

**ESTALLIDOS SOCIALES Y VINDICACIÓN DEL PASADO: SUS NARRATIVAS,  
CONCEPCIONES, DISPUTAS EN EL PRESENTE Y LA ESCUELA COMO  
HORIZONTE ÉTICO**

**ANDRÉS FELIPE CASTRO CRESPO**

**2018160079**

**DIRECTOR**

**DOUGLAS GIOVANNY RODRIGUEZ HEREDIA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:  
MEMORIA SOCIAL Y FORMACIÓN POLÍTICA**

:

<b>ESTALLIDOS SOCIALES Y VINDICACIÓN DEL PASADO: SUS NARRATIVAS, CONCEPCIONES, DISPUTAS EN EL PRESENTE Y LA ESCUELA COMO HORIZONTE ÉTICO .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
Objetivo general:.....	15
Objetivos específicos: .....	15
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LA MEMORIA QUE SE CONSOLIDARON DURANTE LOS ESTALLIDOS SOCIALES DE CHILE 2019 Y COLOMBIA 2021: UN ANÁLISIS COMPARADO. ....</b>	<b>16</b>
1.1 ¿estallidos sociales, revueltas o revoluciones?: .....	19
1.1.1 “Estallido social” en las ciencias sociales:.....	21
1.1.1.2 Crisis institucional: .....	22
1.1.1.3 Memoria, usos del pasado, símbolos y patrimonio:.....	23
1.1.1.4. Memoria, violación de DD.HH y juventud:.....	24
1.1.1.5 Cuerpos y performatividad: .....	25
1.1.1.6 Subjetividad y sujetxs subalternxs:.....	26
1.1.3 Estallido social desde la prensa chilena y colombiana: .....	27
1.1.3.1 Prensa chilena: .....	27
1.1.3.2 Prensa colombiana: .....	29
Conclusiones:.....	30
1.2.1 Antecedentes y coyuntura socio-política: .....	33
1.2.3 Chile: el “oasis” latinoamericano se incendia:.....	40
1.3: Disputas por el pasado y luchas de sentido en los estallidos sociales de Chile (2019) y Colombia (2021): .....	48
1.3.1. ¡Chile despertó!:.....	48
1.4 Conclusiones de la comparación:.....	61
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>MEMORIA COLECTIVA, MEMORIALIZACIÓN Y PEDAGOGÍA: SOBRE EL PASADO RECIENTE DESDE EL ESTALLIDO SOCIAL.....</b>	<b>70</b>
2.1 Balance de propuestas pedagógicas sobre acción colectiva .....	71
2.2 Caracterización de la institución educativa “Ciudad de Cali” .....	74
2.3 Memoria individual y memoria colectiva: La escuela como marco social de la memoria. ....	80
2.3.1 Pedagogía de la memoria: los pasados que no fueron ¡son y serán presente para el futuro! .....	87
2.4 De las calles a las aulas, de las aulas a las calles: acciones colectivas, narrativas, memorias y su potencial pedagógico .....	96
Objetivo general:.....	99
Objetivos específicos: .....	99

:

Fases de implementación de la propuesta pedagógica:..... 99

### **CAPÍTULO 3**

#### **CONTRAPEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA: MÁS ALLÁ DE LA CRUELDAD**

#### **ESTRUCTURAL Y ESCOLAR. .... 101**

3.1 Reflexiones Ético-pedagógicas de la experiencia: disputas entre marcos sociales de la memoria y acciones colectivas.....	104
3.1.1 Lugares, emociones, desencuentros y cuestionamientos ético-políticos: Elementos de una experiencia pedagógica. ....	105
3.1.1.2 El lugar del duelo en el recuerdo: .....	109
Fotografía 26	
3.1.1.3 Relaciones familiares en medio de confinamiento y el post-confinamiento .	111
3.1.1.4 Escuela virtualizada:.....	112
3.1.1.5 El reencuentro con la escuela presencial:.....	112
3.2 Caracterización de las narrativas que se movilizan al interior de los marcos sociales de la memoria. ....	126
3.2.1 Razones del estallido social:.....	127
3.2.2 Respuesta gubernamental a la manifestación.....	127
3.2.3 Imaginarios sobre la protesta social .....	128
3.2.4 sentimientos-emociones experimentadas.....	129
3.3.1. Pedagogías de la crueldad: relaciones escolares, narrativas violentas y la perpetuación de la destrucción de la vida.....	132
3.3.2. Contrapedagogías de la memoria: la crueldad y el dominio no son el único camino. ....	138
3.4. Reflexiones frente a la ética profesoral: maestrxs como emprendedorxs de la memoria:.....	154
Conclusiones .....	159
Referencia.....	
Anexos.....	

:

## Resumen

Este trabajo de grado busca, a través de la teoría comparada, realizar un análisis de los estallidos sociales en Chile (2019) y Colombia (2021) a partir del Enfoque de Contienda Política, teniendo como principal objetivo caracterizar las semejanzas y diferencias de estas acciones colectivas; las narrativas de la memoria que se movilizaron en ambos procesos y los horizontes de futuro que estas narrativas construyeron como forma de vindicación de los pasados recientes y victimados de ambos territorios; además, construye, a partir de la “contrapedagogía de la memoria”, como propuesta para la enseñanza del pasado reciente, una intervención pedagógica que parte de la enseñanza del pasado reciente desde la experiencia de los estallidos sociales, sus narrativas de la memoria, y la escuela como marco social de la memoria que fomenta posiciones ético-políticas que disputan los sentidos de ser-estar en el mundo con otros marcos sociales de la memoria, desde una responsabilización con los pasados victimados, el presente como campo de transformación y el futuro como una construcción y crítica permanentes a la cultura (re)producida desde las pedagogías de la crueldad que mantienen el capitalismo tardío, los sistemas de dominación y la policrisis contemporánea.

**Palabras clave:** Acción colectiva; memoria; pedagogía de la memoria; pedagogías de la crueldad.

:

## DOS DE NOVIEMBRE

No quiero  
Que mis muertos descansen en paz  
Tienen la obligación  
De estar presentes  
Vivientes en cada flor que me robo  
A escondidas  
Al filo de la medianoche  
Cuando los vivos al borde del insomnio  
Juegan a los dados  
Y enhebran su amargura.

Los conmino a estar presentes  
En cada pensamiento que desvelo.

No quiero que los míos  
Se me olviden bajo tierra.  
Los que allí los acostaron  
No resolvieron la eternidad.

No quiero  
Que mis muertos me los hundan  
Me los ignoren  
Me los hagan olvidar  
Aquí o allá  
En cualquier hemisferio.

Los obligo a mis muertos  
En su día  
Los descubro, los trasplanto  
Los desnudo  
Los llevo a la superficie  
A flor de tierra

Donde está esperándolos  
El nido de la acústica.

**Stella Díaz Varín.**

:

## INTRODUCCIÓN

“(…) entendemos la memoria no como un baúl donde se depositan los recuerdos para contemplarlos y lamentarnos, sino como un motor que impulsa la acción vindicativa. Como parte de nuestra práctica política permanente que se nutre de nuestra historia, con nuestros aciertos y desaciertos. Y fue ese ejercicio de memoria lo que sustentó las acciones individuales que realicé el año 2019-2020 (…)

Francisco Solar, 2023 <sup>1</sup>

Este trabajo de grado surge como interés personal tras haber participado en las jornadas de movilización durante el estallido social en Colombia (2021), todo lo vivido en esos meses, las profundas marcas que dejaron estas fechas en el corazón de quien escribe, y una estrecha afinidad que se ha venido construyendo durante años con lxs luchadorxs<sup>2</sup> que habitan el territorio al sur del continente conocido como “Chile”, lo que permitió ver muy de cerca también su proceso de estallido social, que inició un octubre de 2019 y se extendió durante varios meses.

Habría que remontarse hasta ese año -2019- para ver la raíz sobre la idea de esta investigación: el “Oasis latinoamericano” estalló. Ya que mientras las personas se movilizaban, gritaban, pintaban, cocinaban y luchaban, el estado chileno respondía quitando ojos, vidas, desapareciendo, disparando y encerrando a personas en los estadios como lo hizo Pinochet tras el golpe de estado del 11 de septiembre de 1973, haciendo recordar-revivir la dictadura, pero en el presente.

Estos sucesos dieron pie a hablar que en Chile, de nuevo, había un régimen autoritario y no una democracia; sin embargo, no sería la única referencia que se haría a una dictadura en medio

---

<sup>1</sup> Parte de la declaración que da el militante anarquista el 6 de noviembre de 2023 en su último juicio por acciones vindicativas realizadas en el marco del estallido social chileno (2019). Tomado de: <https://www.instagram.com/reel/CzXCuNyuxb1/?next=%2Ftabgallery%2Ftagged%2F&ref=Dirty%2BInstagram&hl=hi>

<sup>2</sup> Se usará el lenguaje inclusivo –y no el masculino genérico- para nombrar, reafirmar, visibilizar la existencia de mujeres y disidencias sexo-género en los procesos históricos –como los estallidos sociales- siendo esto un contrapeso ante el silenciamiento que ejerce la heteronorma y el sistema de dominio patriarcal, invisibilizando todo aquello que esté fuera de los parámetros socio-culturales androcéntricos que impone el patriarcado y su perpetuación, no sólo en términos lingüísticos, sino en la jerarquización de la vida en sociedad a través de otros sistemas de dominio como raza, clase social, sistema sexo-género, adultocentrismo, antropocentrismo, especismo, el Capitalismo y el lenguaje en sí (Butler, 2007).

:

de un estallido social: en Colombia durante el 2021 los estadios y coliseos deportivos<sup>3</sup> también se convirtieron en prisiones, lo que llevó a denominar al gobierno de Iván Duque como dictatorial.<sup>4</sup>

Esto último, ligado a los crecientes asesinatos de defensorxs de DD.HH, líderes/as sociales, y masacres de comunidades que se estaban presentando en todo el territorio, Colombia también “estalló”. Hablaba de dictadura pero también de impunidad, de asesinatos a luchadorxs sociales, de una violenta persecución a la juventud movilizada que se vería reflejada en el monumento de los “6402 héroes”, haciendo alusión a las víctimas de los “falsos positivos”<sup>5</sup>, denunciando que la justicia jamás llegó por manos del estado, pero sí de una fuerza social movilizada desde el 28 de abril de 2021.

Ese día daría inicio a la movilización social más grande que ha vivido Colombia en su historia reciente después de las jornadas del Paro Cívico de 1977<sup>6</sup>. Las calles se llenaron de colores, las arengas brindaban razones para movilizarse; cada esquina, cuadra y manzana de los barrios del Suroccidente de Bogotá, sector en el cual resido, estarían repletas de consignas exigiendo la derogación de la reforma tributaria, justicia para las víctimas del conflicto armado, político y social, principalmente para lxs jóvenes de los “falsos positivos”, la defensa e implementación de los acuerdos de paz firmados con las FARC-EP en el 2016, y aglutinando todo lo anterior, las banderas de la paz con justicia social, política y económica para las clases populares, grupos subalternizados y para todx aquel que deseara una vida digna.

---

<sup>3</sup> Durante el estallido social en Colombia se usaron infraestructuras civiles como centros de detención y tortura según la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) tras realizar una visita de verificación sobre la protesta social en Junio del 2021. Tomado de: <https://www.elespectador.com/investigacion/las-nueve-practicas-sistematicas-de-la-policia-contra-manifestantes-en-el-paro-nacional-entregadas-a-la-cidh/> El Espectador, 2021.

<sup>4</sup> Esta referencia al gobierno de Iván Duque fue tomada a partir de la escucha en los espacios realizados en diferentes puntos de Bogotá, donde participé activamente a lo largo de los meses que duró el estallido social.

<sup>5</sup> Parte de la política de Estado de la presidencia de Álvaro Uribe Vélez llamada “seguridad democrática”, también nombrados como “ejecuciones extrajudiciales” o “crímenes de estado”, fue una práctica sistemática por parte de las fuerzas represivas del Estado colombiano para asesinar civiles y hacerlos pasar como guerrilleros dados de baja en combate y así mostrar resultados frente a la guerra que se estaba librando contra las guerrillas, principalmente la guerrilla de las FARC-EP. (Carmona Barrero, 2023)

<sup>6</sup> “La emergencia económica decretada en 1974 por el Gobierno, la falta de servicios públicos y vivienda, los precios del transporte público, así como la reducción de subsidios, crearon una bomba social que explotó el 14 de septiembre de 1977 con el paro cívico nacional”. Tomado de: <https://www.comisiondelaverdad.co/el-paro-civico-de-1977-0>

:

A su vez, en todos los territorios del país, la guerra se estaba recrudeciendo como en sus peores momentos. La avanzada paramilitar, que se pensaba había quedado en el pasado<sup>7</sup>, se estaba cobrando vidas de líderes/as sociales, de personas pertenecientes a procesos organizativos de los pueblos originarios, de las comunidades campesinas, organizaciones sindicales, de los colectivos barriales de trabajo popular; de nuevo aparecían rayones en las paredes de las barriadas populares con las siglas “AUC” (Autodefensas Unidas de Colombia) o “AGC” (Autodefensas gaitanista de Colombia). Estaban presentes, no se habían ido, seguían ahí, desde el amparo que el mismo estado colombiano les dió para asesinar a quienes desean un mundo distinto.

En lo descrito, pienso, para ese momento, que en mis veinticinco años de vida ha sido siempre igual y nada ha cambiado. Los problemas de ayer, siguen siendo los mismos de hoy, por lo que se hizo necesario salir a las calles por una transformación profunda ... y así fue. Los primeros días fueron muy dolorosos, llenos de temor y angustia. Para el 14 de mayo ya serían 39 las personas asesinadas por las fuerzas represivas del estado<sup>8</sup>, sin embargo, hubo una en lo particular que me marcó: el asesinato del compañero y colega Daniel Alejandro Zapata.

Primero de Mayo de 2021, si ya de por sí los días anteriores habían estado difíciles, este iba a estar aún más complicado por ser una fecha con una fuerte carga histórica y de tradición confrontativa; estábamos en la troncal Banderas de Transmilenio, nos habíamos tomado todos los carriles de la Av. Américas mientras nos dirigíamos hacia el centro de la ciudad, cuando el Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD) apareció para reprimir el plantón y la movilización... gases, estruendos, gritos... y uno de tantos llamó particularmente mi atención: “Lo mataron, lo mataron”. En el suelo el compañero Daniel rodeado por su propia sangre... sería la primera persona asesinada en la ciudad de Bogotá a manos del estado colombiano durante el estallido social.

Era estudiante de la Licenciatura en Inglés y Bilingüismo de la Fundación Universitaria Compensar, iba en quinto semestre, tenía veinte años y como si fuese una cuestión del destino compartido que tenemos lxs seres vivxs, era compañero de semestre de un gran amigo mío del

---

<sup>7</sup> La desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), entre los años 2003-2006, no dio por finalizado el ciclo de violencia paraestatal y todas sus redes de ilegalidad, sino que dio inicio a una compleja trama de reconfiguraciones y mutaciones de las estructuras y grupos armados que no participaron en el proceso de desmovilización, otros que se rearmaron y otros que emergieron (Trejos Rosero & Badillo Sarmiento, 2020).

<sup>8</sup> Los rostros de las víctimas mortales durante el paro, tomado de:

<https://rutasdelconflicto.com/especiales/victimas-mortales-paro> Rutas del conflicto, 2021.



:

barrio... Fue el 14 de mayo, si no recuerdo mal, cuando la Fundación Universitaria Compensar, junto a la familia de Daniel, decidieron hacerle un homenaje en el campus universitario de la Ac. 32 #17 – 30, allí llegamos junto a mi amigo ese día para dedicar unas palabras a la familia, pero sobre todo al compañero caído...lloré mucho... en ese momento pensaba en las manifestaciones del 2019 en Chile, y cómo lograron articular las luchas callejeras con las memorias vivas de lxs compañerxs caídxs durante su estallido social, pero también en la dictadura de Augusto Pinochet, y como esto catapultó escenarios de lucha en términos organizativos, otros horizontes ético-políticos, junto a un papel clave de la memoria como movilizadora de las acciones colectivas. “¿Estas experiencias cómo podrían usarse aquí en Colombia?” pensaba...

Luego nos fuimos hacia el barrio, esa noche íbamos a movilizarnos por el asesinato de Daniel y de todxs quines habían caído hasta el momento; hablábamos de las formas en que lo haríamos, qué les diríamos a las personas para que se conmovieran, se unieran, lucharan... y, aunque divergimos en los cómo, logramos converger en algo: su muerte - la de Daniel ni la de nadie-sería en vano. Este trabajo de grado hace parte también de esos cómo.

Estos dos escenarios y la experiencia personal vivida, nos permiten dar cuenta de algo particular: la existencia de un proceso narrativo de la memoria que operativiza la acción colectiva durante los estallidos sociales en Chile y Colombia; un uso del pasado que moviliza el presente, por medio de las consignas vindicativas que se crearon y expandieron en ambos estallidos sociales en los murales, las pintas de las paredes/suelos, carteles, trapos, y en los monumentos que se alzaron y resignificaron. Hay un pasado aún no sanado, aún presente, que movilizó y mantuvo a las personas en las calles durante meses, bien sea porque “Nos están matando” o porque el problema “no son 30 pesos, son 30 años”.<sup>9</sup>

Por lo tanto, lo que interesa en esta investigación es, por un lado, analizar las disputas por el pasado que se dan en la construcción de la memoria como proceso narrativo, pues hay una “comunicabilidad” en clave de Walter Benjamín; unas memorias narradas a través de murales, pintas, y trapos, pues estos, al ser formas de participación en una experiencia social común, que no está preconstituida, sino que deviene común en la comunicación y en virtud de ella, se produce un intercambio de narrativas experienciales, junto a unos contenidos, una común

---

<sup>9</sup> Consignas que se movilizaron durante los estallidos sociales en Colombia y Chile respectivamente.

:

escucha, que crea y posibilita un proceso comunicativo y, por tanto, una narración de la memoria que impulsa las acciones colectivas al encontrar nuevos sentidos del pasado en el presente (Benjamin, 2008).

Por otro lado, cómo atravesaron estas narrativas los estallidos sociales, pues hay un pasado que se pone en diálogo con el presente e impulsa estos escenarios de movilización, por lo que se debe analizar cómo y para qué movilizan estas narrativas, pues generan unos usos del pasado, pero también, unas perspectivas de futuro que se mantienen circulando en el estallido social como movilizador de memorias por medio de las multiformes maneras en que se expresa la narración que, para este caso, serán las intervenciones en el espacio público ya mencionadas.

En ese sentido se busca realizar un análisis comparativo de las narrativas en los estallidos sociales de Chile (2019) y Colombia (2021), las memorias que se movilizaron en ambos escenarios, entendiendo la memoria como un proceso narrativo que puede ser narrado no sólo a través de testimonios desde la oralidad, sino que, en el caso de estos escenarios de protesta y acción colectiva, se da en murales, pintas, trapos y carteles que dan cuenta, por un lado, de unos usos del pasado como movilizadores del presente, y por otro, una capacidad de lectura de la realidad y de narración de las memorias por parte de las personas movilizadas.

Además de lo anterior, se busca puntualizar algunas diferencias entre ambos escenarios, pues algo que es clave en cada uno de estos estallidos sociales es que movilizaron banderas de lucha que iban ligadas sí al presente, pero también a sucesos del pasado reciente de ambos territorios: la Dictadura de Augusto Pinochet y el proceso de transición-concertación en Chile, y la política estatal genocida de la “seguridad democrática” ligada a la figura de su impulsor, el ex Presidente Álvaro Uribe Vélez en Colombia, lo que configura diferencias en los horizontes de acción que se construyeron para los dos estallidos sociales y unas divergencias en los marcos interpretativos sobre el pasado que significan y le dan sentido al presente. (Guattari, 1996).

Metodológicamente, este trabajo de grado se sitúa en un enfoque cualitativo partiendo del paradigma crítico-hermenéutico que, por un lado, busca construir horizontes de emancipación entre lxs seres humanxs, haciendo de la investigación en Ciencias Sociales un compromiso transformativo de la realidad, alejándose de posturas epistemológicas positivistas y racionalistas; por otro lado, brinda relevancia al lenguaje como mediador y constructor de realidades a través del proceso investigativo, pues rompe la distancia impuesta entre sujeto-objeto, a la vez, que prioriza la racionalidad intersubjetiva, discursiva y dialogante que median

:

la interpretación y construcción de la realidad, importantes para este trabajo de grado, dado que su interés principal es analizar los procesos narrativos de la memoria en escenarios de movilización social, para este caso concreto, los estallidos sociales en Chile (2019) y Colombia (2021).

Para lo anterior se recurre entonces a la teoría comparativa, que se entiende como una “(...) estrategia analítica que tiene fines no solamente descriptivos sino también explicativos, un procedimiento orientado por sobre todo a poner nuestras hipótesis a prueba” (Pérez Liñán, 2008, p. 126) a saber: la principal diferencia entre ambos estallidos fueron las narrativas sobre las memorias que movilizaron, los horizontes de futuro/acción que se construyeron para estos procesos de acción colectiva que estaban en diálogo permanente con un pasado-presente, y las interpretaciones del presente que se construyeron en medio de los estallidos; además, poner en tensión la narrativa de los medios de comunicación que minimizan estos escenarios como mera respuesta a reformas regresivas, subidas de precios en servicios públicos, etc. y situaciones circunstanciales que responden a la coyuntura que ambos territorios estaban atravesando más que a una relación con el pasado reciente de ambos países.

Para lo anterior se toma como guía analítica y metodológica la propuesta del *enfoque de contienda política*, pues este enfoque se presenta como una contribución para el análisis comparado de movilizaciones sociales, dado que se centra en identificar los factores que afectan el surgimiento y desarrollo tanto de movimientos sociales, como acciones de protesta (McAdam et al., 1999, p. 21-46).

En ese sentido, y siguiendo a Sidney Tarrow, se deben considerar como variables comparativas el contexto socio-político, contexto constitucional y coyuntural del régimen político, así como las intervenciones que se dan en el espacio público en estos procesos de movilización social, las oportunidades políticas de estos escenarios y las respuestas ante la movilización por parte del estado (Tarrow, 1999 citado por Sánchez & Torres, 2019).

En clave del enfoque metodológico seleccionado, se conceptualizan las siguientes categorías analíticas que resultan ser transversales en este trabajo de grado, como “acción colectiva”, siendo el “(...) resultado de intenciones, recursos y límites, con una orientación construida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones.” (Melucci, 1999, p. 43) Esto supone desequilibrios, alteraciones, disputas, conflictos y cambios que se expresan en la necesidad de emergencia de otros sistemas, por lo que las acciones colectivas

:

son, en sí mismas, efectos de procesos sistémicos que buscan bien sea modernizar o transformar el sistema capitalista. (Melucci, 1999).

Por otro lado se tomará la categoría de “repertorios de lucha/movilización”, entendiendo estos repertorios como “componentes insustituibles de la acción colectiva, no únicamente en términos pragmáticos que confrontan una fuerza social visible contra los adversarios, sino como un mecanismo de explosión de fuertes emociones que ‘sacuden conciencias’ ” (Tamayo Flores-Alatorre, 2016, p. 71). Se tiene en cuenta la dimensión de las emociones/sentimientos pues, retomando lo que plantea Cefai (Cefai, 2007), estas -las emociones- no sólo son una cuestión fundamental en los repertorios de lucha, sino que no son de un carácter meramente irracional como suelen caracterizarse, pues llevan detrás de sí un proceso de construcción de conciencia, razón y argumentos lógicos sobre injusticias que explican a lxs participantes de las acciones colectivas por qué ellxs se movilizan, y tratan de persuadir a lxs no participantes de por qué deben hacerlo. (Tamayo Flores-Alatorre, 2016).

Finalmente se usará la categoría de “Narrativas”, para ello se acude a Liz Hamui Sutton quien conceptualiza las narrativas como “modalidades del pensamiento que ordenan la experiencia en una realidad dinámica que trata con intenciones, acciones, vicisitudes y consecuencias que marcan su curso” (Sutton, 2011, p. 52). Por lo tanto, las narrativas se construyen y constituyen en dos campos que hacen parte del entramado socio-cultural: la acción social y la conciencia; en esa misma vía, se generan significados y significantes del relato que le dan sentido al mundo y a la experiencia vivida, es por eso que para la autora “las narrativas median en la emergencia de las construcciones de la realidad y son vehículos poderosos en la socialización de valores y visiones del mundo entre quienes comparten un espacio social-cultural” (Sutton, 2011, p. 52).

Partiendo de lo anterior, el primer capítulo del trabajo está orientado a indagar sobre el concepto “estallido social”, en qué momento surgió y a qué se hace alusión cuando se referencia esta palabra para, finalmente, reflexionar en torno a su uso y el impacto que puede o no tener nombrar estas acciones colectivas como “estallidos sociales” en Chile (2019) y Colombia (2021).

También se realiza un recorrido por los antecedentes de estos estallidos sociales para ubicarlos en el marco de una coyuntura socio-política que se desarrolla durante la segunda década del Siglo XXI y, posteriormente, realizar una comparación entre hitos, consignas y cifras sobre

:

violaciones a los DD.HH que permitan dimensionar sus magnitudes en clave del método ya mencionado para poder ahondar en semejanzas y diferencias.

