaja el educador es un *creador activo de significado* que debe interactuar a través de su experiencia con el arte. Se presenta, entonces, un cambio en los roles socialmente asignados entre el docente y el educando, pues, de hecho, no es posible partir de la relación basada en un docente activo y un educando pasivo.

Esto fue un reto a lo largo de la elaboración de todo el proyecto pedagógico, debido a que mientras se construía la perspectiva conceptual o se realizaba el balance de investigaciones afines, se debía tener en cuenta que la abstracción teórica debía concretizarse en una propuesta que tuviera en cuenta al estudiante como un creador activo en el marco de su propio proceso de aprendizaje. Una preocupación que también encontramos en la lectura de trabajos afines, pues en ellos se observaba de qué manera cada uno de sus autores debía asumir la relación con un *educando activo* (Leguizamón, 2016; Cañón, 2019; Zamudio, 2023). Posteriormente, durante la implementación de la propuesta en el colegio esta preocupación que en un principio aparecía bajo la forma de ideas, letras y papeles se materializó en la experiencia viva del estudiantado de 904. Allí nos dimos cuenta que el espacio de experiencia que surge en la práctica cuando se conjuga la intención educativa con la forma artística realmente invita a invertir esta relación, lo que supuso la conformación de un cierto «espacio poético de experiencia», en el cual, primero, asumimos el conocimiento previo del estudiante para relacionarlo con una información nueva y, luego, simplemente invitamos a la creación, al juego y a la experimentación a través de la elaboración de un poema personal y un guion

passive recipients of ‘objective’ knowledge. They encourage learners to actively question and embark on a process of enquiry. The artists also promote experiential learning, with an emphasis on giving participants the opportunity to engage directly with the art, experiment, take risks and play, within a supportive environment” (Pringle, 2009). La traducción al español fue elaborada para los fines de este trabajo.

colectivo para su posterior representación. El estudiante debía ser, por tanto, un agente activo de su aprendizaje.

Dicho de otra manera, el pasado concebido y todavía activo en el presente se conjugó con una creación activa de significado, con miras, como veremos, hacia la conformación de un horizonte político de expectativa. A esto nos referimos cuando hablamos de un determinado espacio poético de experiencia. Por ello, desde el principio, durante el proyecto pedagógico tuve la necesidad de tomar en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes sobre el conflicto armado, pues era prácticamente imposible desarrollar este proyecto si no se tenían en cuenta las memorias personales de cada estudiante, así como el saber que poseían, o no, con respecto a la temática que íbamos a trabajar. Era imposible porque Koselleck tiene razón cuando señala que el pasado es, de hecho, un “pasado-presente” que se entrelaza ni siquiera temporalmente, sino espacialmente.

Este “pasado-presente” fue el punto de partida para el desarrollo de la propuesta pedagógica y, una vez que se realizó la conjugación entre la intención pedagógica y la forma artística, este se transformó, se resignificó y se convirtió, entonces, en un “pasado-presente poetizado”. Tal es el espacio poético de experiencia que se conformó a partir del desarrollo de la propuesta pedagógica. El arte permitió esta resignificación, porque, entre otras cosas, a esto se dedica: a resignificar; a transformar un pasado-presente en otro pasado-presente, que no es enteramente distinto, pero que sí se encuentra enriquecido, complejizado, *humanizado*. Pasa por el juego libre de la experimentación, la creatividad y la reflexividad simbólica, y entonces, se transforma en una imagen visual, en un poema o en un guion teatral.

En un principio, no parece que el arte ocupe un lugar de relevancia en el entramado de las relaciones inmediatas del individuo, porque, de hecho, *no lo hace ni puede hacerlo*. De manera inmediata, el arte es un adorno, a veces una herramienta o una mercancía, pero nunca arte. Por ello, hacer poesía, teatro, danza, pintura, etc., se concibe como un pasatiempo, no como un esfuerzo vital de humanización y resignificación de la propia vida. Es algo extraño, que parece «ajeno» porque la experiencia estética rompe con la inmediatez de lo cotidiano. Y debe hacerlo, porque de otra manera no podría desarrollarse con la profundidad que merece. Por ello, cuando esta experiencia entra en un salón de clases, el maestro puede utilizarla para fines pedagógicos y así, ampliar la comprensión del conflicto armado y el

horizonte de expectativa de los estudiantes mediante la distancia dramático-poética en función de la complejización, la sensibilización y la humanización de la experiencia vivida y recordada, invitando, así, a que los y las estudiantes se acerquen a ese ente tan extraño, tan lejano y humano.