Para cerrar el capítulo, se hará un análisis comparativo frente a las narrativas que se movilizaron en ambos estallidos, puntualizando en las memorias del pasado que se plasman en murales, pintas, trapos, carteles que dan cuenta de unas disputas por el pasado en estos procesos de movilización social. Además, señalar las diferencias y semejanzas entre ambos territorios y cómo atravesaron/impactaron las narrativas y disputas por la memoria en el desarrollo de estas acciones colectivas y sus horizontes de acción.

El segundo capítulo estará centrado en el desarrollo teórico, conceptual e implementación de la propuesta pedagógica, ambos, girando en torno a los procesos de memoria colectiva, en realización a la memoria individual y las narrativas que se dan al interior de la escuela sobre el estallido social, centrando la discusión sobre los escenarios de movilización social y el pasado reciente en Colombia..

Para lo anterior se desarrolló un primer apartado dedicado a los antecedentes de implementaciones pedagógicas que atañen a las acciones colectivas y escenarios de movilización social llevados a la escuela para ser discutidos, saber cómo se han implementado estas propuestas, desde qué perspectivas pedagógicas y si tienen relación con el campo de la memoria y la enseñanza del pasado reciente en las Ciencias Sociales.

Por otro lado, un segundo apartado que se centra en la caracterización de la escuela donde se realizaron las prácticas pedagógicas, en este punto se busca 1) conocer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela; 2) Su currículo y el lugar de las Ciencias Sociales; 3) Énfasis pedagógico de la institución; 4) Caracterización socio-espacial de la escuela.

Concluyendo el capítulo, en este último apartado se encuentra la propuesta pedagógica que se construyó, su justificación y todo el desarrollo teórico desde la pedagogía de la memoria, también se darán a conocer los objetivos generales y específicos de la propuesta, se hace algunas aclaraciones metodológicas pertinentes, para luego cerrar exponiendo la propuesta a implementar, junto a sus fases de implementación y el desarrollo de cada una de estas al detalle.

El tercer capítulo se centrará en responder no sólo a los objetivos de la propuesta pedagógica planteada en el capítulo dos, sino también a las preguntas problematizadoras que se construyeron para la intervención pedagógica; busca analizar los productos realizados por lxs

:

estudiantes del colegio Ciudad de Cali del grado 1001 durante la implementación de la propuesta, partiendo del diario de campo como instrumento e insumo, y los ejercicios realizados por lxs estudiantes con el fin de realizar un análisis, a partir de categorías analíticas, sobre las narrativas que circulan sobre el estallido social en esta escuela; las prácticas pedagógicas que presencié; los cambios (o no) que pude evidenciar durante y después de la intervención; además de reflexionar en torno al uso de la IA en el campo de las Ciencias Sociales y nuestro rol y posicionamiento como profesorxs respecto al pasado, el presente y el futuro de la especie humana en el contexto de la policrisis que ha desatado la modernidad capitalista.

Este trabajo de grado se inscribe en la línea de investigación “Formación política y memoria social” (FPMS) por cuanto aborda temáticas que atañen a esta comunidad investigativa: la constitución de subjetividades para la formación política<sup>10</sup> a través de escenarios educativos reflexivos en torno a las memoriales sociales y colectivas en pugna, pues estas, configuran los espacios de interacción intersubjetiva como la familia, pero para el caso particular, la escuela como uno de estos espacios en el que entran en disputa los horizontes de futuro, de comunidad y las memorias que movilizan los grupos sociales en diferentes momentos históricos, tensionando las narrativas hegemónicas que dominan el campo de la acción humana, con un énfasis en el desarrollo de sujetxs conscientes de sí mismxs y de su interdependencia con lxs otrxs.

De esta manera, la escuela se convierte en un lugar de reflexión, análisis y discusión permanentes, no sólo en lo dicho anteriormente, sino también en la renarración de memorias sociales que alimenten la construcción y consolidación de un mundo distinto, por tanto, la constitución de otro tipo de subjetividades. (Rodríguez Ávila & Mendoza Romero, 2007).

En ese sentido se busca tensionar nuestro rol como profesorxs, pues lo mencionado anteriormente implica también, si se quiere, poner en discusión nuestros propios posicionamientos ético-políticos y sistema de valores, dotando de sentido y de una dimensión intencional al acto de educar y a la enseñanza de las Ciencias Sociales en escenarios de educación formal o informal, el cuestionamiento constante a nuestro posicionamiento

---

<sup>10</sup> “La formación política la concebimos como un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanentes, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas en las cuales se produce su experiencia social e individual” (Rodríguez ávila & Mendoza Romero, 2007, p.78)

:

pedagógico-didáctico, y el lugar que ocupamos como profesorxs en cualquier escenario educativo, pues implica reflexionar sobre nuestras propias formas de “qué hacer” pedagógicas, el cómo abordamos los temas a desarrollar en el aula de clase, cómo nos acercamos y comprendemos las relaciones políticas, culturales, sociales y económicas que constituyen el mundo que habitamos, las acciones colectivas que se despliegan a partir de dichas relaciones y su abordaje en el aula, además de, por supuesto, la relación que construimos con lxs estudiantes desde una posición de autoridad-poder-saber pues:

Más allá de formar docentes con amplias capacidades en el manejo de procesos metodológicos, técnicas, y/o competencias, nos interesa potenciar su constitución como sujetos sociales, es decir, generar un proceso formativo a partir del cual, los estudiantes en práctica, se reconozcan como un colectivo que va configurando una conciencia propia acerca de sí mismos (y de las implicaciones que tiene el ser educador en el momento histórico actual), a partir de lo cual articulen un horizonte histórico común, que les permita ingresar al escenario político donde se definen y enfrentan escenarios de futuro viables. (Rodríguez Ávila & Mendoza Romero, 2006, p. 9).

Así pues, este trabajo parte de la siguiente pregunta problema: ¿cuáles son las semejanzas y diferencias en los estallidos sociales de Chile (2019) Colombia (2021) respecto a los procesos de movilización pública del pasado, las narrativas que se movilizaron en las intervenciones del espacio público -murales, pintas, carteles trapos- y las disputas por el pasado que configuraron el horizonte de acción o de expectativa en estos procesos? configurando a su vez los siguientes objetivos generales y específicos que guiarán la investigación:

### **Objetivo general:**

\*Analizar desde una perspectiva comparada las semejanzas y diferencias de las narrativas que se movilizaron en los estallidos sociales de Chile (2019) y Colombia (2021) desde las intervenciones hechas en el espacio público, principalmente murales, pintas, carteles y trapos, que permitan dar cuenta de unas disputas por la memoria que se dieron en los estallidos sociales, un uso del pasado para la movilización social y sus horizontes de acción o de expectativa.

:

**Objetivos específicos:**

\*Analizar la lucha de sentidos en la movilización/ usos del pasado, ligados a las intervenciones en espacios urbanos -murales, pintas, trapos, carteles- relacionados con las reivindicaciones sociales de ambos estallidos y las narrativas de la memoria que les atraviesan.

\*Identificar las narrativas que se movilaron en ambos estallidos sociales para detallar las diferencias existentes entre estos dos procesos.

\*Visibilizar las disputas por el pasado, entendiéndolo como agente vindicativo y movilizador del presente en los estallidos sociales.



:

## CAPÍTULO 1

### ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LA MEMORIA QUE SE CONSOLIDARON DURANTE LOS ESTALLIDOS SOCIALES DE CHILE 2019 Y COLOMBIA 2021: UN ANÁLISIS COMPARADO.

*“En ciertos periodos de la historia,  
un gran impulso recorre las masas;  
su respiración, sus palabras,  
sus movimientos se confunden.  
Entonces nada se les resiste.  
Los poderosos a su vez,  
saben por fin lo que es sentirse  
solo e indefenso ¡y tiemblan!”*  
Simon Weil  
(Weil, 2024, p. 163)

La historia en Chile y Colombia como en la mayoría de países de América Latina ha estado atravesada por el capitalismo neoliberal, pues las condiciones socio-culturales, políticas y económicas de ambos países sugieren una desigualdad profunda en cuanto al acceso de la población a derechos fundamentales como el trabajo, la educación, el techo y las condiciones mínimas requeridas para el desarrollo óptimo de la vida en sociedad, además de desplegar todo un dispositivo cultural que construye un tipo de subjetividades afines con la perpetuación y reproducción del sistema dominante (García Lopez, 2024) que, sin embargo, se ven confrontados por la organización social y las acciones colectivas de quienes se resisten al avance neoliberal.

Por lo tanto, lo que nos permite comparar a estos dos territorios no es tanto su pasado traumático, sino un presente compartido que les atraviesa: el capitalismo neoliberal, una juventud que se moviliza, gobiernos de derecha en ambos territorios y una respuesta represiva a la movilización social que les caracteriza –junto a su renuencia al diálogo con los sectores sociales movilizados- y un momento de agitación social generalizado que se vio atravesado por grandes estallidos de las fuerzas sociales en todo el territorio latinoamericano desde el 2018, que respondía a un rechazo absoluto a las reformas de corte neoliberal que estaban llevando a cabo los gobiernos de los estados de Ecuador, Haití, Bolivia y los protagonistas de este trabajo de grado: Chile y Colombia. (Cubides, 2023).

Estos estallidos sociales “además de distinguirse por su carácter heterogéneo, se extienden por los lugares más disímiles, con tres contenidos comunes: a) el contexto de desaceleración

:

económica que ha sentenciado en su asamblea el Fondo Monetario Internacional; b) la politización de la lucha contra la desigualdad (ya no es solo un problema social o económico, sino directamente político); y c) una pronunciada caída en los niveles de identificación con los partidos políticos y con instituciones centrales como los gobiernos o los parlamentos” (Amador-Baquiro & Germán Muñoz-González, 2020, pág. 18).

Para dar respuesta a la pregunta problema y los objetivos de investigación, este capítulo se encargará de hacer una comparación entre ambos estallidos, partiendo, en primer lugar, de que las experiencias de pasados traumáticos de estos dos países han sido diferentes, por cuanto en Chile hubo una dictadura abiertamente declarada, mientras que en Colombia se ha desarrollado un conflicto armado, político y social interno que se ha extendiendo durante décadas hasta el momento actual.

En ese sentido la metodología comparativa nos es útil a la hora de analizar fenómenos que comparten similitudes de unas condiciones causales -los estallidos sociales- que nos permiten indicar variables presentes, en este caso, una movilización y usos públicos del pasado, cómo narran este pasado, el sentido que le atribuyen y la especificidad del presente desde donde se traen estos pasados a los estallidos sociales, que dan cuenta de un proceso narrativo de la memoria que nos interesa analizar, pues, “es a través de la observación comparativa que identificamos nuevas categorías para pensar el mundo” (Liñán, 2008, pág. 5).

El primer momento se refiere a “*¿Estallidos, revueltas o revoluciones?*” y tiene que ver con ubicar el origen de la noción de “estallido social” en la producción académica dentro de las Ciencias Sociales y lo que esta y la prensa -Colombiana y Chilena- en ese momento entendieron por estallido social. Se seleccionaron 25 artículos de prensa de cada país, atendiendo que, en el momento de la selección y búsqueda para Colombia, sólo se contaban con 25 páginas al interior del buscador “Google” al insertar la búsqueda “Noticias estallido social”, por lo que se seleccionó de manera aleatoria un artículo por cada página. Se realizó el mismo procedimiento con el territorio Chileno.

Para el análisis tanto de la producción académica como de los artículos de prensa se toman como guía metodológica las matrices de análisis que propone Neyla Graciela Pardo en su texto “Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana” (Pardo Abril, 2007) pues son una herramienta útil a la hora de organizar, discriminar y analizar grandes volúmenes de información, sobre todo cuando lo que se busca es encontrar y analizar lo

:

anteriormente mencionado. Este apartado finaliza con una reflexión sobre el uso de la palabra estallido social y su impacto de nombrar a estas acciones colectivas de esa manera.

Un segundo momento se centra en la comparación entre ambos procesos. Para ello se realizará en el apartado “*Antecedentes y coyuntura política*” un acercamiento previo que permita dar cuenta del contexto y coyuntura socio-política por la que atravesaron ambos territorios, para discutir la idea construida desde las Ciencias Sociales y la prensa Chilena y Colombiana sobre esta noción de los estallidos sociales, para relacionarlos con un pasado en movimiento, unos antecedentes que permiten su lectura, unxs sujetxs o actorxs que permanecen a lo largo de los años y hacen pertinente la comparativa.

Para ir cerrando el capítulo, en el apartado “*Narrativas de la memoria y sus imágenes: disputas por el pasado y luchas de sentido en los estallidos sociales de Chile (2019) y Colombia (2021)*” se entrará a comparar y analizar las imágenes de pasado teniendo como materia de análisis fotos sobre intervenciones en el espacio público -murales, pintas, carteles, trapos- realizados en ambos estallidos sociales, para dar cuenta de unas *disputas por el pasado*, que, para Nelly Richard son “un uso del pasado como potencialidad crítica de una memoria que redibuja sus propósitos en función de las inesperadas solicitudes de un presente cambiante” (Richard N. , 2010, pág. 164), lo que lleva a una lucha de sentidos por el pasado que, en este caso, se expresarán a través de estas intervenciones públicas que irán marcando en el proceso de movilización social las luchas que se estaban dando en ambos estallidos sociales y sus pasados-presentes.

Estas, a su vez, estarían inscritas en unas narrativas que movilizan el pasado, para el caso de este apartado, son las memorias narrativas, por lo que se tomará a Elizabeth Jelin para referenciarlas como procesos narrativos que son el resultado de una reelaboración de sentido y transformación simbólica del pasado, que, a su vez, pone en disputa diferentes sentidos de los sucesos históricos para comprender el presente y poder encontrar caminos hacia el futuro desde lo que podemos aprender sobre y desde el pasado (Jelin, 2012).

Por lo tanto, este trabajo se centra en analizar los repertorios de lucha que movilizaron las narrativas de la memoria en medio de los estallidos sociales, que los alimentó e impulsó a continuar durante un tiempo extendido para poner en entredicho los consensos, pactos o acuerdos sobre los sentidos del pasado; por un lado, que Chile tras la concertación-transición

:

es el “Oasis latinoamericano”<sup>11</sup>, y que en Colombia, tras la firma de los Acuerdos de paz con las FARC-EP se dió fin al conflicto armado.<sup>12</sup>

Finalmente se definen también unos criterios para seleccionar las fotografías de las intervenciones públicas que se analizaron: 1) Las fotos deben corresponder a las ciudades epicentro de ambos estallidos –para el caso Chileno, Santiago de Chile; para Colombia las ciudad de Bogotá D.C- pues esto permite mayor disponibilidad de material fotográfico; 2) evidencian una mayor convergencia de narrativas-memorias; 3) Que las intervenciones hagan alusión al pasado reciente de ambos territorios. En ese sentido es pertinente comenzar con precisar las nociones de estallido social en la producción académica dentro de las ciencias sociales, y, a su vez,. dentro de la prensa chilena y colombiana.

### 1.1 ¿estallidos sociales, revueltas o revoluciones?:

Estos escenarios de acción colectiva que se dieron en Chile (2019) y Colombia (2021) fueron denominados como “estallidos sociales” bajo la presunción de ser procesos que, a modo de una “olla a presión”, fueron el resultado de una acumulación de condiciones que fueron llevadas a un límite, empujando a las personas y organizaciones sociales a las calles como lo afirman varios portales de prensa tanto en Colombia<sup>13</sup>, como en Chile<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Presidente Piñera: Chile es un verdadero Oasis en una América Latina convulsionada, Cooperativa.Cl, 2019, tomado de: <https://cooperativa.cl/noticias/pais/sebastian-pinera/presidente-pinera-chile-es-un-verdadero-oasis-en-una-america-latina/2019-10-09/063956.html>

<sup>12</sup> "Hoy regreso a las Naciones Unidas, en el Día Internacional de la Paz, para anunciar con toda la fuerza de mi voz y de mi corazón que la guerra en Colombia ha terminado". Así se pronunció el presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, ante los miembros de la ONU a quienes presentó el acuerdo de paz que su gobierno firmó el 26 de septiembre con la guerrilla de las FARC-EP, BBC, 2016, tomado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-3743690>

<sup>13</sup> Estallido social, El paro nacional es el resultado natural de una serie de fenómenos políticos, económicos y sociales que estallaron como cualquier olla a presión, La línea del medio, 2022, Tomado de: <https://lalineadelmedio.com/estallido-social/>

<sup>14</sup> Santiago, la olla a presión en la que bulle el descontento por las desigualdades en Chile, EuroNews en Español, 2019, Tomado de: <https://es.euronews.com/2019/11/23/santiago-la-olla-a-presion-en-la-que-bulle-el-descontento-por-las-desigualdades-en-chile>

:

Sin embargo, esto queda corto para comprender el por qué se les llamó “estallidos sociales”, incluso, dando haciendo alusión a que son situaciones de un origen inmediatista o espontáneo, de corte más sentimental/emocional que racional –poniendo en una posición de subordinación las dimensiones emocional y sentimentales de los estallidos a acciones meramente racionales- y sin organización ni dirigencia -como características negativas- (Bohorquez, 2021), y no de relaciones históricas, culturales, sociales y contextuales entre sujetos políticos con capacidad de análisis sobre el mundo que habitan, relacionados a su vez con sentires y emociones muy fuertes que movilizan la acción tanto individual como colectiva (Cefaï, 2007).

Para este apartado se recopilamos noticias de distintas revistas, noticieros online y semanarios, para un posterior análisis sobre dos puntos fundamentales: 1.) La primera mención a la noción de estallido social y 2.) A qué se hace referencia cuando se habla de estallido social. En ese sentido, las fuentes de las que se va a partir para este ejercicio son artículos de Prensa de ambos países en el marco de cada uno de los procesos de movilización –Chile 2019, Colombia 2021-

También se usarán artículos investigativos de los dos principales buscadores académicos (Scielo y Redalyc) que permitan dar cuenta, por un lado, de la primera vez que se usó la categoría de “Estallido social” en el campo de las Ciencias Sociales en Latinoamérica y, por otro, qué entienden las Ciencias Sociales por “Estallido social”, y sí es posible, dar cuenta de definiciones concretas que puedan brindar distintos autorxs sobre estos procesos de movilización social. Lo anterior se plasmará en un apartado que se dividirá en categorías temáticas según lo que se encontró en la revisión documental.

A este punto hay que hacer una claridad, y es que el apartado no busca realizar análisis del discurso ni tampoco análisis crítico del discurso ni de los artículos de prensa, ni de los textos académicos; sólo se encargará de encontrar la primera referencia a la categoría de “Estallido social” que se usó en las Ciencias Sociales e identificar a qué hacen referencia tanto las investigaciones dentro de la academia, como los medios de comunicación cuando refieren y usan la categoría “Estallido social”.

Finalmente, se hará una reflexión en torno al por qué a estos dos procesos se les nombró de esta forma y no “levantamientos”, “revueltas” (aunque al caso Chileno sí se le llegó a denominar de esta manera) o “revoluciones” y sí el hecho de nombrarlos como “Estallido social” podría tener algún impacto al ser estos escenarios los medios movilizadores de procesos

:

narrativos de la memoria y unos usos del pasado que nutrieron y avivaron estos dos procesos históricos de acción colectiva.

### 1.1.1 “Estallido social” en las ciencias sociales:

Dentro de la revisión académica se logra ubicar la primera referencia que se hace a “estallido social” en un artículo investigativo que se centra en las grandes jornadas de movilización estudiantiles en Chile del año 2011 durante el primer gobierno de Sebastián Piñera, que ponían en entredicho el modelo educativo neoliberal.

En este artículo llamado “*Crisis de representatividad y estallido social. Una aproximación a la actual experiencia chilena*” (Mira, 2012) la autora referencia el estallido social como un cúmulo de descontentos que, ante la imposibilidad de la institucionalidad de dar una respuesta acertada a las exigencias, entra en crisis y esto desborda a lxs actores movilizadxs que “estallan”, pero ahora, con diversas exigencias y banderas de movilización que aglutinan a gran parte de la sociedad. De lo anterior menciona la autora:

“Por lo tanto, este *estallido social* responde a un reclamo por una nueva noción de democracia igualitaria, siendo la fiel expresión de un país que se encuentra enfermo, en el cual el síntoma es la anormalidad política institucional y cuya cura es el cambio constitucional. En consecuencia, claro está, que si este malestar social no se soluciona por la vía institucional, que permite la promulgación de nuevas leyes y pactos sociales a través de las constituciones, la crisis será total e irreversible” (Mira, 2012, p. 195).

Ahora bien también se encontró una segunda referencia antigua de “estallido social”, esta se da para el año 2015 en una investigación llamada “*Los fuegos de Baradero. Un estudio sociológico sobre acciones de protesta en la Argentina reciente*” realizada por Evangelina Caravaca (Caravaca, 2015). En esta investigación analiza el asesinato de dos jóvenes por parte de la policía de movilidad de la ciudad de Baradero, en Argentina, el año 2010, y cómo esto desata un estallido social, para ello, la autora realiza una definición de lo que entiende por estallido social y brinda algunas características.

Desde su perspectiva los “Estallidos sociales” son fenómenos de naturaleza política, pero que no se definen por su asimetría; son fenómenos colectivos que se caracterizan por su naturaleza ambigua, que no tienen líderes que guíen esta acción colectiva y, por lo tanto, sus actores se

:

movilizan en “estatus simétrico” y diversificado. En estos estallidos sociales, comenta la autora, no hay una unidad de intenciones, ni de sentimientos, ni de emociones, ni siquiera una unidad de percepciones, más, lo que sí hay, es una sensación de crisis generalizada compartida; una fisura en el orden cotidiano, o de lo habitual, y por eso “estallan” como reacciones a ello. En ese sentido, un estallido social se da cuando una protesta particular alcanza un pico de intensidad fuerte con una participación amplia y múltiple de varixs protagonistas y una violencia que puede ser ejercida sobre el orden social y político. (Caravaca, 2015 )

Ahora bien, tras ubicar las más antiguas referencias o menciones a “Estallido social” en la investigación desde las Ciencias Sociales en Latinoamérica y lo que entienden por ese proceso, a continuación se van a compartir las nociones sobre estallido social que se encontraron según categorías temáticas identificadas tras analizar el corpus documental:

#### 1.1.1.2 Crisis institucional:

Estallidos sociales como una crisis al interior de las instituciones estatales que no saben responder de manera adecuada a las exigencias de la ciudadanía movilizada. En varios casos se reconoce el estallido social como un acontecimiento político, entendiendo lo político como la acción que llevan a cabo ciudadanos conscientes (diferente de la política que refiere a lo estatal e institucional) que busca poner en discusión y consideración la pluralidad que constituye a las sociedades donde se dan estos estallidos pero que el estado y la política no reconocen. (Friz, 2021).

Por otro lado en un artículo llamado “El Estallido Social en Chile: ¿rumbo a un Nuevo Constitucionalismo?” también se encuentra una definición de estallido social como “ (...) un acto multifacético de alteración del orden preestablecido que congrega a diversos actores, con sus propias dinámicas, que se sabe de antemano que tiene principio y fin, y que en muchos casos representa una “oportunidad” para hacer justicia por vía práctica (...)”. Junto a esta definición, las autoras atribuyen que esta palabra de “estallido social” se hizo popular a través de los medios de comunicación chilenos para nombrar lo que estaba ocurriendo en Octubre de 2019 en ese país. (Alvarado Sadivia & Spyer Dulci, 2021)

También se rescata otra investigación, en este caso centrándose en la ciudad de Cali, Colombia durante el 2021, que posiciona a los estallidos sociales no sólo como expresiones de una crisis en la estructura económica, sino también a dimensiones más del orden organizativo y

:

administrativo del Estado Colombiano: como problemas de gobernabilidad en el territorio, falta de educación, conflictos territoriales, junto a problemas de seguridad que vive todo el sur occidente del territorio colombiano y que confluyen en Cali al ser una ciudad capital, por lo que todas estas problemáticas se vieron plasmadas en las exigencias durante las movilizaciones en el estallido social, además . define que las jornadas de movilización social de 2021 dan cuenta también de la polarización política que vive el país y la crisis de la representatividad que prima sobre todo en esa zona del sur occidente de Colombia. (Álvarez Rodruiguez, 2022).

#### 1.1.1.3 Memoria, usos del pasado, símbolos y patrimonio:

En esta categoría temática se entienden los estallidos sociales como expresiones de la crisis provocada por el malestar social y un incremento significativo en la violencia que se da en las jornadas de protesta, sin embargo, se pone de manifiesto que los estallidos sociales son también fenómenos en los que convergen diferentes posiciones de mundo, otras formas de ser-estar en el mundo, además como escenarios en los que convergen gran cantidad de memorias y usos del pasado que están en constante disputa.

Un ejemplo de lo anterior es que en una investigación llamada “Antropologías en el extremo sur: Del silenciamiento al estallido” (Márquez, 2021) se ponen de manifiesto a agrupaciones anarquistas, que, dentro del escenario del Estallido, resaltaban el posicionamiento ético-político como una vía para la transformación del capitalismo neoliberal, en vías de poner al debate público y como horizonte de posibilidades otras apuestas o formas de ser-estar-vivir en y el mundo totalmente antagónicas a ejercicios de dominación sobre lxs seres vixs, bien sean otrxs humanxs o animales no humanxs, trayendo a colación, en un ejercicio de memoria, a la figura del perro callejero el “Negro Matapacos” en Chile, como un símbolo de la solidaridad colectiva, en contraposición al paradigma individualista de la neoliberalización o la lógica de domesticación, dominación y jerarquización de las vida en la relación entre seres humanxs y no humanxs. (Márquez, 2021)

Ahora bien, así como surgen símbolos que ayudan a movilizar narrativas, consignas, exigencias, y utopías impostergables<sup>15</sup>, también destruye otros, siendo los estallidos una gran convergencia de acciones iconoclastas, pues, en la trayectoria espacio-temporal de los

---

<sup>15</sup> En referencia al libro de Philip Potdevin “Manifiesto neoanarquista. La utopía impostergable.” (Potdevin, 2022).



:

estallidos sociales surgen nuevas prácticas socio-espaciales que satisfacen las expectativas de memoria de las comunidades respecto de una realidad en transformación, que plasman en la resignificación del patrimonio tradicional, y hace de la ciudad un escenario de negociación y de disputa de las memorias en conflicto que allí se presentan, por lo tanto, el estallido social, más allá de percibirse como un fenómeno destructivo, que inicialmente apunta a aspectos de carácter sociopolítico, refiere a la presencia de un conflicto ontológico en la sociedad que lo vive, pues señala una aguda crítica al sistema de representación del patrimonio que, a su vez, resignifica y transforma (Ferrada Aguilar, 2021).

#### 1.1.1.4. Memoria, violación de DD.HH y juventud:

En esta categoría se entiende a los estallidos sociales como formas de acción colectiva en las que se crean relaciones “conectivas” entre lxs jóvenes para impulsar movilizaciones desde las redes de internet, logrando masificar discursos de justicia social, ambiental y cognitiva entre la población en general, permitiendo conexiones entre la situación local-global de los territorios, radicalizando las acciones colectivas y poniendo en discusión la desigualdad desde otras apuestas y capacidades comunicativas, performativas y estéticas, que definen a los estallidos sociales como un fenómeno diverso en todas sus esferas: bien sean políticas, sociales, culturales, memoriales, entre otras, que inician como activismo hasta eclosionar en estallido. (Amador Baquiro & Muñoz Gonzáles, 2020).

De lo anterior vale la pena destacar que la violación de los DD.HH es una constante en estos procesos de movilización; sin embargo esto no truncó que las personas siguieran movilizándose, es por eso que el estallido social es visto como movilizador no sólo de memorias sino de denuncias, principalmente sobre violaciones de los DD.HH, a tal punto que se tuvo que crear una categoría para poder explicar la particular persecución a la juventud: Juvenicidio:

“En efecto, uno de los elementos que encadena buena parte de las revueltas sociales de los últimos años a nivel global, y que en Colombia une el estallido social de 2019 con el estallido de 2021, fue la violencia policial traducida en múltiples juvenicidios que dejaron una honda herida colectiva en los jóvenes. Como explica Valenzuela (2015), el juvenicidio no solo alude al asesinato selectivo de jóvenes, sino también a procesos sociales más amplios que lo posibilitan.” (Aguilar Forero, 2022, P. 6).

:

Esto, a su vez, propició la creación y organización colectiva de grupos en defensa de las fuerzas sociales movilizadas, por supuesto, se hace mención a las primeras líneas, que, si bien no se va a profundizar sobre ellas, sí es importante resaltar que se presentan tanto en el Chile del 2019, como en la Colombia del 2021. Además de poner como punto clave el papel de la memoria en la organización de estas primeras líneas, pues, algo fundamental de estos Juvenicidios, es la marca colectiva que dejó, y cómo estos asesinatos también se convirtieron en impulsores de los estallidos sociales.

#### 1.1.1.5 Cuerpos y performatividad:

Para este punto se conceptualiza a los estallidos sociales como movimientos acéfalos, que surgen de manera espontánea como consecuencia de años de abuso sobre los cuerpos de lxs seres humanxs, en ese sentido, esta categoría sugiere que las corporeidades existen en tanto comunican, que estos -los estallidos sociales- al habitar y disputar el espacio urbano, pretenden visualizarse como fenómenos urbano-temporales que fracturan y desafían, desde la revuelta social, la emergencia y los orígenes fundacionales de la urbe que busca domesticar y normalizar los cuerpos que no les son funcionales (Cuerpos negros, indígenas, disidentes, empobrecidos, mujeres, etc) (Zamudio, 2020).

En otras vías que van más allá de la espontaneidad del estallido social, en esta categoría, los entienden también como sucesos político-afectivos que atraviesan los cuerpos, articulan comunidades e impulsan transformaciones en una suerte de renovación y actualización de la utopía por lo que:

“El estallido social, entonces, puede ser leído como una fuerza corporal afectiva, un movimiento material y social al mismo tiempo - para usar los términos de Fourier -, en donde se produce “una constelación saturada de tensiones desde donde eventualmente podría surgir una imagen dialéctica” (Abensour 2000, p. 75), es decir, el estallido no es solo un movimiento de caotización y de rotura con las estructuras dominantes sino que, para ser lo que es, requiere armonizar los múltiples movimientos, ser constelación saturada (...) (Bulo Vargas, 2021).

Lo anterior citado no deja de lado lo que también implica el concepto de estallido social: desajuste, caotización, una desestabilización material, social y afectiva cargada de violencia, sino que le da relevancia a una lectura material-afectiva de los estallidos sociales; en ese sentido, menciona la autora, el estallido social impulsa un “renacer” que viabiliza otros mundos posibles en el ahora, permite un nuevo inicio del curso histórico y ensancha también el mundo

:

de lo posible. Tanto del hacer político, como de hacer afectivo, para reconfigurar las constelaciones pasionales y transformar, de raíz, el mundo. (Bulo Vargas, 2021). Por otro lado, para esta categoría se encontró una definición concreta de estallido, siendo una:

“crisis que afecta a todas las economías del cuerpo como materialidad que cursa la existencia: cuerpo individual y cuerpo social, vida y muerte ponen en circulación interrogantes que aparecen (parcialmente) comparables: un estallido social que se escenifica como un movimiento, una revuelta, un levantamiento “inesperado” que representa la producción de un nuevo cuerpo social, una salida pública hacia los otros, otras, una forma de acción política como experiencia vital, una producción de comunidad” (Olea, 2020, p.334).

También conceptualizan el estallido social como la ruptura de los cuerpos sentidos que les distancia de su condición de cuerpos normados que genera la dominación neoliberal, argumentando que los estallidos son una especie de regreso a la materialidad de nuestros cuerpos, imbricando lo público y lo privado en lo performativo del arte y, para esta definición, la olla comunitaria como símbolo de dicha performatividad de un mundo-otro desde lo cotidiano, que permitió subvertir la cotidianidad que, en otros escenarios, no era motivo de discrepancias o cuestionamientos; por lo que también se propone que el carácter explosivo de las fases ascendentes de los ciclos de protestas -es decir, su fase de estallido social - se explicaría por la intensidad y sincronía de las emociones compartidas, generadas por contextos de intensa interacción ritual colectiva como son las protestas o las ollas comunitarias, es decir que los estallidos sociales son una fase ascendente de un ciclo de protestas de mediana y corta duración. (Navarro, 2020).

En ese sentido el de estallido social se entiende como una fase ascendente de ciclos de protestas anteriores que llegan a tal intensidad y sincronía de emociones compartidas, generadas por contextos de movilización social de intensa interacción ritual colectiva que ascienden y producen un estallido por lo que los estallidos sociales hacen que la experiencia de protestar se desarrolle en redes interpersonales fuertes, y participar produce emociones placenteras, las que se asocian a interpretar exitosamente la manifestación, por lo que estos resultados evidencian la importancia de las emociones y las interacciones sociales rituales como elementos potenciadores del carácter explosivo de las fases iniciales de los ciclos de protestas. (Navarro, 2020).

:

#### 1.1.1.6 Subjetividad y sujetxs subalternxs:

Para cerrar las categorías temáticas en las que se pueden catalogar las nociones de estallido social en las Ciencias Sociales, gracias a los procesos colectivos y la acción colectiva en sí misma que posibilitaron otras formas de subjetivación-subjetividad de lxs sujetxs, se retoma al estallido social como un quiebre con la denominada ‘subjetividad neoliberal’, esto es, con la forma de pensar la sociedad según los principios de dicha ideología: individualismo, exaltación de los logros materiales, rechazo a lo comunitario, etc. (Salinas Valdés et al., n.d.).

Esta ruptura de la “subjetividad neoliberal” es importante tenerla en cuenta para comprender las nociones de estallido social que se tienen en esta categoría temática, pues el impacto que supuso el estallido social en esferas “menos materiales” como la subjetividad, impulsó incluso la emergencia de sujetxs subalternizadxs a los escenarios de protesta, pero también permitieron emerger prácticas de carácter colectivo que implican pensar en otras formas de ser-estar en el mundo para llevarlas a cabo.

Esto da visos para entender el estallido social como una oportunidad de reordenamiento y construcción de un horizonte distinto de la sociedad al crear un escenario en el que el tiempo-espacio del capitalismo y sus formas de ser-estar parecieron verse pausadas por un momento, esto a su vez, posibilitó como lo expresa una persona entrevistada en unas de las investigaciones un “despertar”: “Este estallido social me abrió los ojos (...) Hizo que la gente fuera un poquito más humana, que nos preocupáramos del que está al lado [...]. Uno encontró amistades, encontró familia, cosas que no tenía en su vida anterior a esto, y pudimos visibilizar todas estas carencias que estaban tapadas por el sistema (...)” (Betancourt Alvarado, 2023, p. 33).

#### 1.1.3 Estallido social desde la prensa chilena y colombiana:

Para este apartado se desarrolló la producción de información en las prensas más influyentes de cada país y un medio de comunicación de prensa alternativa. Para el caso colombiano se eligieron: El Espectador, Semana, El Tiempo y Verdad Abierta; para Chile: La Tercera, El Dínamo, El Mercurio y 24horasChile. Lo que se pudo constatar es que la primera mención que se hace en los medios de comunicación a “estallido social” fue en la prensa chilena, de hecho, un día después de que las manifestaciones tuvieron el punto más alto de desarrollo y al que le atribuyeron el día en que inició el estallido: 18/10/2019.

:

### 1.1.3.1 Prensa chilena:

“Estamos en guerra contra un enemigo muy poderoso (...) ellos están en guerra contra todos los chilenos de buena voluntad”<sup>16</sup> diría un 20 de octubre de 2019 el presidente de Chile, Sebastián Piñera, refiriéndose a la fuerza social movilizada en los primeros días desde que se había anunciado el inicio de un “estallido social” en Plaza Italia, Plaza Baquedano, y renombrada en las manifestaciones como “Plaza dignidad”. En ese sentido, al analizar la información recolectada se puede afirmar que para la mayoría de la prensa chilena el estallido social es una suerte de expresión violenta que surge como una acción planeada para desestabilizar al gobierno de Sebastián Piñera, orquestado desde el extranjero y que busca llegar al poder para llevar a Chile hacia el socialismo. También, se hace referencia al estallido en dos vías de expresión clara: lxs violentxs que queman, destruyen, saquean, y se enfrentan con Carabineros, y quienes de manera pacífica y democrática, se movilizan de acuerdo a las leyes constitucionales para exigir el cumplimiento de sus derechos como ciudadanos chilenos.

Por otra parte, se logra identificar que en los portales alternativos como La Tercera, ubican al estallido social como un descontento acumulado de años de incumplimientos frente a la garantía de los derechos básicos de la ciudadanía, pero también como expresión de una crisis institucional y de la clase política Chilena que no sabe dialogar con los sectores populares y de clase media -rescatando también la carencia de liderazgo como componente importante del estallido social- que se movilizaban ante la sensación de llegar a un límite por los abusos de dicha clase y su respuesta represiva a través de las fuerzas estatales<sup>17</sup>, incluso que el estallido tenía como eje conductor la democracia fallida desde la concertación<sup>18</sup> y aludiendo que el problema viene desde la Dictadura de Augusto Pinochet.

---

<sup>16</sup> Presidente Piñera: "Estamos en guerra contra un enemigo poderoso que no respeta a nada ni a nadie", Emol Noticias, 2019, Tomado de: <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2019/10/20/964954/Pinera.html>.

<sup>17</sup> “Las claves de una crisis que no parece acabar”. 2019, La Tercera. Tomado de: <https://www.latercera.com/politica/noticia/las-claves-una-crisis-no-parece-acabar/870681/>

<sup>18</sup> A partir del año 1983, la dictadura del general Augusto Pinochet comenzó a enfrentar fuertes críticas y una amplia movilización social. La población chilena, cansada de la represión y que estaba sufriendo las carencias económicas producto de la crisis de 1982, se manifestó en las Jornadas de Protestas Nacionales que habían comenzado el 11 de mayo de 1983. En este contexto surgieron dos conglomerados políticos de oposición: la Alianza Democrática (1983-1987), que articulaba al sector más moderado de la izquierda, y el Movimiento Democrático Popular (1983-1987), que funcionó como instancia de coordinación de la izquierda más radical. Presionada por las protestas callejeras, por la rearticulación política de la izquierda y por la crítica internacional, a partir de 1986 la Junta Militar se vio forzada a iniciar un proceso de negociaciones en las que la Alianza Democrática participó como la contraparte más activa. A raíz de dicho proceso, la Junta Militar aceptó llamar a plebiscito en 1988 para ratificar o rechazar la permanencia de Augusto Pinochet en el poder hasta 1997. En estas circunstancias, en febrero de 1988 se fundó la Concertación de Partidos por el No y el 5 de octubre del mismo año se realizó el plebiscito

:

Por otro lado, en la revisión de los documentos de prensa Chilena no se encuentran otras nociones o alusiones a lo que entienden por estallido social, sin embargo, en varios artículos sí usan palabras como “revuelta”, “crisis social”, “revuelta social” como sinónimos de estallido social, usándolos indistintamente aunque puedan llegar a tener una acepción diferente.

### 1.1.3.2 Prensa colombiana:

Aunque se esperarí que en la prensa Colombiana también se hiciera eco de la idea dominante en la prensa del estallido social como violencia, saqueos, vandalismo, conspiraciones extranjeras etc. pues teniendo presente el hallazgo de la Comisión de la Verdad (CEV) los medios de comunicación en Colombia “La mayoría de ellos de propiedad de sectores de poder con intereses más particulares que comunes, han extendido muchas veces una noción amañada de la realidad, han ocultado otra parte y se han ensañado con otros sectores o poblaciones, produciendo una noción fragmentada e irreal del país” (Colombia. Comisión de la Verdad, 2022, p. 577) lo que ha llevado a persecución, estigmatización, justificación y mantenimiento de las lógicas de guerra o acciones violentas y de exterminio producto del conflicto armado y de intereses particulares, contra militantes de izquierda, partidos políticos alternativos, organizaciones sociales y personas pertenecientes a las clases populares dentro de sus narrativas, lo particular en este caso -al menos en la prensa escrita- es que, esta noción de estallido social responde más a ciertas editoriales como la de la revista *Semana* y *El Espectador* que, por alguna razón -no nos detendremos en ella, pues no es la finalidad de este análisis- es la que más replica el estallido social bajo esta concepción.

Sin embargo, al revisar portales como *El Tiempo*, *El Espectador*, y *Verdad abierta*, se encuentra que comparten entre ellos una noción del estallido muy cercana por cuanto lo atribuyen a un descontento generalizado y multicausal: Por la violencia interna debido al conflicto armado, el aumento de la desigualdad y la brecha social, una promesa de “paz” post-acuerdo que nunca llegó, una pandemia que profundizó las precarias condiciones de vida en el país, y como punto

---

acordado. En un universo de 7.435.913 votantes, el "No" ganó con un 55,99%, frente al 44,01% del "Sí". Tras el triunfo del "No", la Concertación de Partidos por el No pasó a llamarse Concertación de Partidos por la Democracia, la que estaba compuesta por el Partido Demócrata Cristiano (DC), el Partido Socialista, el Partido por la Democracia (PPD) y el Partido Radical Social Demócrata. El objetivo de esta coalición fue llevar una lista parlamentaria y un candidato presidencial único para las elecciones del 14 de diciembre de 1989, donde el candidato de la Concertación, Patricio Aylwin (DC), ganó con un 55,17% de los votos. A partir de entonces, y pese a las dificultades internas que ha tenido que enfrentar esta coalición, se sucedieron cuatro gobiernos concertacionistas. Al de Aylwin (1990-1994) le siguió el de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000), Ricardo Lagos Escobar (2000-2006) y Michelle Bachelet Jeria (2006-2010). Tomado de: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-31414.html>

:

de eclosión una reforma tributaria que gatilló el descontento y desató en las calles el estallido social.

Por supuesto que en estas nociones no se deja de lado la violencia atribuible a los estallidos sociales y hacen alusión a una salida democrática a estos, siempre y cuando las movilizaciones sean pacíficas, dentro del marco constitucional, sin poner en riesgo el equilibrio del Estado Colombiano ni del aparato productivo-económico de país.

#### Conclusiones:

Tras estos breves análisis de la prensa Chilena y Colombiana, y a la producciones académica de las Ciencias Sociales en Latinoamérica, se puede inferir que la noción de estallido social sigue siendo algo muy quimérico por cuanto está aún en debate su conceptualización. Por supuesto, hay referencias mucho más “sólidas” o comunes si se quiere: cómo que es algo espontáneo, sin dirección, sin líderes, que apela más a la emocionalidad del momento, visto de una forma negativa y no ligada unas exigencias en concreto, que, si bien de forma general puede llegar a apuntar hacia la estructura del sistema capitalista, no busca su transformación profunda.

Es claro también que las nociones de estallido social son disímiles entre los artículos de prensa y la producción académica en las Ciencias Sociales pues, los primeros, hacen especial énfasis en su carácter violento, emotivo, coyuntural, esto, debido a que la prensa -principalmente la hegemónica- responde a intereses particulares que buscan guiar la opinión pública, la visión de mundo y los sucesos que atraviesan la vida social según intenciones políticas de los grupos de poder que dominan estos medios de comunicación (Meneses Clavijo, 2021), por ejemplo la Organización Luis Carlos Sarmiento Angulo “OLCSA” en Colombia, dueña de “El Tiempo”, o el Conglomerado “Edwards”, dueños del periódico “El Mercurio” en Chile, que toman una posición clara frente a lo que se debe entender, sentir, y percibir respecto a estos procesos de movilización, sobre todo en términos de la defensa de la democracia, el Estado de derecho y las economías de los países que no pueden verse afectadas por las jornadas de movilización aunque tenga que recurrirse a la represión para contenerlas.

Por otro lado, en la producción académicas en las Ciencias Sociales se habla más del surgimiento de otras formas de acción colectiva, no sólo en términos de repertorios de lucha, sino en organización de la vida en común, lo que posibilitó por un momento construir un

:

“mundo dentro del mundo”; también llama la atención que para las Ciencias Sociales sea el pasado quien dinamice estos procesos de estallido social, como si las gentes buscaran una forma de sanar una herida colectiva para poder, sí se quiere, construir otras formas de ser-estar en el mundo, tal vez también por este motivo se le nombre “estallido social”, pues podría referenciarse como algo que se prende intensamente en un momento, pero que se apaga después -como sucedería con un fósforo- y así también desproveerle tanto del diálogo con el pasado como movilizador y dejarle en algo más coyuntural y del presente, como también de la gran duración que tuvieron tanto en Chile (2019) como en Colombia (2021) estas acciones colectivas, que generaron una fractura profunda en lo que llamó las Ciencias Sociales como “subjetividad neoliberal” o “sujetxs neoliberales”, pero que también demostró una conciencia y una capacidad de lectura de la realidad por parte de las fuerzas sociales movilizadas.

Lo anterior entonces puede responder también al por qué llamarlo “estallido social”: sustraer la posibilidad de emergencia de una nueva subjetividad y vida colectiva, cuestión ya mencionada por Cristóbal Friz, postulando que al nombrarlas como “estallido” se les busca contener su carácter de transformación estructural a nivel social, político, cultural y económico (Friz, 2021) como si la habría en una “revuelta” o en una “revolución”, centrando estas acciones colectivas en un presentismo carente de relación alguna con el pasado reciente de los territorios, pero, también de una ruptura con el futuro al erigir el presente -bien sea como tiempo histórico o escenario donde se despliega la acción humana- como único modo de entender, organizar, definir, orientar, dirigir temporalmente no solamente el tiempo histórico, sino también las decisiones, visiones, y construcciones de mundo que rigen la vida en comunidad, tanto a nivel subjetivo como intersubjetivo (Samacá Alonso & Acevedo Tarazona, 2022).

Con todo lo anterior, tal vez no sea posible nombrar a estos procesos como revoluciones, pero sí como revueltas, en tanto tenían una clara carga de disputa con el capitalismo y su hegemonía cultural, su dominio económico, la producción de subjetividades para este modelo, la privatización de la vida, la persecución a las clases populares y grupos subalternos, el expolio en los territorios etc. Es decir, muestran un grado de organización colectiva para extender o ampliar escenarios de movilización que logran disputar transformaciones de carácter político, social, cultural y económico principalmente desde las clases populares y grupos subalternizados.



:

Sin embargo pareciera que “revuelta” o “estallido”, por lo menos dentro del acervo académico son iguales, incluso sinónimos, aunque haya autorxs que ponen en evidencia la existencia de diferencias profundas entre nombrar estos procesos como “estallidos sociales” y “Revueltas”. Bien lo demuestran las personas, colectivos/as, organizaciones sociales, e individualidades movilizadas en Chile en el 2019, pues para estos grupos y personas fue una “Revuelta” y no un “estallido social” dado ese carácter de disputa multifactorial y estructural.

En ese sentido, mi concepto de estallido social puede verse mucho más cercano a la noción - aún dispersa- que tienen las Ciencias Sociales sobre estas acciones colectivas, es decir: como acciones que impulsan los grupos subalternizados, organizaciones sociales de base, y una amplia movilización social de las clases populares principalmente, pero también de relaciones interclase, para vindicar pasados violentos/victimados y proyectos de mundo inconclusos que, al emerger e interactuar con un presente en conflicto -atravesado por luchas sostenidas en el tiempo histórico pero también del tiempo presente-, pone de manifiesto disputas sociales, políticas, culturales, económicas y subjetivas/intersubjetivas que, al ver suspendidas las formas de relación social basadas en la dominación etarea, sexo-género, étnica y de clase, abren posibilidades a otras formas de ser-estar en el mundo, generando rupturas tanto con los sistemas de pluridominio<sup>19</sup>, como con el modo de organización social, política, económica y cultural capitalista.

A modo de cierre, este puede ser un futuro tema investigativo dentro del ámbito académico en las Ciencias Sociales: ¿Por qué se dejó “estallido social” como palabra para nombrar estos procesos y no otra? ¿Existe diferencia alguna entre “estallido social”, “revuelta”, “levantamiento” y “revolución”? ¿Hay alguna intención concreta de nombrar estas acciones colectivas como “estallidos sociales” y no de otra forma? Teniendo presente lo anterior y las preguntas emergentes, se hará una construcción de los antecedentes que dieron forma a los estallidos sociales, dándoles un carácter temporal dentro de las dinámicas sociales, políticas y económicas de cada país, dotando de un sentido histórico no sólo estas acciones colectivas, sino las narrativas que más adelante se caracterizaron y tendrán un papel movilizador en estos escenarios de protesta cargados de memorias, exigencias histórico-coyunturales y horizontes

---

<sup>19</sup> Conjunto de sistemas de dominio que condicionan las posibilidades de despliegue de vida autónomo y digno para diversos sujetos/ as sociales en los que se encuentran los sistemas de dominación de clase, etnia -racismo-, género -patriarcado-, intergeneracionales y etarias -adultocentrismo-, además de la dominación de la naturaleza -antropocentrismo- y de lxs animales no humanos -especismo antropocéntrico-, todos estos imbricados en un sistema de organización social, política, cultural y económica dominante: el Capitalismo. (Ospina et al., 2016, p. 873). (Ospina et al., 2016)

:

de acción que aglutina las experiencias del pasado en un presente que pone en disputa los consensos de la narrativa dominante en cada uno de los países.

## 1.2 Una aproximación a los estallidos sociales en Colombia y Chile:

Este apartado se enfocará en realizar una lectura de los estallidos sociales de Chile (2019) y Colombia (2021) a partir de un acercamiento a sus antecedentes inmediatos. Estos se enfocarán en procesos de movilización anteriores a los estallidos, sus razones, y según momentos de quiebre o de relevancia que se presentaron en la historia reciente de estos países para tratar de comprender la coyuntura socio-política que atravesó a ambos procesos de movilización social y la relación con el presente que viven.

### 1.2.1 Antecedentes y coyuntura socio-política:

Para no desbordar el análisis comparativo los antecedentes de ambos países se limitarán a dos momentos coyunturales que parten en dos su historia: para el caso Colombiano se inicia desde la firma de los acuerdos de paz en el 2016 con la guerrilla de las FARC-EP en el gobierno de Juan Manuel Santos hasta la llegada de Iván Duque Márquez a la presidencia (2018-2022); en el caso Chileno, el segundo (y último) gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) y la posterior llegada al poder de la ultraderecha empresarial chilena en cabeza (por segunda vez) de Sebastián Piñera (2018-2021).