La implementación de la propuesta pedagógica, como ya fue mencionado antes, no estuvo exenta de dificultades. Llevar el arte a un espacio institucional no es una tarea fácil. Los factores que median para su aplicación son demasiados y todos resultan necesarios. Casi se podría hablar de suerte, ya sea que se cuente con el apoyo institucional, con la disponibilidad horaria y anímica de los estudiantes, con un contexto social extrainstitucional favorable para su consecución, etc. Pero el arte es una experiencia individual y colectiva lo suficientemente rica, y potente, como para aminorarse por estas cuestiones. Pensar en la posibilidad de construir espacios poéticos de experiencia en los procesos de enseñanza, me parece, es una forma de humanizar nuestras relaciones sociales, tan marcadas por la violencia estructural en sus múltiples formas. Es decir, es la llave perfecta para abrir nuevos horizontes políticos de expectativa.

3.2. El horizonte «político» de expectativa

Toda postura política personal es, en buena medida, un testimonio de vida. Conocer la forma en la cual un individuo asume su lugar político en el entramado de relaciones sociales es, ya, conocer un testimonio de lo que ha vivido y, por tanto, de lo que ha reflexionado y sentido con respecto a su mundo circundante. Desde luego, si la postura política personal se agotara en esta lógica testimonial nunca podría madurar y robustecerse como un posicionamiento político realmente consistente. El testimonio es solo el punto de partida; el impulso inicial que empuja al sujeto hacia la politización. Para que una postura política madure y se convierta en un planteamiento robusto, un individuo debe contrastar su testimonio con la reflexión argumentada de su posición y el diálogo permanente con otras posturas políticas distintas a la suya que pueden, o no, enriquecer su propio posicionamiento. Y esto debe hacerlo hasta tal punto que, de ser necesario, debe aprender a criticar sus propios posicionamientos, y así, complejizarlos cada vez más.

El proceso de conformación de una postura política, desde su impulso inicial hasta la evaluación y crítica medida de sí misma, conlleva no solo a un examen del presente que ha

vivido o del pasado que permite comprender el devenir de ese presente, sino también, y en ocasiones primordialmente, a la emergencia de un horizonte de expectativa sobre lo que espera, o puede esperar, hacia el futuro. Es una respuesta a la pregunta «¿hacia dónde vamos?», que se detiene sobre sí misma; o sea, se reflexiona, para percatarse de que su resolución solo puede provenir de la participación del sujeto en su realidad social. Esto es lo que implica que una persona apueste por un horizonte de expectativa determinado.

El horizonte empuja, casi por inercia, a cualquier persona a la acción social, sea cual sea, porque a partir de él los seres humanos hacen una apuesta. Algo esperan que ocurra, algo buscan con el pasar de los años y, por eso, pretenden contribuir con sus actos a que estos horizontes puedan materializarse. Un maestro no es distinto, yo no soy distinto. Nadie se vuelve maestro/a de ciencias sociales porque espere, con ello, alguna remuneración salarial exorbitante de algún tipo o alguna especie de reconocimiento social en la esfera pública. Existen mil maneras diferentes de lograr la consecución de estas aspiraciones. Esta decisión, al menos en principio, se mueve por otras condicionantes: las del testimonio de vida y el posicionamiento político ante la realidad.

Para algunos es la continuación de una tradición familiar de maestros, pues sus padres lo fueron, o lo fueron sus familiares cercanos. Para otros es una apuesta efímera que no alcanza para cumplir con sus expectativas, y entonces, desertan por motivaciones subjetivas. Para mí fue una decisión política arriesgada, en la que puse en juego el futuro y me di a mí mismo una segunda oportunidad de vida. La apuesta por ser maestro no surgió de la nada. Quería contribuir a partir de mi trabajo, y no solo en horas de ocio, a la consecución de la paz social, material y colectiva del país, así como a la construcción de una sociedad más justa. Ser maestro me pareció, en su momento, un oficio noble, porque implicaba abocar mi vida entera a la formación de las nuevas generaciones.

Tardé mucho en tomar la decisión, y más aún, en reafirmarla, porque así funcionan los horizontes de expectativa. Cuando son tan sólidos que hasta se pueden palpar, se articulan de manera lenta y contradictoria. Y lo que vale para un individuo, vale también para una sociedad. Ninguna transformación social, sea de carácter progresista o reaccionaria, se forma de manera inmediata. Hay una historicidad inmanente que la constituye y sin la cual sería imposible comprender los “acontecimientos” que aparecen en la superficie. Los horizontes

de expectativa no son más que la cristalización en un momento determinado de esta historicidad. Y, aun así, al ser una experiencia del tiempo histórico esta deviene, cambia y, en sí misma, se articula como pura tensión, pura conflictividad.

Desde la firma de los Acuerdos de Paz del 2016, el horizonte de expectativa colombiano se ha debatido entre la consecución de la paz y, por lo tanto, de las demandas sociales y políticas que esta requiere, y el horizonte de la militarización estatal, mediada por la guerra prolongada en la cual los grupos armados al margen de la ley se rearmen y reorganizan. Este horizonte político en disputa (pues no hay política sin disputa) se expresa, también, en el salón de clases, como pude constatar en mi experiencia pedagógica: “un hecho a resaltar fue que una de las estudiantes afectadas directamente por el conflicto hizo énfasis en la responsabilidad del estado, mientras que otra estudiante afirmó que la paz era imposible y que “había que matar a todos los guerrilleros, porque lo único que quieren es plata”. (Diario #7, 22 de octubre, 2025). Durante este debate, una de las estudiantes; afectada directa por el conflicto armado, apostó explícitamente por la paz, y afirmó que su impedimento radica en la incongruencia del estado, mientras que otra de ellas apostó por la salida militarista.

Esta dualidad no es extraña, pues se encuentra incrustada en la sociedad misma, sea civil o institucional. En el contexto de la escuela, el maestro, claramente, debe realizar una apuesta política por fomentar un horizonte de expectativa que se encuentre mediado por la paz. Pero, para ello debe seguir un principio medular de las pedagogías de la memoria: “La pedagogía y la memoria son comprendidas como dos procesos vinculantes, que permiten la ampliación del tejido social en el contexto escolar, que implican considerar la participación de los múltiples actores del proceso educativo y las maneras en que los docentes permiten que se hagan audibles y visibles las maneras de leer el mundo de los niños y los jóvenes”. (Delgado et al., 2024, p. 10). No se trata, por tanto, de incrustar un horizonte ajeno a las expectativas propias de los estudiantes; esto es absurdo, y si se me pregunta, contraproducente. De lo que se trata es de someter a discusión estos horizontes, visibilizándolos e historizándolos.

La pedagogía de la memoria no es ajena a estos esfuerzos, sino que los fomenta, acentúa y complejiza. El maestro tiene agencia y una intencionalidad pedagógica de por medio, como también se constató en el debate previamente mencionado: “en determinado punto le expliqué a una de las estudiantes que debatía, cómo la solución militarista ya se había

practicado y tampoco había funcionado” (Diario #7, 22 de octubre, 2025). Pero dicha agencia no puede ser ajena a la multiplicidad de saberes, opiniones, historias y, claro, horizontes de expectativas que han construido los estudiantes a lo largo de su vida.

Ahora bien, esta reflexión también acarrea un desafío, pues: “la diversidad de los relatos que pueden conformar la memoria histórica de una nación abre el camino a procesos de memoria que pueden errar en su enfoque y veracidad, y de tal manera constituir imaginarios colectivos referentes al pasado común que no dan cuenta de la verdad de lo sucedido”. (Arenas y Hernández, 2021, p. 25-26). La multiplicidad no es por sí misma una virtud si no se acompaña de la veracidad y, en este caso, del rigor histórico. Para eso está el maestro de ciencias sociales y, por ello, debe conocer la historicidad misma del conflicto armado. El relativismo no contribuye a la formación de memoria histórica, sino a su ensombrecimiento, como puede constatarse observando las posturas del negacionismo histórico.

Este negacionismo histórico circula por la sociedad constantemente, entre desinformación e intereses políticos de por medio: “Por ejemplo, hay usuarios [de redes sociales] que sostienen que la cifra de las 6.402²⁸ víctimas “fue inventada por ONG amigas de la guerrilla”, para referirse al Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) a la JEP y la Comisión de la Verdad (cuyo su exdirector, el sacerdote Francisco de Roux, ha sido también señalado de ser ‘cercano de las Farc’).” (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, s.f.). Una narrativa promovida constantemente por fuerzas políticas mediáticas y con alcance nacional: “Los principales impulsores de estas narrativas han sido la senadora del Centro Democrático María Fernanda Cabal, el expresidente Uribe, los influenciadores David Ghitis y Jaime Arizabaleta; el líder del partido Salvación Nacional, Enrique Gómez, el representante a la Cámara por la circunscripción de negritudes, Miguel Polo Polo, y Juan José Lafaurie, hijo de la senadora Cabal”. (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, s.f.).