### 1.2.2 Colombia: una promesa de paz que se aleja

*“(…) Maldita guerra, guerra hijueperra  
Vas a acabar conmigo, vas a acabar con mi tierra.  
Unos la originan, otros la patrocinan.  
El pueblo pone las víctimas y otros la medicina.  
Los más perjudicados somos nosotros.  
Los pobres que pagamos con lágrimas en el rostro”.*

*Flaco Flow y Melanina (2004), La Jungla.*

La llegada de Juan Manuel Santos a la presidencia en el año 2014 no sólo fue atravesada por vastas movilizaciones de diferentes sectores: desde estudiantiles, hasta campesinos y sindicales, sino que también parecía vaticinar la prolongación de la política de “Seguridad democrática” que había enarbolado el expresidente Álvaro Uribe Vélez en sus gobiernos; sin embargo, el giro inesperado fue que, el 24 de noviembre de 2016, sería firmado el Acuerdo de

:

Paz entre el gobierno y la guerrilla de las FACR-EP teniendo seis puntos cruciales para alcanzar la tan anhelada paz: 1) Reforma rural integral; 2) Participación política de lxs combatientes; 3) Fin del conflicto; 4) Solución al problema del narcotráfico -sustitución de cultivos- ; 5) Reparación a las víctimas del conflicto; 6) Implementación de los acuerdos, verificación y refrendación. (Grasa, 2020, p. 6).

El camino para llegar a esto no fue sencillo: Juan Manuel Santos impulsó un plebiscito que llama a la sociedad colombiana a votar sí se firmaba o no este acuerdo, múltiples sectores sociales, incluyendo a las víctimas que vivieron -y siguen viviendo- la guerra, impulsaron diversas campañas para que fuera aprobado, sin embargo, no serían los únicos que harían lo propio. Los sectores más reaccionarios de la política colombiana también iniciaron campañas para disuadir a la población de apoyar el plebiscito, argumentando que sería un “golpe para la democracia” y que era inconcebible que un grupo armado de izquierda hiciera parte de las decisiones en el país.

Esto llevó a que ganara el “NO” en el plebiscito, sumando a que fue la participación más baja comparada con los comicios presidenciales anteriores, pues sólo participó un 37,4%<sup>20</sup> de la población colombiana, sumiendo en la desesperanza a los sectores sociales, dando fuerza a sectores reaccionarios y de la ultraderecha nacional, poniendo en una posición de incredulidad al gobierno nacional, indicando ya una crisis política y la posterior “polarización” que viviría el país:

Este voto fue el resultado de una campaña encabezada por el anterior presidente Álvaro Uribe Vélez que presentó los acuerdos como pruebas de la entrega del gobierno a las FARC- EP y como el camino para el triunfo final de un fantasma al que se ha llamado “castro-chavismo” y que se apoyó en las emociones reales de buena parte de los ciudadanos. (Melo, 2019, p. 280)

Finalmente, Juan Manuel Santos con apoyo de la cámara de representantes, logró su apurbo y posterior firma, lo que desembocó en una oleada de esperanza que se reflejaba, momentáneamente, en el descenso de los hechos de violencia a lo largo y ancho del territorio nacional. Sin embargo, la retirada de las FARC-EP daría pie a la entrada de otros actores a los territorios, tanto armados, como grandes empresas que buscaban ávidamente la posibilidad de

---

<sup>20</sup> <https://www.elespectador.com/politica/ademas-del-no-gano-la-abstencion-fue-la-mas-alta-en-los-ultimos-22-anos-article-658178/>

:

explotar los nuevos territorios “liberados” tras la firma de los acuerdos, de este modo iniciaría una reorganización de actores e intereses, pues cuando hay grupos que ejercen control territorial se da una simbiosis con la población local, atravesando desde las formas de organización social, hasta la vida cultural y económica de dicha población, máxime cuando se requiere solventar necesidades básicas como protección, bienestar económico, o el ejercicio de la justicia, por lo que se usarán todo los medios para mantener el control o disputarlo con otros grupos armados o sectores por los medios que sean necesarios (Grasa, 2020, p. 13).

Lo anterior desembocó entonces en lo que el Instituto de Estudios para el Desarrollo de la Paz (INDEPAZ) plasmará en sus estadísticas: más de 1.327 luchadorxs sociales, ambientales, comunitarixs, defensoras y defensores de DD.HH, excombatientes y firmantes del Acuerdo, asesinadxs entre noviembre del 2016 y marzo del 2022 <sup>21</sup>. Los dos últimos años del gobierno de Juan Manuel Santos se vio atravesado por una calma un tanto enrarecida, la atención giraría en torno a cómo llevar a cabo los Acuerdos, aludiendo que, si bien en dos años no se podría avanzar en la implementación de estos en su totalidad, sería una responsabilidad del gobierno entrante continuar con esta tarea. A este respecto Jorge Orlando Melo comenta:

“ (...) con una elección presidencial en 2018 que se convertirá en un plebiscito acerca de la generosidad o la firmeza que hay que mostrar con las FARC-EP, con un electorado que ha mostrado una gran indiferencia por el proceso de paz, el acuerdo enfrentará sin duda grandes dificultades en su aplicación, y sufrirá nuevas restricciones y ajustes, aunque probablemente se cumpla, en forma desordenada y costosa, en sus aspectos esenciales” (Melo, 2019, p. 281)

Así pues, para los comicios del 2018 que se extenderían a una segunda vuelta, se darían entre la cabeza de la social-democracia progresista, Gustavo Petro, y el continuismo de la ultraderecha colombiana y de la política de la seguridad democrática, representado en Iván Duque Márquez, y con todo el panorama anterior, saldría elegido este último.

Esta situación alertó a los sectores sociales, y no gratuitamente, pues se esperaba que la política de la seguridad democrática de Álvaro Uribe Vélez llegara renovada y con más fuerza. La llegada de Iván Duque a la presidencia vino acompañada con el repunte de la violencia en el país, además de un discurso directo contra los Acuerdos de Paz y su implementación;

---

<sup>21</sup> “1.132 líderes sociales y firmantes de paz han sido asesinados tras la firma de Acuerdo en Colombia”, 2022, Infobae. Tomado de: <https://www.infobae.com/america/colombia/2022/03/18/1327-lideres-sociales-y-firmantes-de-paz-han-sido-asesinados-tras-la-firma-del-acuerdo-en-colombia/>

:

estigmatización y señalamiento hacia los movimientos sociales que impulsa a grupos armados -principalmente “reductos” de los paramilitares como “El clan del Golfo”- y a las fuerzas policías y militares a atacar a la población, continuando con la política del enemigo interno de Uribe Vélez.

Bien lo demuestra INDEPAZ, en un informe que realiza y donde deja en evidencia que durante el gobierno de Iván Duque Márquez hubo más de 950 luchadorxs sociales asesinadxs -de los cuales 261 eran firmantes del Acuerdo de Paz-, 313 masacres concentradas en los departamentos del Cauca, Antioquia y Nariño, dejando como resultado 1.192 víctimas, además de un desborde de la brutalidad policial que será una constante en la construcción de estos antecedentes<sup>22</sup>.

Así el panorama, la coyuntura política para el 2018 en el país está álgida, pues no se ve la paz que se firmó, hay movilizaciones constantes denunciando la continuidad de la violencia y, finalmente, para Septiembre de ese año, la Ministra de educación Victoria Angulo, toma la decisión de apoyar un programa gubernamental llamado “ser pilo paga”, que resultaba ser un golpe certero para la educación superior pública en el país, pues dejaba en peores condiciones la precaria financiación que han tenido históricamente las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas en el país<sup>23</sup>, mantenía el modelo de privatización de la educación y profundiza las paupérrimas condiciones laborales que viven profesores y profesoras, por lo que esto catapultó una movilización a nivel nacional del movimiento estudiantil, que posteriormente desembocará en un paro de las IES públicas desde Octubre hasta Diciembre, siendo la primer gran disputa que se viviría en este año<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> “Cifras durante el gobierno de Iván Duque- Balance de la violencia en cifras” 2022, tomado de, INDEPAZ: <https://indepaz.org.co/cifras-durante-el-gobierno-de-ivan-duque-balance-de-la-violencia-en-cifras/>

<sup>23</sup> Se construyó un pliego de 10 exigencias entre ellas la más relevantes fueron:1) Incremento presupuestal para la educación de 4,5 billones de pesos; 2) El desmonte del escuadrón móvil antidisturbios ESMAD; 3) El congelamiento de las matrículas en universidades privadas; 4) el aumento del presupuesto para Colciencias en un 100%; 5) La derogación de la resolución 18583 de acreditación obligatoria y la derogación de la 1470 de inspección de vigilancia. Tomado de: <https://radio.upn.edu.co/la-reactivacion-del-movimiento-estudiantil-en-colombia-anos-2018-a-2020/>

<sup>24</sup> “Los retos del movimiento estudiantil y profesoral 2018: retos y perspectivas en defensa de la educación pública en Colombia”, 2018, Corporación Nuevo Arcoiris. Tomado de: <https://www.arcoiris.com.co/2019/07/los-logros-del-movimiento-estudiantil-y-profesoral-del-2018-retos-y-perspectivas-en-defensa-de-la-educacion-publica-en-colombia/>

:

Para el 2019 la movilización estudiantil intentó continuar, pero la plataforma que aglutinó a lxs estudiantes en el anterior año, la “Unión de Estudiantes de Educación Superior” (UNEES), se fracturaría, por lo que la organización estudiantil desemboca en un fuerte reflujo del movimiento. En este sentido el 2019 representó el pulso entre gobierno nacional y las luchas de los sectores sociales, dejando en evidencia un gobierno que no estaba presto al diálogo y que prefería militarizar y aumentar el pie de fuerza represivo, antes que sentarse a escuchar a las comunidades, esto de la mano con distintos estallidos a nivel latinoamericano: En Bolivia, en Ecuador y las más estremecedora y fuerte de todas: El estallido social en Chile, que iniciaría un 18 de Octubre de ese año.

Con estos precedentes a nivel regional y con una constante tensión entre el gobierno nacional y los sectores sociales, se sumó lo que llamaron el “Paquetazo de Duque”, una serie de reformas laborales, pensionales, educativas y tributarias que responden a la agenda neoliberal en el país, lo que impulsa a los sectores sociales -principalmente el sindical- a crear un “Comité Nacional de Paro” para convocar a las diferentes fuerzas sociales a la movilización y tomarse las calles contra dicho “Paquetazo”.

Esto terminaría cristalizando en las históricas jornadas de movilización del “21N” del 2019, a las que el gobierno de Iván Duque respondería militarizando el país dos días antes de las jornadas de movilización, y una serie de persecuciones al movimiento social organizado por parte de la Policía Nacional, que llevará a cabo veintisiete allanamientos en quince localidades de la capital del país, además de ocho allanamientos en Cali, y cuatro en Medellín y Suacha, a opositorxs políticxs y medios de comunicación alternativa en las que detendrían a compañerxs anarquistas del “Grupo Estudiantil Anarquista” (GeA) y del medio de comunicación popular “Colectivo Contrainformativo Subversión” (Mariño, 2021, p. 322)

Las jornadas de protesta duraron una semana, en la que manifestaciones callejeras espontáneas, cacerolazos -bebiendo de la latente experiencia Chilena-, barricadas y enfrentamientos con las fuerzas represivas del estado -principalmente Policía Nacional- fueron una constante. Sin embargo, tres hechos marcan estas jornadas de lucha y movilización: 1) la declaración de toque de queda por parte del gobierno nacional y el gobierno distrital en cabeza de Enrique Peñalosa, hecho que no se había vivido desde el estatuto de seguridad en el gobierno de Turbay Ayala, lo que implicó militarizar las ciudades; 2) El pánico -orquestado desde los aparatos de seguridad e inteligencia- generado por un rumor de saqueos en viviendas y conjuntos

:

residenciales en distintas partes de la capital del país; 3) El asesinato del compañero Dilan Cruz, quien sería herido el sábado 23 de noviembre por el agente Manuel Cubillos, del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD) y que se confirmaría su muerte el lunes 25 de Noviembre.<sup>25</sup>

Tras estas jornadas de movilización social, el gobierno nacional decide retirar las intenciones de reformas, aumentar las “ayudas sociales” y abrir mesas para un diálogo abierto con los sectores sociales movilizados, pero llega el año 2020, estos diálogos no se dan, y para cuando la coyuntura y la discusión política estaban de nuevo en aumento y se presentían nuevas jornadas de protesta, a mediados de marzo de ese año, por la emergencia de salud pública a nivel global que provocó el Sars-Cov2, se declara cuarentena y todo el mundo se debe confinar en sus casas, lo que frenaría de inmediato también las posibilidades de continuar la movilización.

Los primeros meses del confinamiento fueron catastróficos, sobre todo para los sectores populares del país que, con pañuelos rojos en las ventanas de sus casas, gritaban silenciosamente que requerían de ayuda para llevar la crisis profundizada por la emergencia sanitaria; esto fue acompañado de diferentes protestas, principalmente en la capital del país, impulsando organizaciones entre colectividades e individualidades para llevar mercados u ollas comunitarias a los barrios populares en medio de la represión que caracterizó al Gobierno Distrital ahora en cabeza de Claudia López<sup>26</sup>.

Va avanzando el año 2020 y a la vez el descontento ya que el manejo de la pandemia por parte del gobierno nacional y distrital fue pésimo, la organización para lograr la vacunación de la población, el precario apoyo económico, y la ambivalencia frente a lo que pasara impulsa constantemente a las personas a las calles, recibiendo en vez de soluciones, mayor represión<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> “La semana de protesta nacional de noviembre 2019”. 2019, Grupo Libertario “Vía Libre”. Tomado de: <https://grupovialibre.org/2019/11/29/la-semana-de-protesta-nacional-de-noviembre-de-2019/>

<sup>26</sup> “Protestas en varios sectores de Bogotá por falta de ayudas durante la cuarentena, 2021. El tiempo, tomado de: <https://www.eltiempo.com/bogota/protestas-en-varios-sectores-de-bogota-por-falta-de-ayudas-durante-la-cuarentena-484634>

<sup>27</sup> La Pandemia de COVID-19 reveló la situación crítica del sistema de salud Colombiano, pues colapsó el sistema debido a que llegó a su pico operativo para responder, tanto a los casos de COVID-19, como de otras patologías; insuficientes Unidades de Cuidado Intensivo (UCI) con ocupaciones de hasta el 100%; Acciones de promoción y prevención débiles que se visibilizan en seis millones de personas contagiadas y más de 138.000 muertes por Sars-Cov2; Mortalidad por COVID-19 concentrado en las poblaciones más vulnerables del país, siendo los Estratos 1 y 2 los más golpeados, donde se ubica la tasa de mortalidad

:

No obstante, para el mes de septiembre las medidas empezaron a flexibilizarse, poco a poco la reactivación de la vida cotidiana se fue retomando en medio de disgustos, silencios, emociones y sentires que habían sido contenidos. Esto no tardaría en expresarse.

En su informe “Ni un Minuto de Silencio”, Temblores ONG analiza los hechos de la masacre policial perpetrada entre el 9 y 10 de Septiembre en la ciudad de Bogotá y municipios aledaños como Suacha, tras el asesinato de Javier Ordoñez a manos de uniformados en el CAI Villa Luz, en la capital de país, lo que generó una jornada espontánea de indignación y protesta contra la brutalidad policial. Para Temblores la principal razón del actuar policial fue:

“Como resultado de las medidas adoptadas por el Gobierno frente a la emergencia sanitaria derivada de la pandemia del COVID-19, se le encargó a la Policía la labor de hacer cumplir las restricciones y, por ende, terminó de convertirse en la dueña del espacio público. Así, fueron los policías quienes, con un alto grado de discrecionalidad, decidieron por varios meses cuáles ciudadanías podían realizar actividades en el espacio público, lo que abrió lugar a que cometieran múltiples arbitrariedades, particularmente hacia aquellos sectores marginalizados y más afectados por la pandemia”(Temblores ONG, 2022 ).

Lo anterior se materializó, tanto en el asesinato de Javier Ordoñez, como en: 178 hechos de violencia policial que dejaron 271 víctimas; 139 víctimas de violencia física por parte de la Policía nacional; 31 víctimas por impactos de arma de fuego; 12 casos de violencia homicida por parte de la policía nacional; 4 casos de violencia sexual, entre otros, en las jornadas de protesta del 9 y 10 de septiembre de 2020<sup>28</sup>.

Sin embargo, esto sólo sería el inicio, pues a nivel nacional las cosas no distaban mucho de las mismas lógicas, siguen los asesinatos, las masacres y las persecuciones al movimiento social en general por lo que, tres meses después, la Minga Indígena<sup>29</sup> llegó a la capital del país

---

más alta con un 61,5%. “El Cuatrienio de Duque, saldo doloroso en materia de salud”, 2022, Revista 100días, CINEP, Tomado de: <https://www.revistaciendiascinep.com/home/el-cuatrienio-de-duque-saldo-doloroso-en-materia-de-salud/>

<sup>28</sup> Hallazgos ¡Ni un minuto de silencio: 9s sin olvido!, 2020, Temblores ONG, Tomado de: [https://www.temblores.org/files/ugd/7bbd97\\_e966d518f23a48fca4bc674d70230bfd.pdf](https://www.temblores.org/files/ugd/7bbd97_e966d518f23a48fca4bc674d70230bfd.pdf)

<sup>29</sup> “Colombia: Minga indígena llega a Bogotá y pide reunirse con el presidente Duque” 2020, France24, Tomado de: <https://www.france24.com/es/am%C3%A9rica-latina/20201019-colombia-minga-indigena-peticiones-gobierno-duque-violencia>



:

reclamando la implementación de los Acuerdos de Paz y el cese de la violencia en sus territorios.

Ya para ese momento varias Universidades a nivel nacional también entrarían en jornada de movilización y “tomas” de los campus -en un caso particular, fueron estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional quienes brindan hospedaje a la Minga indígena en el campus de la universidad- exigiendo “Matricula 0” universal para paliar el golpe que dejó el confinamiento en las economías de los sectores populares y poder seguir estudiando.

Para inicios del 2021, y con todo el panorama anterior a las espaldas, el gobierno Nacional se propone una reactivación económica que, a través del entonces Ministro de Hacienda, Alberto Carrasquilla, buscan llevar a cabo una reforma tributaria que tenía como objetivo subir el IVA al 19%, lo que impactaría directamente en las economías de las clases medias y bajas, pues se pretendía gravar productos de consumo básico -recordar lo que sucedió con la docena de huevos a “2000\$”- servicios públicos, funerarios etc. Además de generar retención en la fuente a personas con ingresos de 2,4 millones de pesos en adelante.

Esto no fue bien recibido en una crisis económica que se venía agudizando en años anteriores y que la pandemia terminó por profundizar y que estas medidas regresivas por supuesto no pretendían resolver sino, por el contrario, seguir profundizando, a favor de ciertos sectores acomodados, empresariales y financieros como “Avianca” y el “Grupo AVAL”.<sup>30</sup>

Todo esto nos trae al proceso de movilización social que compete a este trabajo de grado: el estallido social que inicia un 28 de abril del 2021. Jornada que se convoca desde el “Comité Nacional de Paro”, grupo que perdería prontamente su legitimidad y daría cabida a otras organizaciones y expresiones en la movilización de lo que, en principio, sería sólo en contra de una reforma tributaria, pero que terminaría por destapar años de violencia y carestía impuestas sistemáticamente, guardadas en la rabia de las gentes que se alzaron al grito de “Nos están matando”, “Que pare la masacre”, “Nos quitaron tanto, que nos quitaron el miedo”.

---

<sup>30</sup> ¿Salvar a Avianca y a los bancos en tiempos de pandemia? El debate. El Espectador, 2020, Tomado de: <https://www.semana.com/salvar-a-avianca-y-a-los-bancos-en-tiempos-de-pandemia-el-debate/666905/>

:

### 1.2.3 Chile: el “oasis” latinoamericano se incendia:

*“Recordar la lucha en el presente es vislumbrar qué camino hemos recorrido, ayuda a comprender dónde colocar nuestros próximos pasos (...)”*

*Anarquistas chilenas anónimas.<sup>31</sup>*

Esta construcción de antecedentes se hará en base a un trabajo ya hecho para este mismo fin por la revista *Bajo el Volcán* en el año 2021 llamado: “*A tres años de la Revuelta popular Chilena*”. (Peregalli & De Guio, 2021) de ser necesario ampliar información o profundizar en hechos concretos se acudirá a otras fuentes como artículos académicos, prensa o noticias. Se centrará en el último gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) y el posterior retorno al poder de la ultraderecha empresarial chilena en cabeza de Sebastián Piñera (2018-2019).

No es necesario remontarnos aquí hasta los orígenes del principal problema en Chile: que hicieran de este territorio el laboratorio neoliberal en América del Sur tras la instauración de la dictadura militar de Augusto Pinochet; sin embargo, sí es necesario rescatar ciertas alianzas políticas que, más adelante, tendrían repercusiones en la Revuelta, incluso, harían parte de una importante consigna del pueblo Chileno en el 2019: “no son 30 pesos, son 30 años”:

“En los casi 30 años que separan el inicio de los gobiernos “democráticos” de la rebelión del 2019, la ingeniería social neoliberal chilena –y con ella la frontera del despojo, la mercantilización de los derechos fundamentales y el Estado subsidiario- alcanzaron niveles mucho más avanzados que en la época de la dictadura. Una realidad que es aún más dramática si se considera que muchas de estas políticas fueron llevadas a cabo por el mismo partido - partido socialista- que anteriormente fue liderado por Allende” (Peregalli & De Guio, 2021, p. 279).

De allí, del partido socialista, sale el segundo mandato de Michelle Bachelet que se vio encontrado con una fuerza popular impulsada principalmente por el movimiento estudiantil, el pueblo-nación Mapuche y la organización de los trabajadores portuarios (Peregalli & De Guio, 2021). Desde el movimiento estudiantil ya se venían adelantando protestas desde años atrás, sin embargo, es una reforma educativa impulsada por Bachelet la que reactiva a lxs estudiantes que se organizarían en la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) para movilizar a la población contra dicha reforma, incluso se toman el Palacio de la moneda a modo

---

<sup>31</sup> Tomado de: “Bendita sea la llama. Una introducción anarco-nihilista a la resistencia en los campos de concentración nazis” (Serafinsky, 2019, p.50)

:

de protesta con una bandera que versa “Notifíquese: hoy comienza la ofensiva”<sup>32</sup>. Sin dejar de lado todo un proceso de privatización y desfinanciación de la educación pública en el país, propia del modelo neoliberal, que se estaba dando desde principios del milenio pues:

“El gobierno -de Bachelet- se negó a invertir en las universidades públicas, pero financió el 25% del costo de acceso a las privadas. Estas últimas, básicamente controladas por cuatro grandes grupos económicos, duplicaron el número de matrículas entre 2005 y 2016, lo que hizo la fortuna de los bancos de cuya emisión de crédito depende el “derecho” a la educación de los jóvenes chilenos”. (Peregalli & De Guio, 2021, p. 280).

Esto llevó a masivas movilizaciones por parte del estudiantado Chileno, principalmente universitario, que enarbolaban las banderas de una educación pública, gratuita y de calidad que respondiera a las necesidades de lxs estudiantes y no a las del mercado, banderas que se venían construyendo desde la “Revolución pingüina” de 2006-2011, pero cristalizaron en 2016, perseguida por supuesto por una gran represión, incluso empujando a lxs estudiantes a una ruptura al interior del movimiento (por las formas en las que se estaba dando la protesta) llevando este quiebre a que se impulsaran nuevos partidos políticos de origen estudiantil como el caso del Frente Amplio -partido al que pertenece el actual presidente de Chile, Gabriel Boric- para el contexto durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, sobre el auge del movimiento estudiantil se menciona que:

“Esto llevó a la emergencia de un tercer polo electoral a la izquierda del espectro político: el Frente Amplio, nacido de la unión de nuevos partidos y movimientos vinculados a las luchas universitarias y que sólo por un puñado de votos no alcanzó la segunda vuelta de las elecciones de 2017” (Peregalli & De Guio, 2021, p. 282).

Ahora bien, lo estudiantil fue un puente para dialogar con otros movimientos sociales y sus horizontes de lucha, por lo que hay que traer a colación la gran movilización que se llevó a cabo por la reforma pensional, que llevarían a cerca de dos millones de personas a las calles para protestar contra las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP) que estaban precarizando fuertemente la vida de lxs habitantes del país llevando al sector Bancario

---

<sup>32</sup> “Un grupo de estudiantes irrumpe en el Palacio de la Moneda”, 2016, El País. Tomado de: [https://elpais.com/elpais/2016/05/25/videos/1464170242\\_054414.html](https://elpais.com/elpais/2016/05/25/videos/1464170242_054414.html)

:

(representados en la Confederación de Sindicatos Bancarios), a la Confederación de Sindicatos del Comercio y diferentes sectores sociales a impulsar una alianza llamada “NoMásAFP”, tras declaraciones de la presidenta de reformas al régimen pensional.