Por ello, la pedagogía de la memoria hace hincapié en la puesta en escena de múltiples memorias y, para ello, puede hacer uso de medios como el teatro, pero no es ajena ni al principio de veracidad ni a la historización del conflicto armado. Todo lo contrario, la veracidad y la historización del conflicto son condiciones de posibilidad para trabajar a partir

²⁸ La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) actualizó la cifra de falsos positivos en Colombia, elevando el total a 7.837 víctimas entre 1990 y 2016. Véase, para ello: Carmona, B. (2026).

de las pedagogías de la memoria y, por tanto, para la conformación de nuevos horizontes de expectativa; de los “todavía-no” presente-futuros que se conforman en la escuela. Es preciso, entonces, que las pedagogías de la memoria pongan en tela de juicio el negacionismo histórico, entendiendo sus mecanismos y sometiéndolos a discusión: “De acuerdo con Padilla, el negacionismo no es lo mismo que la desinformación, pero van de la mano. Mientras que la desinformación se puede contrastar y verificar con evidencias y consensos, las narrativas negacionistas pasan al plano de la opinión y no buscan desinformar, sino 'horadar la confianza de la gente para insertar una duda poco razonable'”. (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, s.f.).

Todo esto hace parte de la construcción de un horizonte político de expectativa, que parte desde la subjetividad política del maestro y atraviesa las relaciones sociopolíticas de una sociedad, una escuela y un salón de clases. Todo esto es lo que se pone en juego en una práctica pedagógica que apuesta por la historización del conflicto armado, a través del teatro y la pedagogía de la memoria. Se podría decir que este es el desafío que enfrentan los maestros y maestras en el contexto de una sociedad cuyo horizonte de expectativa todavía se debate entre la salida militarista del conflicto, tantas veces fracasada, y la salida política que apuesta por la paz, tantas veces entorpecida.

Para finalizar, no podemos dejar de señalar las potencialidades y límites que posee la pedagogía de la memoria para llevar a cabo este ejercicio, pues, por un lado, orienta la reflexión sobre el pasado reciente y la reflexión de hechos traumáticos como el conflicto armado, y, por otro lado, esta se enriquece cuando hace uso de otras perspectivas y herramientas, como hemos intentado llevarlo a cabo durante nuestra práctica pedagógica mediante la incorporación de la creación colectiva de guiones junto con los estudiantes. Por sí misma, nos parece que la pedagogía de la memoria es una apuesta, pero esta se queda limitada si su reflexión no se arriesga a incorporar otros elementos, como el teatro del oprimido, a fin de enriquecer su práctica en la escuela. Esta puede ser la utilidad formativa que posee trabajar a través de las apuestas artísticas en la enseñanza de las ciencias sociales, pues nos permite ampliar la perspectiva pedagógica, a fin de enriquecerla sensibilizando la reflexión entre el maestro y los estudiantes. Por ello, se recomienda seguir abordando las posibilidades formativas del arte en la escuela en relación con la reflexión por la memoria.

CONCLUSIONES

En la primera parte del trabajo, se abordaron los conceptos de «espacio de experiencia» y «horizonte de expectativa» de Reinhart Koselleck, ya que estos serían transversales a lo largo del proyecto. Se clarificó, entonces, cuál era el sentido con el cual Koselleck había formulado ambas categorías históricas, como condiciones de posibilidad de la historicidad, y, luego, de qué manera serían reapropiadas para llevar a cabo un análisis de las obras *El Paso* (1987) y *Soma Mnemosine: El cuerpo de la memoria* (Poema dramático) (2013). Así mismo, se clarificó de qué manera sería comprendido el conflicto armado colombiano, en tanto *conflicto social y armado*.

Esto permitió realizar el primer hallazgo de nuestro proyecto, una vez que se analizaron las obras del Teatro La Candelaria. Se pudo observar, entonces que el horizonte de expectativa que primaba en la memoria teatral de *El Paso* (1987) estaba determinado por la guerra, el miedo y el silencio, debido a que partía de un espacio de experiencia marcado por la violencia rural y paramilitar. Fue así cómo se evidenció un horizonte de experiencia teatralizado que se encontraba *clausurado* y, del cual, nos proponíamos desprendernos. Así, a sabiendas de que no queríamos llevar a cabo un horizonte de expectativa que estuviese clausurado, la analítica de *Soma Mnemosine: El cuerpo de la memoria* (Poema dramático) (2013), mediante las categorías históricas de Koselleck, nos permitió vislumbrar una alternativa histórico-estética.

Este fue el segundo hallazgo del trabajo. Vislumbramos que, en *Soma Mnemosine*, el espacio de experiencia había cambiado completamente, debido a la preponderancia que había adquirido la figura de la víctima, así como el clamor del cese del conflicto armado y la apertura de una justicia transicional. Por ello, el horizonte de expectativa que planteaba esta obra de Creación Colectiva difería con respecto a la obra de 1987, pues en ella se prefiguraba la articulación de un «cuerpo de la memoria» que clamaba por justicia, a través de la técnica simbólico-fragmentaria propia del teatro experimental.

Así mismo, en esta primera parte se llevó a cabo un análisis simultáneo entre la historia de los movimientos por la memoria y la historia del teatro, buscando salir del presentismo a la hora de reflexionar sobre el dispositivo de la memoria, historizando tanto su ejercicio como la manera de articularse con las maneras de representación teatral. Como sugerencia para

futuras investigaciones, se recomienda ampliar este análisis, ya que puede enriquecerse tomando en cuenta la experiencia de organizaciones como el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, así como experiencias regionales tanto en el marco de la defensa de los derechos humanos, como experiencias locales o barriales de articulación teatral.

En la segunda parte, con los hallazgos obtenidos a través de la analítica de ambas obras, se llevó a cabo la caracterización del colegio Eduardo Umaña Mendoza, donde se llevaron a cabo las prácticas, así como un balance de investigaciones afines que se hubieran propuesto trabajar el teatro y la memoria en la escuela. Esto nos permitió evidenciar la existencia de dos tendencias distintas; una intencionalidad pedagógico-teatral y una intencionalidad analítico-pedagógica. La primera tendencia tenía como objetivo hacer uso de las herramientas teatrales para trabajar temas relacionados con la memoria social, el conflicto social y/o armado, así como los imaginarios de paz en un contexto de aplicación pedagógico, institucional o no-institucional. Por otro lado, la segunda tendencia tenía como objetivo analizar la memoria histórica llevada al teatro como fundamento de la investigación, con consecuencias posteriores para la práctica docente.

Este tercer hallazgo de la investigación nos permitió establecer que nuestro proyecto se enmarcaba en la primera tendencia, ya que su objetivo era teatralizar la memoria y llevar a cabo un ejercicio pedagógico-teatral con los estudiantes. Para ello, luego del balance de las investigaciones, se esclareció la perspectiva conceptual que guiaría el diseño de la propuesta pedagógica: por un lado, la pedagogía de la memoria y, por otro lado, el teatro del oprimido. De la primera perspectiva conceptual tomamos, especialmente, las coordenadas de interpretación de la pedagoga chilena Graciela Rubio (2012), mientras que, de la segunda perspectiva conceptual, tomamos su enfoque comunitario-colectivo, que sería esencial para pensar, posteriormente, la elaboración de los guiones de teatro junto con los estudiantes, a la manera de una creación colectiva.

De esta manera, a través del uso de estas perspectivas conceptuales y mediante los hallazgos obtenidos a través del análisis teórico e investigativo, se construyó la propuesta pedagógica. Dicha propuesta, sin embargo, fue sustancialmente modificada, así como la pregunta inicial de investigación que se había formulado en un principio, debido a las contingencias en el

marco de la práctica pedagógica que fueron mencionadas anteriormente.. Fue esta experiencia práctica la que brindó, en consecuencia, los hallazgos más relevantes del presente trabajo, ya que permitió concretizar las reflexiones que se habían realizado en un primer momento.

Así, se pudo constatar que la memoria individual de los estudiantes estaba mediada principalmente por:

- Los recuerdos directos del conflicto armado, siendo este el caso de los estudiantes que tienen vivencias, memorias y afectaciones directas del conflicto armado.
- Los recuerdos mediados por los medios de comunicación o por conocimiento adquirido en la escuela, la familia, las redes sociales y las series de televisión.
- La ausencia de recuerdos, en el caso de los estudiantes que no tienen conocimiento sobre el conflicto armado o lo asumen como un asunto de un pasado lejano.

Este panorama nos permitió reformular el cronograma de la propuesta pedagógica, en función de las necesidades del grupo de 904. Así mismo, resulta notable el hallazgo que presenta un contraste entre estudiantes que, en un mismo salón, poseen vivencias directas del conflicto armado y estudiantes que no conocen de su existencia, o tienen una ausencia de recuerdos sobre esta problemática. El hallazgo marca un desbalance que bien puede ser contrastado, tanto con los hallazgos del trabajo de Ariel Sánchez (2017) como con investigaciones futuras, a fin de corroborar si se trata de un desbalance generalizado en la estructura social y educativa colombiana.