Sin embargo esto no parecía materializarse y lo anterior mencionado llevó a masivas movilizaciones, sobre todo de los sectores más afectados por este régimen pensional como lxs mineros y lxs trabajadores portuarios, que no sólo se ven afectados por las AFP, sino también por el cambio en materia tecnológica respecto a sus labores, pues la mayoría se ven automatizadas y el gobierno decide por impulsar también una reforma legislativa, la ley 20.773 sobre trabajo portuario en que se habilitan contratos de ocho horas que se renuevan diariamente (Peregalli & De Guio, 2021):

“Los demandantes exigían una mayor responsabilidad del Estado, una pensión más alta y regulación o eliminación de las ganancias de las AFP. La petición de diversos luchadores sindicales fue poner fin al sistema privado y crear un sistema público de administración de las pensiones. Algo a destacar fue lo que derivó a partir de la ola de protestas: la organización de un plebiscito por parte de los manifestantes, en 2017, para decidir sobre la eliminación o permanencia de las AFP. 97% votó por su eliminación” pero sobre esto no hubo ningún avance.(Reveles Vázquez, 2022, p. 81)

Pero los descontentos sociales con el Gobierno de Bachelet no acabarían ahí, el pueblo Nación-Mapuche también entraría a los escenarios de disputa, apuntalando demandas históricas como el reconocimiento de sus derechos como pueblos originarios, pero también el de su territorio ancestral –Wallmapu- invadido desde hace siglos por los intereses tanto del Estado Chileno, como de Holdings financieros que destruyen y extraen materias primas -principalmente madera- de sus territorios:

“Históricamente, los pueblos indígenas han recibido un trato inequitativo en Chile. Sus luchas han girado en torno a diversas problemáticas relacionadas con la defensa de su territorio, su cultura, lengua y tradiciones, así como al daño histórico provocado por el colonialismo y la acumulación del capital” (Reveles Vázquez, 2022, p. 83)

A este respecto cabe mencionar que las movilizaciones por parte del pueblo-nación Mapuche durante el segundo mandato de Bachelet fueron numerosas, pero también permitieron construir relaciones con otros sectores sociales que apoyarán también sus luchas, sobre todo cuando el gobierno decide perseguirlos reforzando leyes como “La ley de Inteligencia” que tenía como

:

principal objetivo investigar, seguir y retener a lxs “terroristas mapuche”, lo que terminaría en la captura y posterior liberación de Héctor Llaitul, líder y vocero político de la Coordinadora Arauco Malleco<sup>33</sup> -a día de hoy se encuentra encarcelado por el gobierno de Gabriel Boric- o en operaciones de ofensiva como la operación huracán, “una investigación de inteligencia de carabineros realizada en el 2017 que acusó a ocho integrantes mapuches de formar parte de una red terrorista, lo que se demostró ser nada más que un montaje” (Peregalli & De Guio, 2021, pg. 284).

Sin embargo, esto no es nuevo, pues: “Criminalizar a los referentes políticos y espirales del pueblo mapuche es una estrategia de larga data que el Estado chileno utiliza para proteger los intereses de las grandes empresas en Wallmapu, atacando a las comunidades y construyendo la retórica del enemigo interno” (Peregalli & De Guio, 2021, pg. 284) y esa también fue la posición del gobierno de Michelle Bachelet.

Así las cosas, con promesas que apuntaban a reformas de orden fiscal, que en teoría gravaría a las grandes empresas; educativo, para alcanzar la gratuidad en la educación paulatinamente en seis años y terminar con el lucro privado; una reforma de carácter constitucional, democratizadora y participativa que se venía difuminando, en el gobierno de Bachelet también se presentaría un fuerte movimiento que tendría una gran conquista: el movimiento feminista. Que, en 2017, alcanzaría la despenalización del aborto tras grandes jornadas de movilización que presionaron al gobierno para hacer efectivo este derecho a las mujeres y personas menstruantes. (Peregalli & De Guio, 2021)

Así, con un fuerte movimiento feminista en las calles, abre el gobierno de Sebastián Piñera (2018-2019), pues la participación de este movimiento -el feminista- dentro de la esfera política y pública fue fundamental para los posteriores procesos de movilización en Octubre del 2019, pues supuso un sector social de gran fortaleza para las políticas que quería desplegar el gobierno de Sebastián Piñera.

Continuando en el primer año de gobierno del empresario, el movimiento feminista toma una gran fuerza, pues se presenta un aumento de las violencias de género en Institutos, Liceos y Universidades, lo que les lleva no sólo a movilizarse, sino a impulsar una serie de tomas de los

---

<sup>33</sup> Una de las principales organizaciones políticas del Pueblo-Nación Mapuche que realiza control y recuperación territorial desde 1998 en los territorios usurpados por el Estado Chileno.

:

recintos con unas claras demandas y exigencias, tanto hacia los Liceos, Institutos y Universidades como a la sociedad Chilena en general.

A este respecto “Para mayo del 2018, connotadas académicas chilenas entre las que destacan María José Cumplido, María Emilia Tijox, y Teresa Valdés, identificaron en los medios de comunicación la ola de movilizaciones feministas, consideradas como la más grande de la historia de Chile” (Roque & Reyes Housholder, 2019, p. 193) las autoras mencionan los incrementos de las movilizaciones y acciones impulsadas por el movimiento feminista desde el 2012 hasta el 2018, siendo este último año el de mayor efervescencia, presentando 151 acciones de protestas a lo largo del país, siendo la zona metropolitana donde más movilización hubo (Roque & Reyes Housholder, 2019, p. 194)

Las demandas, como se mencionó, giraron en torno a denunciar las violencias basadas en género, la cultura de la violación y el sistema patriarcal, pero también a denuncias concretas por abusos sexuales que se habrían dado al interior de las universidades, resaltando el caso de un profesor de la Universidad de Chile que, por la toma de la universidad por parte del movimiento feminista, fue expulsado de allí por la Rectoría, siendo una respuesta en apoyo a las mujeres y disidencias sexo-genero organizadas.

Pero esto no se quedaría allí: “Las estudiantes secundarias también participaron de las movilizaciones. Sus demandas solicitaron apertura de los liceos masculinos a la educación mixta, respuestas de las autoridades en cuanto al acoso sexual y el fin de la intolerancia hacia la diversidad sexual y de género.”. Se registran durante las primeras semanas de mayo doce universidades y seis liceos en toma, cifra que subiría conforme pasaban las semanas (Roque & Reyes Housholder, 2019, p. 197)

La respuesta de Piñera frente a esto fue relucir su agenda de “Igualdad de Género”, centrándose en políticas de acceso igualitario al mercado laboral, temas salariales y un proyecto de Ley sobre la violencia en el pololeo, por lo que fue objeto de críticas por parte del movimiento feminista al considerar que dichas propuestas se basaban en un feminismo liberal, y “que no se dirigían a las causas de fondo del poder de género”. (Roque & Reyes Housholder, 2019, p. 205).

En medio de esta movilización social que inició el gobierno de Sebastián Piñera con el movimiento feminista, también se estaba empezando a configurar un escenario complejo entre

:

el gobierno del empresario y el Pueblo-Nación Mapuche. Este conflicto entre el estado chileno y el pueblo originario es histórico, sin embargo en las primeras décadas del siglo XXI se recrudecerá la persecución, estigmatización y persecución hacia ellos: “La lucha mapuche ha sufrido las mayores dosis de represión estatal en las últimas décadas, dando lugar a enormes violaciones de los derechos humanos, un alto número de presos políticos y asesinatos por parte de carabineros” (Peregalli & De Guio, 2021, p. 284) y el gobierno de Piñera no sería la excepción.

Sí bien la “Operación Huracán”<sup>34</sup> se había dado en el último año del gobierno de Bachelet, Piñera la continuaría pero agregando un mayor pie de fuerza, lo que llevó a la captura de varios comuneros mapuche acusados por terrorismo, además el asesinato del Weichafe<sup>35</sup> Camilo Catrillanca, un 14 de Noviembre del 2018<sup>36</sup> tras la avanzada del Grupo de Operaciones Policiales Especiales (GOPE) en territorio Mapuche, lo que llevaría a fuertes movilizaciones tanto en el Wallmapu como en todo el territorio Chileno, en solidaridad con el Pueblo-Nación Mapuche, durante todo el primer año de gobierno de Sebastián Piñera.

Lo anterior llevó a que uno de los Machi<sup>37</sup> Celestino Córdova, encarcelado desde 2014 por el presunto asesinato de la pareja de empresarios Wener Luchsinger y Vivianne Mackay, entrara en huelga de hambre:

“Lo que generó una oleada de manifestaciones en las que se reclamó respeto a los derechos humanos. Los indígenas fueron ampliando sus demandas, colocando por encima de todas el reconocimiento constitucional de su autonomía garantizando la restitución y respeto a sus territorios”, todo esto como se mencionó antes, llevó a que carabineros irrumpiera en una comunidad mapuche en la Araucanía, Temulcuicui, y asesinaran a Camilo Catrillanca. (Reveles Vázquez, 2022, p. 86)

---

<sup>34</sup> “Operación Huracán: testimonios y confesiones confirman que fue un montaje”, 2018, CiperChile. Tomado de: <https://www.ciperchile.cl/2018/03/13/operacion-huracan-testimonios-y-confesiones-confirman-que-todo-fue-un-montaje/>

<sup>35</sup> Weichafe:” Guerrero” en mapuzugun, lengua mapuche.

<sup>36</sup> “Piñera y las manos manchadas con sangre mapuche: Los asesinatos de Camilo Catrillanca y Yordan Liempi”, 2022, ElCiudadano. Tomado de: <https://www.elciudadano.com/actualidad/pinera-y-las-manos-manchadas-con-sangre-mapuche-los-asesinatos-de-camilo-catrillanca-y-yordan-liempi/03/11/>

<sup>37</sup> Líder espiritual para el Pueblo-Nación Mapuche.

:

En ese convulso escenario y como anteriormente se había mencionado, los portuarios también se movilizarán continuamente, sin embargo, para el 2018 en pleno gobierno Piñera y cerrando el año, estos deciden tomarse los puertos de Valparaíso:

“La situación extrema dio vida a ciclos de huelgas de los portuarios, como en 2013 en los puertos de la región de Antofagasta y a finales de 2018 en Valparaíso. En ambos casos, los fuertes impedimentos legales -como la ley 20.773- empujaron a los trabajadores precarios a atacar las mismas estructuras logísticas de su trabajo con bloqueos y sabotajes, lo que dio lugar a formas híbridas entre huelga y sabotaje que resultaron ser engranaje importante en la revuelta de 2019”. (Peregalli & De Guio, 2021, p. 285)

Las demandas de más de 600 trabajadores eventuales<sup>38</sup>, es decir que contratan al día según la necesidad que tenga el puerto para poder seguir en funcionamiento, era, entre otras cosas: dignidad en su trabajo. Lo cual implica la mejoría en sus condiciones laborales y de contratación -que tienen que ver con la Ley 20.773-, pago de bonos, lograr una mesa de diálogo para discutir dichas condiciones y garantías de no represalias contra lxs trabajadores movilizados y organizados.

Las empresas Utraport, Pacífico Sur (TPS) y Cerros de Valparaíso (TCVAL) se sientan con lxs trabajadores para discutir los términos en una mesa de diálogo, que, en principio, logra llegar a acuerdos, sin embargo para los primeros días del 2019 -entre el 3 y el 5 de Enero- la crisis portuaria se agudiza y vuelven las tomas a los puertos de Valparaíso, sumándose otros ocho puertos a lo largo del país, presentándose también grandes cacerolazos en apoyo a los portuarios por parte de lxs habitantes de Valparaíso y ejerciendo una gran presión sobre el gobierno Piñera que no sabía cómo responder ante este escenario<sup>39</sup>, y que se limitaría a tratar de mediar las mesas de diálogo, hacer énfasis en el daño que le estaba haciendo el paro a la población de Valparaíso y a todo Chile, y enviar a Carabineros y al GOEP a la sede del Sindicato de estibadores portuarios para hostigarlos, destruyendo la sede.

---

<sup>38</sup> “Trabajadores se toman puerto de Valparaíso: bloquearon todas las operaciones portuarias”, 2018, BioBioChile. Tomado de: <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-valparaiso/2018/11/16/trabajadores-se-toman-puerto-de-valparaiso-bloquearon-todas-las-operaciones-portuarias.shtml>

<sup>39</sup> “Valparaíso en pie de lucha: Las claves de la lucha que paraliza al puerto de Chile”, 2019, TeleSur. Tomado de: <https://www.telesurtv.net/news/valparaiso-chile-paro-portuario-conflicto-claves--20181218-0015.html>



:

Así las cosas el año 2019 sería de grandes disputas entre organizaciones, liderazgos sociales, pueblos en lucha y el gobierno de Sebastián Piñera. Con ocho puertos en el país bloqueados, movilizaciones masivas de diferentes sectores y lxs Chilenxs con índices de vida cada vez más precarios pues “el drama de la deuda privada alcanza hoy el 80% de los ciudadanos, mientras que el 38% de los ingresos familiares se reserva para pagar deudas e intereses, casi un cuarto de la población es insolvente y una porción similar vive por debajo del umbral de pobreza” (Peregalli & De Guio, 2021, p. 280).

Poco a poco la crisis se iba profundizando, con un constante aumento en precios de los productos básicos, en un país donde, de suerte, no hay que pagar por respirar, las cuentas y las deudas aumentaban, golpeando fuertemente a las clases populares que se veían asfixiadas por el coste de la vida, respecto a esto “hoy Chile es de hecho de los 10 países más desiguales del mundo, donde los productos básicos cuestan igual que en Europa occidental mientras que el salario mínimo es de poco más de 300 de dólares mensuales, y el 10.1% de la riqueza se concentra en manos de 543 familias” (Peregalli & De Guio, 2021, p. 286).

Todo esto emergió un Octubre del 2019 cuando el gobierno nacional decide aumentar las tarifas del metro en Santiago, dando el último golpe para que la olla a presión que se estaba cocinando, explotara, y quienes salieron avanti a dar los primeros pasos de lo que sería una gran revuelta, un gran estallido, fueron lxs estudiantes secundarixs, principalmente jóvenes mujeres que al canto “Evadir, no pagar, otra forma de luchar”, abrieron las puertas al descontento y la lucha popular “ya no se trataba sólo del aumento de los pasajes, sino del costo de la vida y el endeudamiento de las familias, la ausencia de amortiguadores sociales, la privatización de la salud, de la educación, el sistema de pensiones, los bienes comunes y la profunda desigualdad social (Peregalli & De Guio, 2021).

Este estallido, el más grande en la historia contemporánea que ha vivido el estado Chileno supuso muchos cambios, nuevas formas de movilización y repertorios, abrió la oportunidad a muchos grupos organizados y no organizados, militantes, y “personas del común” a juntarse en lo que parecía una pausa en el tiempo del capital, se pudieron crear otras lógicas de vivir, compartir y habitar, “Chile despertó”: “La repentina explosión del levantamiento popular en Octubre del 2019 ha agarrado desprevenida a la clase dirigente chilena como un rayo caído del cielo para trastornar una sociedad pasiva e individualista, históricamente acostumbrada a vivir dentro de las estructuras del modelo neoliberal” (Peregalli & De Guio, 2021, p. 286)

:

1.3: Disputas por el pasado y luchas de sentido en los estallidos sociales de Chile (2019) y Colombia (2021):

Este apartado entrará a comparar y analizar las imágenes del pasado teniendo como expresiones comparativas murales, “pintas”, trapos, banderas que circularon en ambos estallidos sociales para dar cuenta de unas *disputas por el pasado* que se conceptualizan desde Nelly Richard como “un uso del pasado como potencialidad crítica de una memoria que redibuja sus propósitos en función de las inesperadas solicitudes de un presente cambiante” (Richard N. , 2010, pág. 164) lo que lleva a una lucha de sentidos por dicho pasado que, en este caso, se expresarán a través de estos repertorios de movilización que marcarían las luchas que se estaban dando en ambos estallidos sociales.

Estas, a su vez, estarían inscritas en unas narrativas que movilizan el pasado. Para el caso de este apartado, serían las memorias narrativas. Se usará a Elizabeth Jelin para referenciarlas como narraciones que son resultado de un pro-ceso de elaboración de sentido y de transformación simbólica del pasado, aludiendo a una reelaboración del pasado en la disputa por sus diferentes sentidos para encontrar caminos hacia el futuro (Jelin, 2012).

1.3.1. ¡Chile despertó!:

*“No son 30 pesos, son 30 años  
La constitución y los perdonazos  
Con puño y cuchara frente al aparato  
Y a todo el estado, cacero-lazo”*

*Ana Tijoux (2019), Cacerolazo.*

*“Es el canto universal  
Cadena que hará triunfar  
El derecho de vivir en paz  
El derecho de vivir en paz”*

*Victor Jara (1971), El derecho de vivir en paz.*

El día inmediatamente después del inicio del estallido social en Chile, el 20 de octubre de 2019, el entonces presidente Sebastián Piñera, declara “estado de emergencia”, debido a la extensión de los enfrentamientos con la policía, puntos de concentración, expropiaciones a cadenas de alimentos y bancos a lo largo del país. Esto conlleva a que el ejército (**ver Fotografía 1.**) Se encargará de la “seguridad” de los principales focos de la revuelta, entre ellos, la capital

:

chilena: Santiago de Chile. Esto con el fin de “garantizar la seguridad de los bienes públicos y privados” y “asegurar el orden público

### Fotografía

1

Militar y manifestante con pancarta “Nunca + milicos en la calle! TODOS SOMOS EVASIÓN”



Nota. Tomado de *Militares patrullan en la capital chilena tras disturbios* (foto), por Eve Vergara, yahoo!News, 2019, (<https://es-us.noticias.yahoo.com/militares-patrullan-capital-chilena-disturbios-031119913.html>)

En este escenario los tanques, uniformes camuflados y el uso de armas letales fueron parte de la respuesta de Piñera al descontento social, lo que llevó a evocar en lxs chilenxs el recuerdo de la dictadura (**Ver fotografía 2**); esta rememoración es producto de lo que Nelly Richard llama la “aparición social del recuerdo”, refiriendo a la apertura de fisuras en los bloques de sentido de la realidad que permiten la multiplicación de convergencias y divergencias entre los recuerdos para romper la representación dominante sobre la dictadura (Richard, 2010).

### Fotografía 2

Pancarta en alusión a Sebastián Piñera.



Nota. Tomado de *Prende la mecha en Chile* (foto) por Poder Popular, 2019, (<https://poderpopular.info/2019/10/21/prende-la-mecha-en-chile/>)

:

En ese sentido, se puede encontrar una relación entre la construcción simbólico-cultural de la “transición” como neutralización de la memoria y la creación de una memoria-otra -la de la concertación, la “superación” de la dictadura- (Richard, 2010), que se fractura en el estallido social cuando Piñera decide sacar a los militares a la calle, pues hay una evocación a la dictadura que viabiliza la construcción de una narrativa memorial que ubica los problemas del Chile del 2019, en el Chile que en 1973 se vio atravesado no sólo por el golpe de estado a Allende, sino también sumido en la imposición del neoliberalismo como nuevo modelo político, económico y sociocultural a seguir. (Ver Fotografía 3)

### Fotografía 3

La dictadura continúa..



Nota. Tomado de *Alto costo de las medicinas en Chile desata la ira contra las farmacéuticas* (foto) Por Alberto Valdés, 2019, (<https://elcomercio.pe/mundo/latinoamerica/protestas-en-chile-alto-costo-de-medicinas-desata-la-ira-contra-industria-farmaceutica-video-sebastian-pinera-nndc-noticia/>)

De lo anterior se puede afirmar que hay un uso del pasado. Este uso del pasado entendido “como potencialidad de una memoria que redibuja sus propósitos en función de las inesperadas solicitudes de un presente cambiante” (Richard, 2010, p. 164). Un presente cambiante que durante el estallido social de 2019 requería de una explicación a las condiciones de vida por las que estaba atravesando la población en ese momento: un aumento exacerbado en los precios de los alimentos, de servicios como el transporte, pero también un aumento en las deudas privadas de las familias, el poco acceso a los servicios ya privatizados desde la dictadura como el agua, la educación, el derecho al trabajo y pensión etc. (Ver Fotografía 4). Ese momento en el que Piñera saca a los militares, la consigna de “No son 30 pesos, son 30 años”, cobra sentido al encontrar el origen de los problemas no sólo en la Dictadura de Pinochet, sino en el neoliberalismo y su perpetuación a través del proceso de concertación.

## Fotografía 4

Chile 1973, Chile 2019



Nota. Tomado de *Sebastián Piñera llama a acuerdo nacional en Chile para superar crisis* (foto) Rodrigo Garrido, Reuters, 2019,

<https://www.eltiempo.com/mundo/latinoamerica/en-chile-la-violencia-cede-a-las-protestas-pacificas-425464>

Este recuerdo entonces da cuenta de una narrativa memorial que no sólo evoca a la dictadura, sino que al hacer un uso de esta memoria moviliza el presente para poner en disputa el sentido que se le atribuye al proceso de la concertación como un “cierre” del pasado violento y la llegada de un nuevo futuro, a poner en la mesa la transición como la forma de perpetuar, acentuar y reafirmar políticamente el modelo neoliberal. (Ver fotografía 5 y 6).

## Fotografía 5

Guernica Chileno



Nota. Tomado de *Una versión del Guernica de Picasso hace constar la “guerra” que se libra en Chile* (foto), por La Octava, 2020,

<https://laoctava.com/entretenimiento/2020/03/31/una-version-del-guernica-de-picasso-hace-constar-la-guerra-que-se-libra-en-chile>



## Fotografía 6

Tumba del Neoliberalismo



Nota. Tomado de *Miles protestan luego de 50 días de iniciado el estallido social en Chile* (foto) por AFP, 2019, (<https://www.semana.com/mundo/articulo/miles-protestan-luego-de-50-dias-de-iniciado-el-estallido-social-en-chile/643850/>)

Por lo tanto, es probable que exista una reemergencia de las memorias de la dictadura y de la concertación que encamina al Chile reciente bajo un horizonte de acción en la coyuntura del estallido social que apunta a la transformación profunda y necesaria del capitalismo neoliberal que terminaría por encauzarse hacia un “Gran Acuerdo Nacional”, tras la declaración de las élites políticas y económicas Chilenas para pacificar las movilizaciones y encauzar finalmente el descontento a una asamblea nacional constituyente, trayendo al recuerdo el Plebiscito de 1988, donde se daría paso al proceso de concertación-transición de la Dictadura de Pinochet, al “Chile Democrático”, decidir si se viabilizara o no, una transformación de la constitución, para “cerrar” la época dictatorial de Pinochet, su constitución, y a la vez, un presente doloroso y “dividido” para viabilizar el “Chile Nuevo” ante la crisis de la concertación que visibilizó el estallido social del 2019<sup>40</sup>. (Ver fotografía 7).

---

<sup>40</sup> La apertura del primer proceso constituyente en Chile se inició el 15 de noviembre de 2019 con el Acuerdo por la Paz y la Nueva Constitución. El 25 de octubre de 2020 se decidió, a través de un plebiscito, iniciar el proceso para redactar una nueva Constitución. Finalmente, el nuevo texto constitucional se presentó el 4 de julio de 2022, día en el que tuvo lugar la ceremonia pública en la que se hizo entrega de la propuesta del mismo al presidente actual de la República de Chile, Gabriel Boric Font. El 4 de septiembre de 2022 la nueva Constitución fue sometida a referéndum, ganando la opción del rechazo con un 61,86% de los votos, frente al 38,14 de la opción favorable al texto. Tomado de: <https://www.cepc.gob.es/biblioteca-y-documentacion/documentacion/constituciones-espanolas-y-extranjeras/proceso-constituyente-en-chile#:~:text=La%20apertura%20del%20primer%20proceso,para%20redactar%20una%20nueva%20Constituci%C3%B3n.>

:

## Fotografía 7

Por la Asamblea Constituyente



Nota. Tomado de Chile: memorias del plebiscito de 1988. Recuerdos de infancia entre lacrimógenas, apagones, la radio a pilas, panita de pollo y un padre en la clandestinidad. En este orden. (foto) por Daniela Farías en Contexto y Acción, 2020(<https://ctxt.es/es/20201001/Firmas/33840/Daniela-Farias-recuerdos-plebiscito-Chile-democracia-dictadura.htm>)

### 1.3.2 ¡Nos quitaron tanto, que nos quitaron el miedo!

“Nos están matando.  
Nos están robando.  
Desde arriba mirando  
Cómo nos vamos acabando”

Astraballs FT Yoky Barrios (2021), Nos están matando.

“A mí no me azara su pistola,  
yo también tengo hambre de matar.  
Pero a mí esos fierros no me gustan  
Yo saco las uñas pa' pelear”.

La muchacha (2021), No azara.

Meses antes de iniciar el Estallido social en Colombia, exactamente el 18 de Febrero de 2021 la Jurisdicción Especial para la Paz<sup>41</sup> (JEP) dictamina que al menos 6.402 personas habían sido asesinadas en el territorio Colombiano para presentarlas como bajas en combate (esta política estatal es mayormente conocida como la de los “falsos positivos”) y mostrar resultados en la guerra contra las guerrillas, principalmente la extinta guerrilla de las FARC-EP.

<sup>41</sup> La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) es el componente de justicia del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición, creado por el Acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP. La JEP tiene la función de administrar justicia transicional y conocer de los delitos cometidos en el marco del conflicto armado que se hubieran cometido antes del 1 de diciembre de 2016 (...) La JEP fue creada para satisfacer los derechos de las víctimas a la justicia, ofrecerles verdad y contribuir a su reparación, con el propósito de construir una paz estable y duradera.

:

Dos meses después, como en los peores tiempos del conflicto armado, político y social que vive el país, aparecen en las veredas, carreteras, calles, cañaduzales, ríos -principalmente el Río Cauca- los cuerpos sin vida, desmembrados, decapitados, violentados, de manifestantes desaparecidos durante las jornadas de lo que en principio era un paro nacional<sup>42</sup>, pero que poco a poco desembocó en un gran estallido social.

El 15 de Mayo del 2021, cuando el estallido social llevaba un mes y medio de intensa movilización y enfrentamientos entre manifestantes y las fuerzas represivas del estado en gran parte del territorio nacional, en la ciudad de Bogotá D.C intervendrán el llamado “Monumento de los Héroes”, con varios murales y grafitis, en los que resaltaría no sólo por su tamaño, sino por el mensaje que contenían dos de ellos: uno con la frase “6.402 héroes” en la cara oriental de dicho monumento; y en la cara occidental, un rostro mitad calavera en la que se podía ver, en la otra mitad del rostro, al Ex presidente Álvaro Uribe Vélez, con una frase que versaba: “Enemigo público”. (Ver fotografía 8 y 9)

## Fotografía 8

Enemigo público



Nota. Tomado de *21 fotos que dicen más que mil palabras en las protestas de Colombia*. (foto) Por Alfredo Molano Jimeno, 2021, (<https://sputniknews.lat/20210520/21-fotos-que-dicen-mas-que-mil-palabras-en-las-protestas-de-colombia--1112392511.html>).

---

<sup>42</sup> “La escalofriante escena de nuevo: cadáveres en los ríos”, 2021, La oreja Roja. Tomado de: <https://www.laorejaroja.com/la-escalofriante-escena-de-nuevo-cadaveres-en-los-rios/>



:

## Fotografía 9

Monumento a los Héroes



Nota. Tomado de *21 fotos que dicen más que mil palabras en las protestas de Colombia*. (foto) Por Alfredo Molano Jimeno, 2021, (<https://sputniknews.lat/20210520/21-fotos-que-dicen-mas-que-mil-palabras-en-las-protestas-de-colombia--1112392511.html>).

En ese sentido, el gobierno de Iván Duque supuso un factor de preocupación a los sectores sociales, organizaciones en defensa de los DD.HH, de las víctimas, y organizaciones sociales en general, pues su cercanía al Expresidente Uribe Vélez, y ferviente defensor de este y sus ideas, daban la señal que volvería la política de la “Seguridad democrática”; La retórica del enemigo interno se tomó de nuevo las calles. Sólo que ahora en el contexto del Estallido social que, cumplido su segundo mes, ya llevaba 63 personas asesinadas, en su mayoría, presuntamente, por las fuerzas represivas del estado -resaltando al Escuadrón Móvil Antidisturbios –ESMAD- y la Policía Nacional- y grupos no identificados<sup>43</sup> (**Ver fotografías 10 y 11**

## Fotografía 10

Postales del imaginario común



<sup>43</sup> “Paro nacional 2021: ¿En qué quedó?”, 2022, PARES (Fundación Paz y Reconciliación), escrito por Laura Vanesa Prieto. Tomado de: <https://www.pares.com.co/post/paro-nacional-2021-en-qu%C3%A9-queda%C3%B3#:~:text=Seg%C3%BAn%20el%20monitoreo%20de%20la,armados%20y%20sin%20identificar.>

:

Nota. Tomado de *La cultura en el marco de la protesta*, por Revista Hecatombe, de Luisa María Pacheco López, 2021, (<https://www.revistahecatombe.com.co/la-cultura-en-el-marco-de-la-protesta/>)

### Fotografía 11

Para-policías



Nota. Tomado de *21 fotos que dicen más que mil palabras en las protestas de Colombia*. (foto) Por Alfredo Molano Jimeno, 2021, (<https://sputniknews.lat/20210520/21-fotos-que-dicen-mas-que-mil-palabras-en-las-protestas-de-colombia--1112392511.html>).

Las narrativas de la memoria que se extraen de las imágenes pueden relacionarse entonces con las “Narrativas del daño moral” o las “narrativas de la crueldad humana” que Marieta Quintero, retomando a Weivivorka (2003) entiende como: “las narrativas del daño moral se refieren a acciones destructivas que han devastado pueblos enteros. Estos actos dolorosos no fueron ocasionados por fuerzas externas, sino por agentes humanos que fomentan la violencia por la violencia y con sus atrocidades representan y encarnan la crueldad humana” (Quintero Mejía, 2018, p. 51) (Ver fotografía 12).

### Fotografía 12

Velatón



Nota. Tomado de *UE saluda llamado al diálogo en Colombia pero pide que se respeten las protestas*, por AFP, semanario

:

universidad,2021,(<https://semanariouniversidad.com/mundo/ue-saluda-llamado-al-dialogo-en-colombia-pero-pide-que-se-respeten-las-protestas/>)

Lo anterior entonces nos permite relacionar el pasado de la “Seguridad democrática”, con el presente del estallido social en el gobierno de Iván Duque, creando una suerte de hilo dialógico en el que se podían enlazar dichas cargas políticas, éticas y morales, al accionar de un expresidente de Colombia que, en total impunidad por los crímenes que cometió y catapultó en sus presidencias y cargos públicos , apoya abiertamente la masacre perpetrada por Iván Duque durante las jornadas de movilización del 2021 que, con la mayor complicidad de las instituciones del Estado colombiano -por acción u omisión-, con respaldo de los poderes políticos y económicos del país, no sólo sumieron a la población en el dolor, la tristeza, la angustia y el miedo, si no que pudieron evitar cualquier tipo de intervención de organismos internacionales de gran incidencia y poder político, para apaciguar la violencia estatal, como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) a través de la canciller de ese momento, Marta Lucía Ramírez, quien comunicaría que no aceptarían la visita de la Comisión al país<sup>44</sup> (Ver fotografía 13)

### Fotografía 13

Razones para parar



Nota. Tomado de *21 fotos que dicen más que mil palabras en las protestas de Colombia*.(foto) Por Alfredo Molano Jimeno, 2021,(<https://sputniknews.lat/20210520/21-fotos-que-dicen-mas-que-mil-palabras-en-las-protestas-de-colombia--1112392511.html>).

Esta muestra evidente del accionar impune del Gobierno nacional en cabeza de Iván Duque Márquez, la inexistencia de Justicia frente a sus acciones y las de Álvaro Uribe Vélez, el pasado de la seguridad democrática que reaparece/resurge en el Estallido social, llevan a las fuerzas sociales a buscar su propia forma de hacer no sólo memoria, sino también de denunciar, y

---

<sup>44</sup> “Colombia: Gobierno Duque niega acceso a visita de la Comisión Interamericana de DD.HH”, 2021, Resumen. Tomado de: <https://resumen.cl/articulos/colombia-gobierno-de-duque-niega-acceso-a-visita-de-la-comision-interamericana-de-dd-hh>

:

finalmente, de hacer justicia; por lo que en murales, trapos y arengas se evidencia un total rechazo y repudio a todo lo que esté ligado al “Uribismo” sus prácticas de persecución, estigmatización, eliminación de “lo diferente”. Todo el dolor, sufrimiento, rabia y tristeza que ha generado, el derramamiento de sangre y la violencia, que se condensaba en el estallido social en la imagen de Álvaro Uribe Vélez, el líder político de Iván Duque Márquez y de todos quienes desataron la guerra contra la fuerza social movilizada. **(Ver fotografía 14)**

### **Fotografía 14**

Antiuribismo



Nota. Tomado de Balance del Paro Nacional: “Hay un sujeto colectivo despojado de su dignidad y que sale a buscar su vida” (foto) por Colombia Informa, 2021 (<https://www.colombiainforma.info/balance-del-paro-nacional-hay-un-sujeto-colectivo-despojado-de-su-dignidad-y-que-sale-a-buscar-su-vida/>)

Hay que tener presente que para el caso Colombiano, las narrativas que se configuraron tras los Acuerdos de Paz giraron en torno a que las problemáticas del país se verán solucionadas o se “disiparon” tras firmar los Acuerdos, centrando la discusión pública en la existencia o disolución de las FARC-EP, y no en las acciones del Estado como agente activo en el conflicto, el paramilitarismo como política de estado en alianza de empresas privadas e instituciones estatal, en el marco del capitalismo neoliberal; esto se rompe con el estallido social, pues salen a flote las denuncias sobre las masacres en incremento durante el gobierno de Iván Duque, el fortalecimiento del paramilitarismo (o del neo-paramilitarismo), el avance del extractivismo en los territorios, la violencia para-estatal, impunidad sobre los crímenes de Estado, en últimas, la profundización de la crisis política, social y económica en el país que se enlaza con un pasado aún no superado. Aún vivo. Aún latente. **(Ver fotografía 15 y 16).**



:

### Fotografía 15

Plegaria por las víctimas



Nota. Tomado de *Una plegaria por las víctimas del estado* (foto) Por Arte en Resistencia, 2021 (<https://www.arteenresistencia.org/project/una-plegaria-por-las-victimas-de-estado/>)

### Fotografía 16

Desaparición forzada



Nota. Tomado de *Desaparecidxs: mural gigante frente a la JEP*. Por diversos colectivos y activistas (*Equipo Desaparicion Forzada – desaparicionforzada.com-*, *Pacifista*, *Bambalú, Ma.s.a*, *La Otra Danza*, *Colectivo M9s*, *Erik Bautista-Toni Daleman*), 2021, (<https://desaparicionforzada.com/desaparecidxs-mural-gigante-frente-a-la-jep/>)

Esta pinta frente a la JEP en referencia a las personas desaparecidas durante el estallido social (379) y las personas desaparecidas desde la Segunda mitad del siglo XX hasta el 2021 producto del conflicto armado, político y social (82.472) da cuenta que las víctimas de ayer y hoy comparten una misma espacio-temporalidad en la “linealidad quebrada” que menciona Nelly Richards, esa que le hace trampa a la linealidad ficcionada del tiempo, y recuerda que “el

:

presente es impuro porque sus pasados se inmiscuyen en él a través de vagas reminiscencias o bien de tardías actualizaciones de lo que parecía haber sido entrecortado o incluso descartado en sus transcurso previos” (Richard, 2010, p. 15).

Lo anterior se enlaza con el deseo -o exigencia común- de diferentes organizaciones de víctimas, desplazadxs, familiares de desaparecidxs, colectivos de defensa de los DD.HH, entre otros, de que “la génesis del conflicto en Colombia trasciende los marcos temporales estrechos y asépticos de gobiernos y expertos” (Jaramillo Marin, 2015, p. 269). De modo que:

Las movilizaciones sociales llevadas a cabo por la juventud en 2021 muestran la emergencia de conciencias críticas, que no aceptan más ciclos de violencia y expresan su decidida convicción para no per-petuar la historia que tuvieron que vivir o presenciar anteriores generaciones. Son un aliento de esperanza que encarna el dolor recibido, en ocasiones expresado con rabia, y la fuerza de la indignación, pero también con expresiones del arte y la denuncia (CEV, 2022). (**Ver fotografía 17**)

### **Fotografía 16**

Resistimos al olvido



Nota. Tomado de *De la gloria al piso en Colombia: 8 estatuas tumbadas durante las protestas*, por Sputnik mundo, de Daniel Muñoz, 2021, (<https://sputniknews.lat/20210510/de-la-gloria-al-piso-en-colombia-8-estatuas-tumbadas-durante-las-protestas-videos-1112049880.html>)

#### 1.4 Conclusiones de la comparación:

En base a las variables comparativas (**ver Cuadro 1**) y al anterior análisis, en ambos estallidos sociales existe un diálogo intergeneracional que viabiliza esas conexiones con el pasado

:

reciente en la que lxs jóvenes resaltan como principales actorxs y movilizadores de dichos pasados, operativizando los estallidos sociales, narrando, por medio de los diversos repertorios de lucha/movilización, memorias de sus pasados recientes sin, en muchos casos, haber vivido los sucesos concretos que se narran, bien sea la dictadura de Pinochet, o la políticas de los “falsos positivos” en las presidencias de Alvaro Uribe Velez..

**Cuadro 1. Variables EOP (enfoque de contienda política)/ Semejanzas y Diferencias.**

Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado y de informes de instituciones de [DD.HH](#)

<b>ESTALLIDOS SOCIALES</b>		
<b>VARIABLES CONTIENDA POLÍTICA</b>	<b>COLOMBIA</b>	<b>CHILE</b>
<b>COYUNTURA POLÍTICA:</b>	<p>*Reforma tributaria (“Paquetazo Duque”).</p> <p>*El Comité Nacional de Paro (CNP) impulsa jornadas de movilización a nivel nacional.</p> <p>*La masiva participación de la fuerza social lleva a que el estado responda violentamente frente a la movilización, caen manifestantes asesinadxs por las fuerzas represivas del estado, lo que acrecienta el descontento.</p> <p>*Decreto 575 del 28 de mayo de 2021 que, espacializando la</p>	<p>*Aumento del pasaje en el metro de Santiago.</p> <p>*Secundarixs realizan una evasión masiva en el metro, lo que impulsa la movilización de la fuerza social generalizada.</p> <p>*Piñera declara que “Chile está en guerra”, lo que provoca aumentos en la fuerza social que salió a movilizarse.</p> <p>*El gobierno de Piñera da vía libre a los militares para “controlar” la situación, esto evoca el recuerdo de la dictadura y la fuerza social</p>

:

	<p>asistencia militar, signa a ciertos entes territoriales como violentos e ingobernables: Cauca, Valle, Nariño, Huila, Norte de Santander, Putumayo, Caquetá, Risaralda, Cali, Buenaventura, Pasto, Ipiales, Popayán, Yumbo, Buga, Palmira, Bucaramanga, Pereira, Madrid, Facatativá y Neiva.</p> <p>*El CNP pierde legitimidad, aumentan las denuncias por violaciones a los DD.HH.</p>	<p>movilizada denuncia que la dictadura nunca terminó.</p> <p>20 de Octubre 2019, el ente Sebastián Piñera declara "estado de emergencia".</p>
<p><b>CONTINUIDADES DEL PASADO (RUPTURAS CON EL PRESENTE):</b></p>	<p>*No superación del conflicto.</p> <p>La paz no llegó a los territorios después de firmado el acuerdo. El conflicto nunca acabó, se profundizó.</p> <p>*Exterminio de las juventudes y de lxs luchadorxs sociales aún después de la firma de los acuerdos de paz del 2016.</p> <p>*Denuncia frente a crímenes de estado ligados con la "seguridad democrática" de Álvaro Uribe Vélez, los "falsos positivos" y la respuesta represiva del gobierno de Iván Duque Márquez.</p>	<p>*La no superación de la dictadura y el fracaso de la democracia tras la concertación.</p> <p>*Un descontento generalizado frente a la democracia liberal, ubicando el inicio de la crisis social, política y económica de Chile en la dictadura de Pinochet y la constitución que impuso.</p>



:

<b>REPRESIÓN ESTATAL:</b>	<p>Cifras recolectadas desde el 28 de abril hasta el 28 de Diciembre del 2021:</p> <p>*75 asesinatos. 44 fueron por presunta autoría de la fuerza pública.</p> <p>*83 víctimas de violencia ocular.</p> <p>*28 víctimas de violencia sexual.</p> <p>*1832 detenciones arbitrarias.</p> <p>*1468 Casos de violencia física<sup>45</sup></p>	<p>Cifras recolectadas desde el 28 de Octubre hasta el 30 de Diciembre del 2019:</p> <p>*23 asesinatos.</p> <p>*3583 lesionados hospitalizados.</p> <p>*2050 heridos por armas de fuego, perdigones y balines.</p> <p>*230 heridos por bombas lacrimógenas (incluyendo traumas craneoencefálicos).</p> <p>*230 lesiones oculares.</p> <p>*9589 detenciones arbitrarias.</p> <p>*Demandas judiciales: 980, incluyen agresiones sexuales: 47 procesos registrados como violencia sexual, 254 por desnudamiento forzado y 8 por violación/violencia sexual<sup>46</sup></p>
<b>AGENDAS DE FUTURO (CANALES DE CONTINUIDAD CON EL PASADO RECIENTE):</b>	<p>*Implementación de los acuerdos de paz firmados con las antiguas FARC-EP para reparación, no repetición, superación del conflicto armado y justicia para las víctimas tanto</p>	<p>* Se exige una Constituyente para redactar nuevamente la constitución política de Chile y así dejar atrás los tiempos de Dictadura. Construir un “Nuevo Chile”. (Refundación</p>

<sup>45</sup> CIFRAS DE LA VIOLENCIA EN EL MARCO DEL PARO NACIONAL 2021: Registros del observatorio de conflictividades y DD.HH de Indepaz y Temblores ONG. (2021)

<sup>46</sup> Vulneración de derechos humanos en las movilizaciones de octubre de 2019 en Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). (2019)

:

	<p>“del pasado” como las del estallido social durante el Gobierno de Iván Duque.</p> <p>*Denuncia frente a la violación de los DD.HH relacionado al asesinato, desaparición forzada y tortura de manifestantes. (Evocación a los “Falsos positivos”)</p> <p>*Reforma policial y desmonte del ESMAD.</p> <p>*Crisis generalizada en la calidad de vida producto del capitalismo neoliberal. Reivindicación de derechos constitucionales.</p>	<p>del estado-nación chileno).</p> <p>*Crisis generalizada en la calidad de vida producto del capitalismo neoliberal/ Transformación profunda del neoliberalismo.</p> <p>*Reforma de Carabineros de Chile.</p> <p>*Denuncia frente a la violación de los DD.HH principalmente relacionado a las pérdidas oculares de lxs manifestantes y actuaciones de las fuerzas represivas del estado similares a las de la dictadura.</p>
--	---	--

De lo anterior hay que tener presente el caso particular en Colombia por la continuidad del conflicto armado, político y social en el presente, lo que significó una persecución a las juventudes movilizadas que resultaría clave para crear unas nuevas narrativas en la protesta, enlazadas tanto a las violencias sistemáticas en el conflicto armado, político y social, como las sistémicas por el modelo económico<sup>47</sup> que pese a la firma de los Acuerdos de Paz aún persisten:

---

<sup>47</sup> Uno de los hallazgos a los que llega la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV) En: Hay futuro si hay verdad: Informe final, comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición. Hallazgos y recomendaciones. 2022, Tomado de (<https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones-1>)

:

“En efecto, uno de los elementos que encadena buena parte las revueltas sociales de los últimos años a nivel global, y que en Colombia une el estallido social de 2019 con el estallido de 2021, fue la violencia policial traducida en múltiples juvenicidios que dejaron una honda herida colectiva en los jóvenes. Como explica Valenzuela (2015), el juvenicidio no solo alude al asesinato selectivo de jóvenes, sino también a procesos sociales más amplios que lo posibilitan.” (Aguilar Forero, 2022, p. 6)

En ese sentido hay una ruptura en los consensos creados, en clave de Nelly Richard y la “ritualización de los consensos” (Richard, 2010, p.32). Por un lado, en Colombia, respecto a que el país sería el estandarte de la Paz tras la firma de los Acuerdos en el 2016, centrando las problemáticas en el desarme y posterior reinserción a la vida civil de la guerrilla de las FARC-EP, y no en unas élites políticas y económicas que habían usado el aparato estatal para exterminar a la población en detrimento de los intereses comunes y en favor de sus intereses particulares, en defensa del modelo económico; pues los procesos sociales que posibilitaron los crímenes de Estado en contra de la juventud movilizadora en el estallido social del 2021, están estrechamente ligados con la continuidad del conflicto armado, político y social que el estallido social denuncia fervientemente, incluso, señalando a los responsables de los crímenes de estado, principalmente al Expresidente Álvaro Uribe Vélez <sup>48</sup>.

Por otro lado, en Chile se enfatiza sobre el fracaso de la democracia tras el proceso de concertación/transición -que ya Nelly Richard (2010) mencionaba un debate respecto a esto, pues se habló de transición, no de post-dictadura y lo que ello implicó- rompiendo el consenso impuesto de la transición al “Chile democrático”, como sucedió en las jornadas de movilización del 2011, sólo que en el estallido social del 2019 la reemergencia de las memorias de la dictadura fueron mucho más fuertes, principalmente cuando Piñera se declara abiertamente en guerra, saca a los militares a la calle, recordando también su apoyo a Augusto Pinochet y las disputas por la memoria que se dieron durante su primer gobierno, teniendo como propuesta política autonombra la “segunda transición hacia el desarrollo”. (Barrientos, 2015)

---

<sup>48</sup> El 7 de noviembre de 2023, el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (CAJAR), el Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (CSPP) y la Corporación Jurídica Libertad (CJL), en representación de un grupo de familiares de once víctimas de ‘falsos positivos’, demandaron penalmente en Argentina al expresidente Álvaro Uribe Vélez por los crímenes de estado perpetrados en su Gobierno. La JEP y Álvaro Uribe: luces y sombras en los ‘falsos positivos’. Medio de comunicación “Verdad Abierta”, 2023. Tomado de: <https://verdadabierta.com/la-jep-y-alvaro-uribe-luces-y-sombras-en-los-falsos-positivos/>

:

Todo lo anterior viabiliza unas disputas por el pasado y sus sentidos que se habían visto debilitados en ambos países, pues “la democracia de los acuerdos, hizo del consenso su garantía normativa, su clave operacional, su ideología desideologizante, su rito institucional, su trofeo discursivo” (Richard, 2010, p. 40) En ese sentido estas disputas se vieron revitalizadas por los estallidos sociales, ya que se da un “practicar” la memoria sobre los tormentos, tanto de conflicto armado, político social en Colombia, como de la dictadura de Pinochet y el fracaso de la democracia tras la transición-concertación en Chile, pues esto:

“implica disponer de los recursos interpretativos necesarios para explorar la densidad simbólica de los relatos de la historia y configurar narrativas intersubjetivas que crucen los fragmentos rotos de la materia social; “expresar sus tormentos” supone contar con figuras de lenguaje (símbolos, metáforas, alegorías) suficientemente conmovidas para que el grado de afectación que las marca las vuelva a su vez conmovibles al entrar en relación solidaria con el pasado victimado” (Richard, 2010, , p. 42-43).

Ese pasado victimado entonces se despliega en las relaciones con el presente construyendo un puente entre ambos, que visibiliza la no superación de la dictadura en Chile junto al fracaso de la democracia; y una no superación del conflicto armado, político y social en Colombia, más bien, por el contrario, una perpetuación de la violencia que se expresa en la profundización de la crueldad estatal y paraestatal vistas en el 2021 que responde al pasado reciente del país, que, por demás, es aún presente.

Lo anterior posiciona nuevas narrativas en la protesta social dentro de un “practicar la memoria”, haciendo alusión al fracaso de la democracia chilena y el sistema capitalista neoliberal; junto a una narrativa referente al exterminio y a un estado genocida por la violencia estructural y la violación sistemática a los derechos humanos en Colombia, pues “los sujetos pueden elaborar sus memorias narrativas porque hubo otros que lo han hecho antes, y han logrado transmitirlos y dialogar sobre ellos” (Jelin, 2012, p. 66-67).

Estas memorias narrativas operativizan no sólo los estallidos sociales, sino también sus horizontes de acción. Siguiendo a Koselleck junto a su propuesta de los espacios de experiencia y horizontes de expectativas como categorías para analizar los cambios en el tiempo histórico (Koselleck, 1993) se podría analizar que los estallidos sociales también construyeron unas acciones encaminadas hacia el futuro que se fueron dando en la medida que se hacía consciente la experiencia del pasado –su espacio de experiencia- para tomar decisiones/caminos en el

:

presente hacia el futuro –horizontes de expectativa- , y es quizás esta la mayor diferencia que pueda existir entre ambos estallidos sociales.

Por un lado, el estallido social Colombiano vió atravesado su espacio de experiencia no sólo por la guerra aún presente, sino por la impunidad, la injusticia frente a las masacres, las desapariciones, genocidios y la interminable lista de violaciones a los DD.HH, el silencio y un total desinterés de la población del país por todo lo que sucedió y sigue sucediendo. Este estallido social supuso lo que Elizabeth Jelin ubica como “Aperturas políticas”, que implican

“un escenario de lucha por el sentido del pasado, con una pluralidad de actores y agentes, con demandas y reivindicaciones múltiples que, en una lucha entre estado y sociedad, las memorias de quienes fueron oprimidos buscan una legitimidad con una doble intención: la de dar la versión “verdadera” de la historia a partir de su memoria y la de reclamar justicia”. (Jelin, 2012,p.. 74-75).

Esto llevó a que el horizonte de acción de este estallido social estuviera encaminado no sólo a la denuncia de los crímenes de estado, sino en la búsqueda de justicia, verdad y reparación para las familias y víctimas, pero ahora no sólo del conflicto, sino también las víctimas de las recientes movilizaciones sociales que se dieron desde el Paro Nacional del año 2019, pasando por las víctimas de la Masacre policial del 9 y 10 de Septiembre del 2020, hasta llegar finalmente a las del año 2021.