Así mismo, durante la elaboración de la propuesta se pudo constatar que las herramientas poéticas pueden ser utilizadas como mecanismo de sensibilización de la memoria, lo que quedó en evidencia gracias a la ayuda que les prestó a los estudiantes la poetización de su memoria individual para comenzar a imaginar la temática que querían representar en sus guiones. Esto se hizo palpable gracias al registro de uno de los estudiantes afectados directamente por el conflicto armado, pues este escribió una canción familiar que había compuesto su padre como método de transmisión de la memoria. Esto muestra la potencia que posee el arte a la hora de preservar la memoria viva, individual o colectiva, en una sociedad. De hecho, como establecimos siguiendo a Paola Acosta (2020) y Georg Lukács (1966) esto es el arte: un mecanismo de transmisión de la memoria de la humanidad. Tanto

así que nos arriesgamos a postular como hipótesis que este es el origen mismo del arte. Aquel existe como un medio simbólico creado para preservar memorias, experiencias, momentos, impresiones, etc., de individuos, grupos o sociedades enteras. Quedará para el desarrollo de investigaciones y reflexiones futuras el corroborar, contrastar o complejizar esta hipótesis.

Agregado a lo anterior, un hallazgo fundamental también se encontró durante la elaboración de los primeros borradores de los guiones. Allí se pudo constatar que la memoria mediatizada jugaba un papel determinante en las representaciones de los estudiantes. Esto al constatar la recurrencia del “hecho de sangre” como eje articulador de las primeras propuestas realizadas por los estudiantes. Así mismo, en la elaboración final de los guiones, se pudo evidenciar que la apuesta valórica por la paz primaba como respuesta entre la mayoría de los grupos, lo que también coincide con hallazgos dentro de la investigación de Ariel Sánchez (2017).

Así, sobre este último punto se realizan una serie de recomendaciones para poder pensar una pedagogía centrada en el concepto de la paz, tomando como punto de partida la complejización y diferenciación que realiza de este concepto Arias (2016). Se señala, entonces, la necesidad de pensar en un concepto integral de la paz más allá de su dimensión moral o genérica, como forma de apostar por una educación política que reflexiona tanto por las causales históricas de la violencia, como por las posibilidades de transformación social que se pueden generar para que las violencias del pasado no determinen las vidas del futuro. Una pedagogía de la memoria historizada, que medie en favor de la paz como concepto integral y permita, de esta manera, la apertura hacia nuevos horizontes de expectativa.

Finalmente, en la tercera parte del documento se reflexionó sobre la relación entre la apuesta estética dramático-poética, la política y la labor docente, a partir de mi experiencia personal en el desarrollo de la propuesta pedagógica. Con esto, se buscó generar una reflexión sobre la tensa relación que existe entre el arte, la política y la pedagogía. Para ello, se retomaron los conceptos de Reinhart Koselleck a fin de apropiarlos, ahora, en el contexto de una reflexión personal en el ámbito pedagógico, intentando caracterizar la conformación de los espacios «poéticos» de experiencia y los horizontes «políticos» de expectativa. Esto nos permite plantear una reflexión personal que pueda servir como insumo para futuras investigaciones e intervenciones en el aula, especialmente para quienes busquen relacionar el arte, la formación política y la memoria social en la escuela.

Referencias

- Acosta, P. (2020) Justicia [poética] y memoria [inquietante]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Allende, J y Trujillo, J (2018). Memoria cultural y ficción audiovisual en la era de la televisión en streaming. Una exploración en torno a la serie Narcos como relato de memoria transnacional. Comunicación y sociedad. Departamento de estudios de la Comunicación Social. Universidad de Guadalajara.
- Arenas, S y Hernández, Y (Comp.) (2021) Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Arias, R (2016) “Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia” En: Ortega Valencia, (Ed.) (2016) Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en paz. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ariza, P. (2019). Patricia Ariza y su lucha por la paz desde el teatro. El Espectador.
- Ariza, J, Bavosi, S y Bravo, G, (2020) El pasado en disputa: Apuntes para la articulación de la memoria social y los imaginarios sociales. Athenea Digital. 20(3).
- Avellaneda, M (2023). Canciones del ganapán. Colección Panhispánica de Poesía.
- Boal, A (1980) Teatro del Oprimido I: Teoría y práctica. Nueva Imagen.
- Cabrera, M. (2014). Memoria en escena: proyecto de fortalecimiento a iniciativas de teatro, memoria y paz. Decisio: Saberes para la acción en educación de adultos, 43-44.
- Cañón, C. (2019) Imaginarios de paz en la infancia: Una propuesta desde el Teatro del Oprimido. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Investigación social interdisciplinaria. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cardozo, L. (2024) Fluyendo hacia la paz a través del Teatro del Oprimido. Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Arte Escénicas. Universidad Pedagógica Nacional.

- Carmona, B. (2026). JEP reveló nueva cifra de víctimas de “falsos positivos” en Colombia: No fueron 6.402, sino 7.837. El Colombiano.
- Carrascal et al., (2024) La pedagogía de la memoria en la denuncia de crímenes de Estado. "Dilan, Carlos y Fair: silencios que no callan" obra de teatro como dispositivo didáctico. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Colegio Eduardo Umaña Mendoza (2020). Manual de convivencia.
- Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. (2006). José Eduardo Umaña Mendoza: abogado de derechos de los pueblos. Justicia y Paz.
- Comisión Nacional de Territorios Indígenas (2022) ¿La última esperanza para la paz? Informe sobre violencia política contra los pueblos indígenas en 2022. Observatorio de Derechos Territoriales de los Pueblos Indígenas.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (s. f.). La negociación con los paramilitares. <https://www.comisiondelaverdad.co/la-negociacion-con-los-paramilitares>
- Comisión de la Verdad. (s. f.). Los cultivos de coca. <https://www.comisiondelaverdad.co/los-cultivos-de-coca>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (s. f.). Mapa desplazamientos. <https://www.comisiondelaverdad.co/mapa-desplazamientos>
- Comité de Solidaridad con los Presos Políticos. (1974). Libro negro de la represión 1958-1974. Bogotá: Fundación para la Investigación Y la Cultura.
- Delgado et al., (2024) Enseñanza del pasado reciente y pedagogías de la memoria: Cartografías en contextos escolares. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines
- Espinosa, E y Gonzáles, A (2018) Análisis en los procesos de reconstrucción de memoria histórica a través de las experiencias educativas desarrolladas entre los años 2009 a 2016 en

el marco del conflicto armado colombiano. Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en lengua castellana, inglés y francés. Universidad de La Salle.

-Esquivel, C. (2016) Memoria y vanguardia en el Teatro La Candelaria a propósito de su quincuagésimo aniversario. Universidad Francisco José de Caldas de Bogotá.

-García, S. (2018) La creación colectiva como proceso de trabajo en “la Candelaria”, En “Marxismo en Colombia. Historia y problemas (Antología). Grupo de Pensamiento Crítico Colombiano. IEALC-UBA.

-Granada, C, Loaiza, J y Urrego, J (2023) Teatro Infantil y Memoria Histórica: explorando el Conflicto Armado en Colombia con el Semillero Infantil de la Escuela Municipal de Teatro de Sonsón. Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Arte Escénicas. Universidad de Antioquia.

-Henao, D y Villegas, J (2020). Pedagogía de la memoria en la escuela en relación con el conflicto armado. Mediaciones desde la literatura. Universidad de Antioquia. Cuadernos de Pedagogía.

-Herrera, M & Villafañe, G. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales, 41, 151–170.

-Informe Basta Ya (2013) Capítulo II, 2.3. «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)».

-Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (2023). Los usos y la proyección artística y social del teatro de creación colectiva en Bogotá, a un paso de ser patrimonio cultural inmaterial de la ciudad.

-Jelin, E (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI Editores.

-Koselleck, R. (1993) Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. PAIDÓS.

- Legarralde, M. & Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Aletheia*, 7(14), 1–7. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Legarralde, M. & Brugaletta, F. (2017). Pedagogía de la memoria: reflexiones en torno a la enseñanza del pasado reciente. *Revista Tiempos y Educación*, 12(2), 45–62.
- Leguizamón, K. (2016) El teatro del conflicto y la enseñanza de la historia reciente. Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lukács, G. (1966). *Estética: La peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis* (M. Sacristán, Trad.). Ediciones Grijalbo.
- Luquetta, D (2025). En Colombia se educa para la paz sin hablar del conflicto. La silla vacía.
- Mejía, L (2019). Los efectos territoriales de la implementación de megacolegios en la ciudad de Bogotá: un estudio de caso de la I.E.D Eduardo Umaña Mendoza en la Localidad de Usme. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendoza, C (2023) “La dimensión subjetiva del paramilitarismo. Un balance de la producción académica (2000-2018)”. En: Sánchez et al. (2023) *Estudios del paramilitarismo. Análisis regionales e investigaciones acerca de la subjetividad paramilitar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Molano, A. (2015) *Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)*. Espacio crítico.
- Murcia, C. (2019) *Relatos de la Manigua. El teatro y la fábula: Una mirada de las incursiones paramilitares en El Tigre y El Placer en 1999*. Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, E. (2016) *El Paso del Teatro Candelaria: registro de silencios y olvidos en los años ochenta en Colombia*. Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica, (24), 67-85.
- Ortega, F et al., (2021) *Paz y guerra en tiempos de independencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