Por otro lado, en Chile, el espacio de experiencia frente a las violaciones de DD.HH durante el estallido social, no sólo impulsaron recordar la dictadura de Augusto Pinochet, también fueron una apertura política para poner en entredicho la narrativa dominante de que, gracias a la concertación-transición, no sólo se dio paso a la democracia, si no que Chile tomó mejores rumbos, incrementando incluso los estándares de vida, inversión económica, creación de empresas, en fin, todo lo que el estallido social del 2019 confronta y develó como falso.

En ese sentido, durante esta acción colectiva en el estado Chileno se movieron lxs “emprendedorxs de la memoria” como les denomina Jelin; grupos sociales que movilizan diferentes narrativas del pasado, comúnmente silenciadas, movidas en la clandestinidad, autocensurarse o muy pequeñas en referencia a otras narrativas, que no siempre convergen en unas acciones concretas, pero que sí disputan la rememoración con el Estado (Jelin, 2012, p. 79-82).

:

Para el caso de Chile fue ubicar los problemas del 2019, en el Chile de 1973, la imposición del modelo neoliberal, y su legitimación política durante la concertación-transición democrática, hallando una explicación a la crisis política, social y económica por la que estaba atravesando el país durante el estallido social, brindando herramientas de comprensión de lo que estaba sucediendo ya que “(...)el recuerdo se convierte en un ejemplo que permite aprendizajes y el pasado se convierte en un principio de acción en el presente” (Jelin, 2012, p. 81).

Esto nos permite, en clave de Koselleck, hablar de un horizonte de acción o de expectativas que apunta por la transformación radical del modelo neoliberal -habría que ver si del sistema capitalista como un todo- a través de una Asamblea Constituyente, teniendo como experiencia el Plebiscito de 1988 que permitió la posterior transición a la democracia<sup>49</sup> -horizonte en los que muchos sectores sociales, gremiales, barriales, colectivos e individualidades, y distintas organizaciones de izquierda/revolucionarias, no estuvieron de acuerdo- la cual permitiría, en caso de ganar el “SÍ” reescribir toda la constitución política que fundamentó no solo legalmente el neoliberalismo, sino que construyó todo un sistema político, legislativo, judicial y económico que ha imperado en Chile desde entonces. El mismo sistema que viabiliza la impunidad de las acciones de “La Junta” durante la Dictadura de Augusto Pinochet, que mantienen hoy en día a muchas personas presas por luchar –tanto del pasado como del presente-, a espera de justicia por sus víctimas, o que llegue el juzgamiento a los responsables de la respuesta asesina del estado Chileno y el gobierno de Sebastián Piñera, contra la movilización en el estallido social Chileno del 2019.

Así pues y teniendo en claro el desarrollo analítico-comparativo realizado de ambos estallidos sociales, hay que centrarnos en el potencial pedagógico y educativo de estas acciones colectivas para la enseñanza del tiempo presente en las Ciencias Sociales, pues al ser escenarios de protesta que suponen una ruptura en la historia contemporánea de los países que los vivieron, se hace fundamental entenderlos como parte no sólo de una relación histórica con el pasado, sino también como sucesos que nos permiten comprender el presente, las disputas que se dan entre los horizontes de futuro que construimos o se nos imponen, y cómo, desde las Ciencias Sociales en particular, pero desde la escuela en general, podemos aportar a la construcción de

---

<sup>49</sup> El triunfo del “No” en el plebiscito de 1988 no sólo significó el rechazo a que el General Augusto Pinochet se perpetuara en el poder por un nuevo período presidencial de ocho años, sino también la posibilidad cierta de que la Concertación de Partidos por el No, convertida en Concertación de Partidos por la Democracia, llegara al poder en las siguientes elecciones presidenciales y parlamentarias fijadas para el 14 de diciembre de 1989. Biblioteca Nacional de Chile “Memoria Chilena”, 2023. Tomado de: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3398.html>

:

comunidades de sentido que propendan no sólo por heredar la memoria colectiva, sino también que a partir de ella se impulsen escenarios de educación forjados desde horizontes ético-políticos, tensionando las formas de ser-estar en el mundo hegemónicas que perpetúan los escenarios de violencia y limitan otras formas de construcción de lo común y la vida en comunidad.

En ese sentido es necesario puntualizar que las exigencias del estallido social, concretamente en Colombia, giran principalmente a una exigencia de paz que, históricamente, ha estado ligada a transformaciones de carácter estructural y que en el estallido social tomaría aún más fuerza, pues el pasado violento que ha atravesado nuestros territorios históricamente sigue vigente justamente por el proyecto inconcluso o victimado producto del terrorismo de estado en sus distintas expresiones por lo que es fundamental saber qué ocurre con los recuerdos del estallido social que tienen lxs niñxs y jóvenes en la escuela, además, de tener en el horizonte, cómo construir otros relatos centrados en la reflexión ética-política desde la escuela a partir estos escenarios de movilización social como los Estallidos sociales.

:

## CAPÍTULO 2

### MEMORIA COLECTIVA, MEMORIALIZACIÓN Y PEDAGOGÍA: SOBRE EL PASADO RECIENTE DESDE EL ESTALLIDO SOCIAL

*“La cuestión de la escuela es una cuestión de la vida”*

*Max Stirner<sup>50</sup>*

En este apartado se pretende realizar una aproximación conceptual y presentar la propuesta pedagógica con relación a los análisis correspondientes a el estudio comparado entre los estallidos sociales de Chile 2019 y Colombia 2021, teniendo presentes cuáles fueron las narrativas de la memoria que se movilizaron a partir de estos escenarios de protesta y cómo recuerdan, específicamente, el estallido social de Colombia 2021 en la escuela, si se aborda o no este suceso en el aula de clase y qué narrativas se pueden caracterizar dentro de la escuela sobre el estallido social.

En un primer punto se realizó un balance de los trabajos de grado realizados al interior de la LFPMS entre los años 2019-2023, teniendo presente que es en este espacio temporal en el que se desarrolla el estallido social en Colombia: además, cabe resaltar que estos trabajos deben también haber abordado e implementando una propuesta pedagógica relacionada con la enseñanza de acciones colectivas en el aula de clase, esto, con el fin de situar los avances que se han realizado en el campo de la línea investigativa en clave de intervenciones pedagógicas, y así tener un punto de partida para la construcción de la propuesta en este trabajo de grado.

Para el segundo momento se hará la caracterización de la institución educativa donde se llevó a cabo la implementación, una breve reseña histórica, un análisis de su Proyecto Pedagógico Institucional (PEI), cuál es el lugar y el papel de las Ciencias Sociales en el currículo de la Institución educativa, y por último, un análisis de su enfoque pedagógico. Estos dos últimos puntos no buscan hacer una crítica respecto a la Institución, su enfoque pedagógico, malla curricular o a sus profesorxs, sino más bien ubicar en qué puede aportar esta propuesta pedagógica para el desarrollo educativo y la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Institución.

---

<sup>50</sup> “El falso principio de nuestra educación”, Max Stirner, recuperado 13/11/2012, tomado de: <https://es.anarchistlibraries.net/library/max-stirner-el-falso-principio-de-nuestra-educacion>



:

Con el tercer punto se busca conceptualizar las categorías que darán un soporte teórico a la intervención, para este caso, memoria individual y memoria colectiva (Halbwachs, 2004), como constructoras de narrativas que, al ser producidas socio-culturalmente, guían la acción del recordar, la comprensión de los fenómenos que atraviesan la experiencia vivida de lxs sujetxs, y, a su vez, el cómo rememoran, significan, valoran y juzgan fenómenos políticos, sociales, culturales y económicos (Sutton, 2011), lo que nos permite hablar de la escuela como un marco social de la memoria (Halbwachs, 2004) en la que se despliegan cantidades de narrativas que median en la comprensión, para el caso de esta propuesta, el estallido social y sus impactos a nivel individual, colectivo y social.

Finalmente, los últimos dos puntos se enfocan en desarrollar la propuesta pedagógica, tomando la pedagogía de la memoria como modelo pedagógico a implementar, pues destaca la relevancia de las narrativas dentro de la apuesta por consolidar sociedades comprometidas ético-políticamente en la decisión y construcción de lo común para no repetir o perpetuar escenarios de violencia, teniendo como ejes articuladores la memoria y la enseñanza del tiempo presente en la escuela.

## 2.1 Balance de propuestas pedagógicas sobre acción colectiva

En clave de lo anterior, al revisar los trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Ciencias Sociales desarrollados dentro de la línea de investigación “Formación política y memoria social” (FPMS) se encontró que, para el caso de acción colectiva en los periodos del año 2020-2023 sólo hubo en total dos trabajos que abordaron dicha temática.

El primero fue publicado en el año 2020 y titulado “Formación organización y acción colectiva: luchas estudiantiles universitarias en 2011 y en 2018 en Bogotá” (Castro Moreno, 2020) realizado por Samantha Castro Moreno. Allí propone un análisis del movimiento estudiantil y sus luchas en los periodos presidenciales de Alvaro Uribe Velez y Juan Manuel Santos teniendo presente el avance de la privatización de la educación pública desde la implementación de la Ley 30 de educación de 1992, que fue paulatinamente desfinanciando a la educación superior y por lo tanto a las instituciones de educación superior (IES) en el país, hecho que desató una serie de acciones colectivas entre paros, movilizaciones, y enfrentamientos por parte del movimiento estudiantil para evitar dicha privatización.

:

Lo particular de este trabajo y que resulta relevante -aunque no presente implementación pedagógica, pues es un trabajo de grado principalmente de corte investigativo- para la construcción de estos antecedentes, es que caracteriza las narrativas que se han venido construyendo dentro del movimiento estudiantil desde el siglo XX hasta el año 2018, analizando así también las continuidades y transformaciones en términos organizativos, políticos, ideológicos, discursivos y formativos en las acciones colectivas emprendidas por este movimiento social en diferentes momentos de su historia reciente. Es por ello que analiza también las relaciones intergeneracionales (relevo generacional) y sus repertorios de lucha, haciendo un énfasis particular en el movimiento estudiantil del año 2011 bajo la figura de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) y el del año 2018 aglutinado en la Unión de Estudiantes de Educación Superior (UNEES). (Castro Moreno, 2020).

El segundo trabajo se titula “Interpretaciones históricas y memoria colectiva: paro cívico nacional de 1977 y paro del 21N de 2019” realizado por Cindy Lorena Reyes Cortés. (Reyes Cortes, 2022) En este trabajo de grado la autora caracteriza las interpretaciones sobre el paro cívico nacional (PCN) de 1977 y su reapropiación en el paro nacional del 21 de noviembre de 2019, analizando la producción académica y las tendencias analíticas dentro de las investigaciones realizadas en el marco del PCN de 1977 y cómo se le referenció en clave comparativa con el Paro nacional del año 2019, además de puntualizar el carácter metodológico de dichas investigaciones e interpretaciones. (Reyes Cortes, 2022)

Por otro lado, se hace una caracterización desde la memoria histórica de las continuidades del PCN en el paro nacional del 2019, enfatizando en el contexto histórico, las consignas movilizadas, y los repertorios de lucha usados, destacando las nuevas rutas de movilización en el año 2019, y las organizaciones sociales y sindicales que participaron en esta acción colectiva.

Así mismo se construye una propuesta pedagógica desde la enseñanza del tiempo presente para abordar los fenómenos de acción colectiva contemporáneos y su relación con la memoria histórica, entendida como una forma de reflexionar en la escuela sobre los acontecimientos actuales que ligados a escenarios pasados, permiten visualizar las formas físicas y subjetivas que toma la memoria para comprender las continuidades del pasado en el presente, como por ejemplo, la estigmatización hacia los barrios populares y las escuelas al ser “focos” de organizaciones comunistas o guerrilleras, haciendo de la memoria colectiva una herramienta

:

de resistencia y de reelaboración de sentido de estos procesos de movilización social popular (Reyes Cortes, 2022).

De esta manera, la autora propone una intervención pedagógica desde la perspectiva de la enseñanza del pasado reciente, partiendo de Graciela Rubio, quien propone tensionar las narrativas hegemónicas en la estructura curricular de la escuela para avanzar en los análisis acerca de la verdad como derecho, en la proyección de otros futuros a partir de la lectura crítica del pasado reciente y darle protagonismo a los relatos silenciados, que, para el caso de esta investigación, son las memorias colectivas barriales y escolares frente al PCN y su relación con el Paro nacional del 21 de Noviembre de 2019. (Reyes Cortes, 2022).

Partiendo de lo anterior, su propuesta pedagógica busca poner en discusión temas que, como los estallidos sociales, no se abordan dentro de los lineamientos curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales, ni en los Derechos Básicos de Aprendizaje construidos por el MEN, ni en los planes de estudio escolares, priorizando la enseñanza desde el tiempo presente como un enfoque pedagógico para comprender los estallidos sociales como hechos que relacionan el pasado y el presente en términos sociales, políticos, culturales y económicos, en clave de desarrollar una conciencia histórica en lxs estudiantes. (Reyes Cortes, 2022).

De igual forma, la autora destaca el papel de la memoria colectiva como generadora de espacios de enseñanza y aprendizaje intergeneracional, rompiendo con la idea de que la escuela, como escenario de educación formal, es el único espacio en donde se pueden problematizar las visiones de mundo; por el contrario, pone en diálogo otros espacios de socialización como el barrio o la familia como ejes fundamentales a la hora de tensionar las narrativas hegemónicas sobre las acciones colectivas.

A partir de allí, propone una intervención pedagógica que prioriza la formación política y la construcción de reflexiones ético-políticas que llevan a lxs estudiantes a comprender el presente desde el pasado y tomar posición frente a los acontecimientos históricos, como sujetos activxs y partícipes de su realidad, reconstruyendo las memorias del PCN, su relación con el Paro Nacional del 2019, a la vez que se constituyen otras memorias en clave de fortalecer procesos de subjetivación política, la identidad barrial y la organización social en defensa de la dignidad humana. (Reyes Cortes, 2022).

:

Estas propuestas pedagógicas se construyeron en parte, por un lado, desde un interés por llevar a la escuela los escenarios contemporáneos de movilización social y acción colectiva, principalmente los estallidos sociales, para ser discutidos como acontecimientos que suponen rupturas al interior de los países que los viven, pues son expresiones de las relaciones sociales, políticas, culturales, económicas e históricas que se construyen socialmente y que impactan en nuestra vida tanto individual como colectivamente.

Por otro lado aportar a la LFPMS de la Licenciatura en Ciencias Sociales discusiones entorno a las narrativas que se construyen sobre las acciones colectivas no sólo desde la misma investigación, sino también a partir de quienes vivieron estos escenarios y de quienes van a legar sus memorias, pues, a partir de ello, es cómo se construye nuestra nociones y capacidades de participar activamente en las discusiones de construcción no sólo mundo, sino de nuestra incidencia como personas-sujetxs políticos con capacidad analítica, crítica y propositiva de cara a los problemas del mundo contemporáneo, algo que la Línea de Investigación ha fomentado y que se puede evidenciar en la caracterización aquí realizada de los trabajos.

Por todo lo anterior, se torna fundamental reflexionar sobre los escenarios de movilización social, acción colectiva y de disputas por la memoria, que buscan no sólo justicia sobre los hechos violentos del pasado reciente y el presente, sino que también busca poner en la mesa otros futuros que prioricen la construcción ético-política de lo común, por lo que en los siguientes apartados desarrollaré la propuesta pedagógica y la caracterización de la escuela en donde realicé la intervención.

## 2.2 Caracterización de la institución educativa “Ciudad de Cali”

Esta propuesta se implementó en el Colegio “Ciudad de Cali”, ubicado en la localidad de Kennedy (zona 8) en la ciudad de Bogotá, barrio Tintalito, UPZ 87, un complejo de tres casas unidas estructuralmente, aproximadamente de 4 pisos, que le dan forma a esta escuela de barrio en medio de las primeras construcción de Vivienda de Interés Sociales (VIS) que se construyeron en el sector.

La institución es de carácter privado, lo cual suscita la emergencia de algunos análisis relacionados con la composición social del colegio, ya que esta puede ser leída en clave de una expresión de las relaciones interclase que se dan en los sectores populares de la ciudad -algo relevante también tanto para la implementación pedagógica, como para el trabajo investigativo

:

en sí mismo-, pues, debido a las transformaciones espaciales de los últimos años en la localidad de Kennedy y Bosa, principalmente la construcción de viviendas de interés social (VIS) y sus impactos, hay una confluencia de la clase media ascendente y los grupos más empobrecidos que han habitado los barrios de la localidad como Patio Bonito, Maria Paz, el Amparo y Dindalito.

Dichas dinámicas también se hacen explícitas en el interior de la escuela, dado que allí convergen estudiantes cuyas familias provienen de diferentes sectores sociales; para el caso concreto del curso con el que se trabajó y tras hacer una entrevista al director del grupo, se identificó que la mayoría de estudiantes son hijos de comerciantes de Corabastos, seguidos por familias de trabajadores del sector público (principalmente de la policía) o de profesionales de otras áreas.<sup>51</sup>

Por otro lado, el funcionamiento interno del colegio es muy distinto al de los oficiales; en ese sentido, el curso con el que se trabajó se eligió bajo dos criterios de selección: 1). disponibilidad horaria: cada materia que ven los estudiantes se desarrolla en 1 hora de clase, por lo cual era importante encontrar un curso con el que se pudiera hacer un bloque horario de dos horas para llevar a cabo las clases dentro de lo proyectado en la propuesta pedagógica y 2), debían ser estudiantes entre décimo y onceavo grado. Teniendo presente los anteriores criterios, el curso de décimo grado, 1001, fue idóneo para implementar la propuesta.

Es importante enfatizar que el colegio se encuentra ubicado en cercanías a uno de los llamados “Puntos de resistencia” que se presentaron en todo el país, pero específicamente en la ciudad de Bogotá durante el estallido social en Colombia: el renombrado “Portal Resistencia”, que conocemos como Portal Américas. Es por ello que el colegio resulta de primordial interés para la implementación de esta propuesta pedagógica, ya no sólo en términos curriculares y de los temas a abordar desde las Ciencias Sociales, sino también por estar ubicado en un punto relevante dentro del proceso de movilización social del año 2021.

---

<sup>51</sup> “El estrato predominante en la localidad es el 2, con 53,1% de las viviendas encuestadas, seguido por el estrato 3 con 44,3% y el estrato 4 con 1,9%, los restantes hogares están distribuidos entre el estrato 0 y 1. Es pertinente resaltar que en la localidad no se identificaron hogares del estrato 5 y 6.” Tomado de, <https://observatorio.desarrolloeconomico.gov.co/mercado-laboral-general/kennedy-segunda-localidad-mas-poblada-de-la-ciudad-con-el-150-de-los#:~:text=El%20estrato%20predominante%20en%20la,el%20estrato%200%20y%201.>

:

Cabe resaltar que el desarrollo de la implementación está sujeto al funcionamiento interno del Colegio, por eso, es importante comprender que las Ciencias Sociales en la institución se podrían entender de manera fragmentaria en los cursos, para el caso del grado décimo pero en general para la educación media ven las materias: Ciencias Políticas, Ciencias Económicas, Filosofía, y Sociales (**Ver fotografía 17**).

**Fotografía 17**

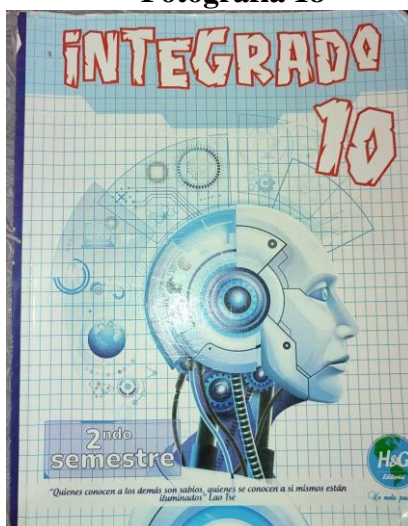
	UNIDAD 3	UNIDAD 4
Matemáticas	8	18
Física	20	27
Química	33	54
Español	76	88
Inglés	101	82
Sociales	214	238
Ciencias Políticas	149	181
Ciencias Económicas	170	181
Filosofía	192	206
Contabilidad	217	224
Pruebas Saber		231

Esto da cuenta, por un lado, del énfasis de la educación para el trabajo de la institución al tener una materia llamada “contabilidad”, en la que se desarrollan bases para el área contable en administración de empresas y, por otro lado, de la problemática que también caracteriza el MEN en los lineamientos curriculares en cuanto a la enseñanza fragmentada de la Ciencias Sociales en las Instituciones Educativas<sup>52</sup>, agregando que, para el caso particular del Colegio elegido, cada materia se desarrolla en un espacio de una hora de clase, teniendo como base el mismo texto escolar<sup>53</sup> (**Ver fotografía 18**).

<sup>52</sup> Lineamiento curriculares en Ciencias Sociales, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Tomado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-339975_recurso_1.pdf)

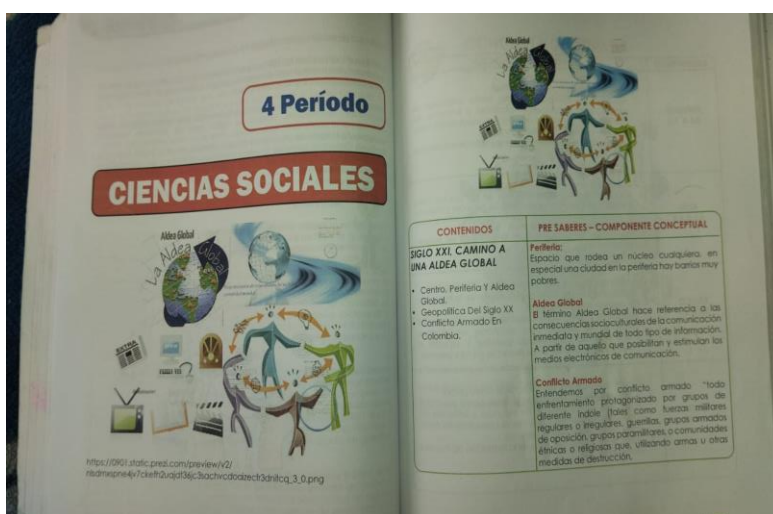
<sup>53</sup> Texto escolar “Integrado 10”, para cursos de décimo grado, de la editorial H&G.

Fotografía 18

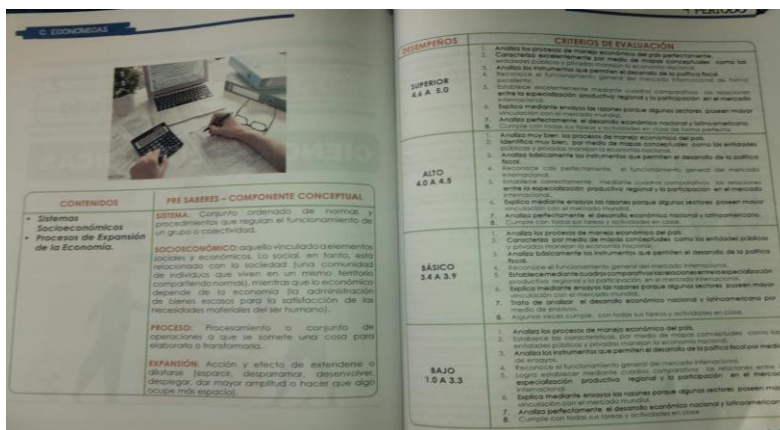


Por otro lado, este texto escolar propone unidades temáticas, actividades y objetivos de aprendizaje específicos (Ver imágenes 19, 20, 21, 22) que lxs profesorxs deben llevar a cabo partiendo de unas temáticas y contenidos obligatorios a abordar, pues desarrollar las unidades del texto escolar es el objetivo principal y la evidencia que se tiene en cuenta tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje, como en términos evaluativos de la experiencia pedagógica - educativa en el aula.

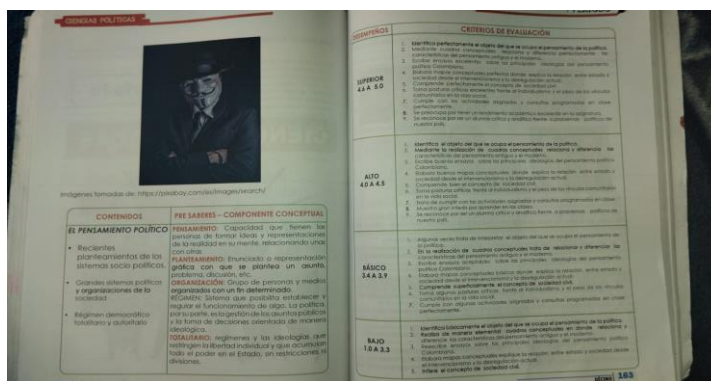
Fotografía 19



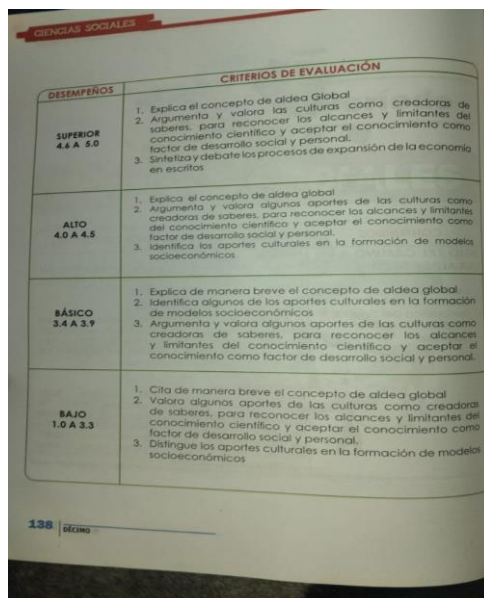
Fotografía 20



Fotografía 21



Fotografía 22







:

Siguiendo con la caracterización más específica, el papel de las Ciencias Sociales es más bien secundario, casi inexistente, por cuanto el PEI como el enfoque pedagógico de la institución no priorizan la educación ni la enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de “ (...) la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante”<sup>55</sup> sólo se aborda como materias obligatorias dentro del currículum, sin ninguna relación concreta con la realidad, más allá de la proyección laboral en la que es enfática la institución, además de resaltar tangencialmente y sin mayor profundidad “Los cuatro Pilares de la Educación” que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde 1997: 1) Aprender a conocer; 2) Aprender a hacer; 3) Aprender a vivir juntos; 4) Aprender a ser.<sup>56</sup> Es interesante como estos pilares son usados para cumplir una serie de requerimientos que se exige desde el Estado Colombiano para acreditar escuelas como la aquí se caracterizó, que para realmente aplicar lo que el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación en el año 1997 buscaba con ello cuando se habló de la sociedad del conocimiento: la educación como forma de disminuir las brechas sociales y la desigualdad social, económica, y política que se reproducen estructuralmente.