- Ortega V et al., (2020). Pedagogía de la memoria para un país amnésico (2.^a ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ospina, A. (2020) Queremos que nos digan qué pasó, no qué creen que pasó. Dejusticia.
- Palti, E. (2021) Reinhart Koselleck y la temporalidad histórica. Prismas, vol. 25, núm. 2, pp. 113-118. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Pérez Gutiérrez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. Revista Electrónica Internacional, 12. Universidad de Murcia.
- Pringle, E. (2009). The artist as educator: Examining relationships between art practice and pedagogy in the gallery context. Tate Papers, 11. <https://www.tate.org.uk/research/tate-papers/11/artist-as-educator-examining-relationships-between-art-practice-and-pedagogy-in-gallery-context>
- Ramírez, J (2023) La víctima en el teatro: la interpretación del conflicto armado colombiano a través del arte escénico y su aporte pedagógico. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación para la paz. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Reyes, M (2022) Sujetos de la violencia: fusión de las condiciones de víctima y victimario en los personajes de Juan Roa Sierra de El Crimen del Siglo; Poeta, de Si el río hablara... y Marinda Sosa, de Labio de liebre. Trabajo de grado para optar al título de Literata. Universidad de los Andes.
- Rodríguez, S y Sánchez, M (2009). “Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra”. En: Reseñas No7, Córdoba: APEHUN, p.p. 15-66.
- Romero, M. (2005) Temporalidad, historia y modernidad: La propuesta desde la historia conceptual de Reinhart Koselleck. Seminario Universitario de la Modernidad: Versiones y dimensiones. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rubio, G. (2012) El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 2: 375-396.

- Sánchez, A. (2017) Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, G. (2018). Reflexiones sobre genealogía y políticas de la memoria en Colombia. Análisis político (92). 96-114.
- Sánchez, D. (2021) Dramaturgias del conflicto armado en el teatro colombiano contemporáneo. Revista Caracol, núm. 22, pp. 308-332.
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El teatro aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los estudios teatrales (ArtNodes, Núm. 23, pp. 104–113). Universitat Oberta de Catalunya / Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Soto, C. (2014) Para una crítica del poder burocrático: comunistas otra vez. Creative Commons.
- Teatro La Candelaria: 3 obras de teatro: El Paso, Maravilla Estar, La Trifulca, (1991). Ediciones Teatro La Candelaria.
- Teatro La Candelaria (2016) Seis obras del Teatro La Candelaria. Ediciones Teatro La Candelaria.
- Teatro La Candelaria, (2013) Ficha técnica “Soma Mnemósine”.
- Teatro La Candelaria, (2015) Ficha técnica “Camilo”.
- Teatro La Candelaria, (2021) Ficha técnica “El Paso”.
- Triana, C. (2004) El Alakrán. Prólogo de Álvaro Marín. Universidad Francisco José de Caldas.
- Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. (s. f.). Así se teje la narrativa negacionista de los falsos positivos en X (Twitter). <https://www.utadeo.edu.co/es/articulo/crossmedialab/277626/asi-se-teje-la-narrativa-negacionista-de-los-falsos-positivos-en-x-twitter>
- Vargas P. et al. (2013). Tratamiento normativo al status de Beligerancia y terrorismo dentro del conflicto armado en Colombia. Inciso, Vol. (15), 9-26

- Vega, R (2014) La Dimensión internacional del conflicto social y armado en Colombia: Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado. Comisión Histórica del Conflicto Armado y sus Víctimas
- Verdad Abierta. (2008) La expansión: el nacimiento de las Autodefensas Unidas de Colombia (1997-2002).
- Verdad Abierta. (2016). Muerte de Eduardo Umaña Mendoza: un proceso que se estancó.
- Viviescas, V. (2005) La Esquina. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Wright, E. (1998) Clases. Siglo XXI Editores.
- Zamudio, A (2023) Dramaturgias de la memoria en la escuela: Tejidos de una historia desde la pedagogía y el teatro. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.