### 2.3 Memoria individual y memoria colectiva: La escuela como marco social de la memoria.

Aquí se recogen los análisis que corresponden al campo de los estudios de la memoria, situando el presente trabajo en este ámbito de estudio y presentando las imbricaciones que se dan entre la memoria individual que los estudiantes recuerdan con relación a su experiencia y la memoria colectiva que abarca las experiencias con relación al estallido social del 2021 en Colombia, pues interesa discutir qué recuerdan los estudiantes sobre esta acción colectiva.

Sin embargo, esta discusión no puede darse sin conceptualizar la relación entre memoria individual, memoria colectiva y las narrativas que se pueden construir respecto a un fenómeno social de gran envergadura como, para el caso de este trabajo, los estallidos sociales.

---

<sup>55</sup>Lineamiento curriculares en Ciencias Sociales, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Tomado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf)

<sup>56</sup> Los pilares de la educación de la UNESCO son cuatro objetivos de aprendizaje que se propusieron para el siglo XXI. Estos pilares fueron definidos por Jacques Delors en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación en el año 1997, Tomado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116151>

:

Aunque los estallidos sociales hayan sido fenómenos que nos atravesaron de manera colectiva, puede que el recuerdo sobre estos no necesariamente vaya encaminado como algo relevante en la memoria individual, por lo tanto, los recuerdos que se tengan respecto a los estallidos sociales sean otros diferentes al fenómeno en sí mismo, por eso se hace relevante conocer cómo recuerdan lxs estudiantes esos meses entre Abril y Diciembre del 2021 Pues siguiendo a Halbwachs:

“No basta con que haya asistido o participado en una escena de la que otros (...) eran espectadores o actores, para que, más tarde, cuando lo evoquen -el fenómeno- ante mí, cuando recompongan pieza a pieza la imagen en mi mente, de repente esta construcción artificial se anime o tome la forma de algo vivo, y que la imagen se transforme en recuerdo” (Halbwachs, 2004, p.28).

La cuestión entonces gira en torno al cómo se recuerda un fenómeno, pero no solamente a nivel colectivo, sino individual; pues la capacidad de la memoria para recordar se ve directamente imbricada a la duración espacio-temporal de los fenómenos que, en algunos casos, como los estallidos sociales, rompen la continuidad de las sociedades, atravesando los marcos sociales de la memoria, entendidos como diferentes grupos que reúnen individuos y permiten compartir un marco experiencial. Estos marcos sociales de la memoria van desde la familia, pasando por amigos, la iglesia, la sociedad en sí misma o, para nuestro caso, la escuela, como el marco social de la memoria que nos interesa interrogar pues “es imposible concebir problemas del recuerdo y de la localización de recuerdos si no se toman como punto de aplicación los marcos sociales reales que sirven de punto de referencia para esta reconstrucción que denominamos memorias” (Halbwachs, 2004, p. 11)

Para el caso concreto de este apartado lo que nos interesa es conocer las narrativas de la memoria que circulan en la escuela respecto al Estallido social en Colombia del 2021, pues si bien la contingencia del COVID-19 supuso un “alto” en varias actividades sociales, económicas, políticas etc. -entre ellas el ir a la escuela- no podemos dejar de lado que el Estallido social como fenómeno que se expresó a nivel nacional, y que tuvo sus principales formas de expresión en ciudades como Cali y Bogotá, supuso también una ruptura en las vivencias sociales y colectivas, por lo que también supone unas formas de recuerdo tanto a nivel colectivo, como a nivel individual que nos interesa poder caracterizar dentro de la escuela, no sólo como marco social de la memoria, sino como un lugar en el que convergen, se

:

reconstruyen, resignifican, crean, recrean y se dialogan tanto las memorias individuales, como las memorias colectivas, en esa vía, “(...) para que nuestra memoria se ayude de la de los demás, no basta con que éstos nos aporten sus testimonios: además, hace falta que no haya dejado de coincidir con sus memorias y que haya bastantes puntos en común entre una y otras partes para que el recuerdo que nos traen pueda reconstruirse sobre una base común” (Halbwachs, 2004, p. 34).

Así pues, es necesario conocer las narrativas que se mueven en la escuela sobre los estallidos sociales, pues para reconstruir el recuerdo se requiere de una base en común, que no necesariamente es el fenómeno en sí mismo, sino, en este caso, un marco social compartido: la escuela. Ya que “las narrativas, particularmente las que se mediatizan a través de las instituciones sociales tienden a viralizarse y, como lo indica Shiller (2017) tienen la potencialidad para resignificar y reconstruir en el proceso de su distribución social y propagación” (Pardo Abril, 2020, p. 484)

Por lo anterior, hay que profundizar sobre cómo recuerdan en la escuela los sucesos que, en la historia reciente del país, suponen una ruptura en el continuum del tiempo histórico de la forma Nación, pues la conciencia individual que se tiene sobre los fenómenos no es más que un lugar de paso entre los tiempos sociales, económicos, políticos y el tiempo en común entre personas, pues esta –la conciencia individual- sólo es el punto de encuentro de los tiempos colectivos, que toman sentido cuando los individuos generan comunidades afectivas que, a su vez, son comunidades de sentido en tanto viabilizan la interpretación de los fenómenos, pues significan la experiencia bajo unos marcos valorativos y experienciales que organizan la experiencia vivida para darle un sentido a la realidad, por lo tanto, al cómo se recuerda, qué se recuerda y por qué se recuerda (Halbwachs, 2004, p. 34)

En este sentido, que el recuerdo se dé desde “nuestro punto de vista”, no implica que sea un recordar estrictamente individual ni individualizado, ni mucho menos que sea, en su totalidad, una memoria netamente colectiva. Pues la posibilidad de que existan recuerdos se da en tanto hay relaciones sociales que las atraviesan, por lo que no se puede afirmar que exista una memoria solamente individual, ni solamente colectiva, más lo que se sí se da es una relación dialógica entre ambas, atravesando dimensiones psíquicas, temporales, emocionales, sensoriales, experienciales etc que configuran el recuerdo, tanto de la vivencia individual, como de la vivencia colectiva.

:

De lo anterior entonces podemos inferir que para reconstruir íntegramente el recuerdo de un fenómeno, hay que juntar todas las reproducciones deformadas y parciales –lo que llamaríamos recuerdos- de este fenómeno (Halbwachs, 2004, p. 55) por lo tanto, habría que acudir a la memoria individual y a la memoria colectiva para hacer dicha reconstrucción.

Sí bien no se busca una “verdad” totalizante del fenómeno, lo que sí se busca es comprenderlo en su mayor plenitud, ampliando las posibilidades de su comprensión, análisis, significados, razones, interpretaciones, vivencias etc. En síntesis: lograr abarcar el mayor espectro de recuerdos que existan sobre el fenómeno, para reconstruirlo y tratar de comprenderlo de mejor manera, pues lo que busca este trabajo, al igual que la memoria colectiva, es “descubrir el por qué de los acontecimientos y su impacto en nuestra vida individual, que aunque aparentemente aislada del resto, está siempre en diálogo con los otros” (Halbwachs, 2004, p.58).

Esto nos lleva a que, dado el caso, aunque no hayamos participado directamente en el estallido social, nos impactó de una u otra forma al ser un fenómeno de corte colectivo, no sólo por las implicaciones materiales de este tipo de acciones colectivas como fenómenos sociales que se expresan tanto espacial, como temporalmente, sino que también suponen una ruptura en la memoria histórica que, a su vez, impacta en la memoria colectiva de quienes viven estos fenómenos.

Por lo tanto, al reconstruir todo tipo de recuerdos dentro de un marco histórico, nos permite ubicarlos en un devenir no solamente individual, sino social, pues cada una de las acciones que irán constituyendo las memorias individuales o colectivas, tienen un impacto en el devenir histórico que, aunque no se logren percibir -pues a veces nos parece que dichas acciones no son, aparentemente, relevantes en el devenir histórico- si tienen un impacto en la vida individual y colectiva de los sujetos por lo que, aunque no se haya participado, en este caso del Estallido social, habrá algún recuerdo que refleje este fenómeno y su impacto en el devenir histórico, tanto individual, como colectivo. En ese sentido “ (...) nuestra historia no se basa en la historia aprendida, sino en la historia vivida. Así pues, por historia hay que entender, no una sucesión cronológica de hechos y fechas, sino todo aquello que hace que un periodo se distinga de los demás” (Halbwachs, 2004, p. 60)

Por eso hay que reconocer la relevancia del recuerdo sobre el suceso lo más pronto posible, en tanto dicho recuerdo esté vivo aún, para comprender el impacto que tuvo el fenómeno en la vida tanto individual como colectiva, pues esto nos permite no sólo la mera reconstrucción del

:

recuerdo, sino hacer consciente la experiencia vivida para comprender las magnitudes de los fenómenos y sus impactos en el devenir de lo común, haciendo posible que las acciones sean posteriormente guiadas entorno a la reflexión del pasado, y no un permanente presente.

En clave de lo anterior, Halbwachs, realiza un par de preguntas pertinentes: “¿Basta con recomponer el marco histórico de un hecho para poder decir que se ha recreado su recuerdo?” (Halbwachs, 2004, p.72) y “¿Cómo podría existir, subsistir, tomar conciencia de sí misma una sociedad cualquiera, si no abarcase de un vistazo un conjunto de acontecimientos presentes y pasados, si no tuviese la facultad para remontarse en el tiempo, y de volver a pasar sin cesar sobre las huellas que ella misma dejó?” (Halbwachs, 2004, p.128) en esta propuesta no busco responder estas preguntas, sino, más bien, usarlas como guías para suscitar la reflexión dentro de nuestra labor como profesores, pero también de su articulación con la escuela como marco social de la memoria, y que, como unas de las principales instituciones de socialización y aculturación de la especie humana, debe cuestionarse su propósito no sólo existencial como institución, sino su proyección como instituyente de un tipo de sociedad que es consciente de su pasado, de su presente y sus posibles futuros.

En ese sentido, el punto nodal de esta reflexión se mueve en una pregunta que resulta relevante para el trabajo que se está realizando: ¿Qué pasaría si en la escuela no recuerdan el estallido social? Sabemos que la reconstrucción del recuerdo –rememorar- opera según líneas, marcas o dibujos que se muevan en nuestro campo experiencial o el de los otros, pero también sabemos que la manera de significar un episodio que atravesó a nivel social y colectivo no necesariamente impacta el interés individual, por lo que puede ser una posibilidad de que al no ser un episodio trascendente para la vida individual, no hayan recuerdos al respecto, por lo que es imperativo entonces reconstruir dicho recuerdo.

Sin embargo, lo que sucede con este tipo de fenómenos –Estallidos sociales- es que atraviesa todas las existencias a la vez así no estén directamente implicadas, pues tienen impactos a niveles políticos, sociales, económicos y culturales que llegan a afectar el curso individual de las vidas, en ese sentido, se enlaza la memoria histórica como una serie de hechos cuyo recuerdo conserva la historia nacional, con la memoria colectiva, como marco social –grupos societales de individuos- que recuerda un hecho que les afecta, por lo que en el desarrollo de la memoria colectiva, no hay líneas de separación claramente trazadas –como en la memoria

:

histórica- sino mas bien limites irregulares inciertos que reconstruyen los sucesos según las vivencias individuales, hechas colectivas. (Halbwachs, 2004, p. 83).

De lo anterior entonces se hace indispensable compartir con otros grupos que hayan vivido el estallido social como actorxs –Victimas del estado, Colectivos DD.HH, manifestantes,etc- y las representaciones que estos tienen del estallido social para comprenderlo desde la memoria colectiva, pues es fundamental compartir las distintas narrativas que se han construido de los fenómenos para significar y ubicar la experiencia individual en una experiencia común que dé sentido a los acontecimientos, podemos remontar al pasado como forma de entender no sólo el presente, sino el devenir de los procesos históricos y tomar posición en ellos, pues logramos comprender las implicancias que estos tienen a nivel individual, colectivo y social, se logra mayor alcance en el recuerdo y, por lo tanto, en la reconstrucción de la memoria colectiva del suceso para su comprensión:

“Si ponemos en primer plano los grupos y sus representaciones, si concebimos el pensamiento individual como una serie de puntos de vista sucesivos sobre los pensamientos de los grupos, entenderemos que pueden remontarse en el pasado y remontarse más o menos lejos en función de la amplitud de perspectivas que le ofrece cada uno de estos puntos de vista sobre el pasado, tal como está representado en las conciencias colectivas en las que participa” (Halbwachs, 2004, p.128).

Para profundizar en esta idea de la memoria colectiva hay que partir entonces de Astrid Erll para evitar hacer una reducción de la amplitud y los alcances que puede tener la memoria colectiva en el entendimiento de los fenómenos sociales, pues esta –la memoria colectiva- puede permitir una lectura de la memoria como fenómeno psíquico tanto a nivel individual, como nivel a social, que viabiliza el recuerdo como una interacción entre la memoria psíquica –individual- y la memoria social (Esposito, 2002, p. 17 citada por Erll, 2012 p. 135).

Así pues, Astrid Erll, haciendo un análisis de lo que se ha entendido por “memoria colectiva” caracteriza dos formas de este tipo de memorias: la “*Collected memory*” y la “*Collective memory*”; la primera hace referencia a la memoria individual que está determinada social y culturalmente: El individuo recuerda con ayuda de esquemas que son específicos de su cultura, actúa de acuerdo con valores y normas que se comparten colectivamente y almacena vivencias

:

ajenas dentro del inventario propio de experiencias” (Erll, 2012, p.134) por otro lado, la “*Collective memory*” que refiere a “los símbolos, los medios, las instituciones sociales y las prácticas que reciben metafóricamente el nombre de memoria y que representan la relación social que mantiene un pueblo con el pasado”. (Erll, 2012, p.134)

Esta, más que una separación o distinción, es la conceptualización de dos dimensiones socioculturales que componen la memoria y la creación del recuerdo como fenómenos en interacción con símbolos, significados-significantes, valores, contextos espacio-temporales, pero también las vivencias, experiencias, deseos, pensamientos, agrupaciones, marcos sociales de la memoria –en nuestro caso la escuela-, sistemas de creencias etc. Entonces, entendemos memoria colectiva como la “totalidad de todos aquellos procesos (orgánicos, mediales e institucionales), cuyo significado representa la influencia cambiante del pasado y lo presente en los contextos socioculturales (...)” (Erll, 2012, p. 139).

Hay entonces un diálogo experiencial entre lo individual y lo colectivo que compone las memorias colectivas, pero también las narrativas de los sucesos, en ese sentido hay que analizar el estallido social dentro de los marcos sociales de la memoria, y dentro de estas las formas de la memoria colectiva, pues permite “comprender, en su relación funcional, fenómenos que antiguamente eran concebidos como distintos”, ya que insta a “reflexionar sobre la relación que hay entre la tradición y el canon, los monumentos y la conciencia histórica, la conversación familiar y las conexiones neuronales” (Erll, 2012, p. 135-136).

Por lo tanto buscamos ahondar en las construcciones semiótico-culturales que pueda haber respecto al recuerdo en torno a los estallidos sociales, pues la memoria colectiva se mueve dentro de “comunidades del recuerdo” que significan experiencias en un marco cultural compartido, entendiendo la cultura como “la memoria de una de una colectividad humana que no se ha transmitido hereditariamente” (Erll, 2012, p.139) sino que se transmiten en la narración, y que está compuesta por tres dimensiones: 1) Cultura social como “un conjunto de estructurado de usuarios semióticos (individuos, instituciones, sociedad); 2) Cultura Material “como un conjunto de textos (civilización)”; 3) Cultura mental “como un conjunto de códigos” (Erll, 2012, p.139)

Para Erll estas tres dimensiones se verían de la siguiente manera: 1) La dimensión cultural se daría “a través de los medios de la memoria que son la codificación de las objetivaciones culturales: objetos, textos, monumentos y ritos que permiten hacer asequible los contenidos de



:

la memoria colectiva para los miembros de la comunidad de recuerdo”; 2) La dimensión social del recuerdo, “que hace referencia a los portadores de la memoria, es decir, aquellas personas e instituciones de la sociedad que participa en la producción, el almacenamiento y la evocación del saber relevante para el colectivo”; Y 3) la dimensión mental del recuerdo, que “son los códigos colectivos que hace posible y que marcan el recordar común a través de la transmisión simbólica, así como todos los efectos que tiene la actividad del recuerdo sobre las disposiciones mentales que predominan en una comunidad” (Erl, 2012, p.141-142).

Lo anterior también nos permite entonces hablar de una “Cultura del recuerdo” que viabiliza el análisis respecto al cómo significamos, sentimos, vivimos, experimentamos, entendemos, ubicamos y le damos sentido a los fenómenos que nos atraviesan individual y colectivamente (Erl, 2012, p. 141). En síntesis, comprender el recuerdo que tenemos desde algo concreto como un suceso que atravesó a nuestra familia, hasta un estallido social que impactó, de manera significativa, a toda una sociedad, pues estaba cargado –el estallido social- de signos, textos, códigos que nos recuerdan un pasado aún presente, a un fenómeno colectivo como la guerra que también carga con sus propios signos, textos, códigos y que permea las dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales de las sociedades que las viven y recuerdan en la práctica de la memoria, es decir, en el recordar, bien sea desde la memoria individual o la memoria colectiva:

“La memoria colectiva, como lo anunciaban Halbwachs y Blondel es un proceso social de reconstrucción de un pasado vivido y/o significado por un grupo o sociedad, que se contiene en marcos sociales, como el tiempo y el espacio, y como el lenguaje, pero también se sostiene por significados, y éstos se encuentran en la cultura. Sí, porque a decir de estos autores la memoria mantendrá aquello que considere significativo, con sentido” (Mendoza García, 2004, p. 3)

Lo relevante de esto es considerar también que las narrativas movilizadas en los marcos sociales de la memoria, no se agotan en el sentido espacio-tiempo que le da Halbwachs, sino que, siguiendo las discusiones de Erl y trayendo a colación a Jerome Bruner junto a las teorías del aprendizaje, la narrativa también hace parte de esos marcos sociales pues “lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria” (Bruner, pág. 66 citado por García, 2004) por lo que es necesario comprender qué es lo que mueven estos marcos sociales, es decir, tanto la escuela como sus narrativas, sobre el recuerdo del año 2021, cómo lo significan, lo interpretan y le dan sentido.

:

### **2.3.1 Pedagogía de la memoria: los pasados que no fueron ¡son y serán presente para el futuro!**

Para la construcción de la propuesta pedagógica se tuvieron en cuenta los ejes generadores para la orientación curricular de enseñanza en ciencias sociales que el MEN conceptualiza, pues, tanto la implementación pedagógica, como el trabajo de grado, se ubican en cinco de los ocho ejes que se proponen en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, sin embargo, esto no significa que no pueda abarcar los demás ejes o todos a su vez, simplemente se trata de puntualizar los más pertinentes para la implementación de la propuesta que son: 1) La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad; 2) Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos; 3) Las desigualdades socioeconómicas; 4) Identidad y memoria colectiva; 5) Conflicto y cambio social. (Ministerio de Educación Nacional, 1994)

Así pues, en Colombia, desde la Ley de Justicia y Paz (2005), pasando por la Ley De víctimas 1448 (2011), la Cátedra de Paz (2014), La Cátedra de Historia (2017), y el Acuerdo de Paz con las FARCP-EP del 2016 que derivó en la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición (CEV, 2022), se ha hecho un fuerte énfasis en la construcción de paz en un territorio en el que la guerra se ha prolongado a lo largo de su historia, por impulsar escenarios que apuesten por la construcción, a través del diálogo, de ciudadanías críticas que sean partícipes de las decisiones de lo público y la vida en común para no repetir las crueldades de la guerra, teniendo como uno de sus principales escenarios la escuela, al respecto:

“Pese a esta legislación en materia de paz, una para los victimarios y la otra para las víctimas, no se dispone claramente sobre la manera en que las entidades del Estado han de asumir la estructuración y el desarrollo de programas educativos en torno al conflicto armado interno. Si bien, se alude a la memoria como la “necesidad” de una ritualidad pública para el luto de una sociedad, no prevalece el análisis sobre los sucesos, los responsables y las problemáticas que los han producido, para aprender de ellos y así responder a los imperativos pedagógicos del ¡nunca más!, ¡basta ya! (Vélez Villafañe & Ortega Valencia, 2014, p. 62)

Por lo anterior en este apartado hablaremos de la pedagogía de la memoria como una de las tantas posibilidades que apuestan por ello y su relación con la propuesta pedagógica que se desarrollará posteriormente. Cabe mencionar que esta propuesta busca ir más allá de lo impulsado a partir de las diferentes Leyes o propuestas institucionalizadas de la enseñanza de

:

la historia, el pasado reciente y la memoria enmarcados bajo el “nunca más” y la defensa/enseñanza de los DD.HH, lo que aquí se construye, por el contrario, busca impulsar marcos de acción que desborden el constructo institucional y regresen las reflexiones hacia la construcción de lo común, buscando impulsar escenarios de acción colectiva que construyan otras narrativas en clave de estructurar nuevas formas de ser-estar en el mundo.

Así pues el “deber de la memoria” no apunta a la paz a cualquier costo –menos si implica perpetuar la dominación que mantiene conflictos, guerras, genocidios, masacres etc.- sino a una transformación estructural a las causas que generan, buscan, crean y recrean los escenarios de violencia, por lo que enseñar desde la pedagogía de la memoria implica la búsqueda de otro tipo de relaciones sociales, culturales, políticas, económicas que viabilicen las condiciones para una paz genuina, por lo que es allí el punto de convergencia entre formación política, historia y memoria (Vélez Villafañe & Ortega Valencia, 2014, p. 140)

La paz no puede construirse de “Arriba hacia abajo”, es decir, desde las decisiones tomadas por las instituciones que, sin discusión con la base social, imponen como única vía su noción de desarrollo social, político, económico y cultural. En ese sentido, la pedagogía de la memoria se ve impulsada a realizar ejercicios que invitan a practicar la memoria (Jelin, 2000), junto con la posibilidad de que lxs sujetxs narren sus experiencias, pues esto no sólo permite que encuentren un lugar en el mundo de los acontecimientos, sino que se apropien de él y logren una relación entre pasado-presente-futuro como posibilidades de construcción de mundos distintos, y, de esa manera, poder hablar de paz.

En ese sentido, lo que procura la memoria en la escuela y, por tanto, la pedagogía de la memoria, es no estancar los recuerdos de los fenómenos sociales –en este caso el estallido social-<sup>57</sup> pues “el deber de la memoria en educación es como un motor de permanentes reflexiones sobre el pasado y el presente” (Rubio, 2022, p. 41).

Pretende impulsar escenarios que detonen los recuerdos de los sucesos que atraviesan las sociedades y dejan un impronta en su historia, para reflexionar en torno a ellos, construir posiciones, juicios, valores, opiniones, y, finalmente, lograr la capacidad de tomar decisiones

---

<sup>57</sup> Gobierno impulsará una Comisión de la Verdad con el fin de esclarecer los crímenes de Estado en el “estallido social”. Infobae, 2024. Tomado de: <https://www.infobae.com/colombia/2024/07/08/gobierno-impulsara-una-comision-de-verdad-con-el-fin-de-esclarecer-los-crimenes-del-estallido-social/#:~:text=La%20Comisi%C3%B3n%20de%20la%20Verdad%20propuesta%20por%20el%20Gobierno%20de,durante%20el%20E2%80%9Cestallido%20social%E2%80%9D>.

:

dentro de lo público, entendido esto –lo público- como la organización de lo común por todxs aquellos que componen, construyen, encaminan y proyectan la forma social que habitan.

Para lo anterior, debemos entender que las “prácticas de la memoria” se caracterizan por articular relaciones con la historia considerando las políticas de memoria<sup>58</sup> y las narrativas sobre los sucesos como un campo de poder o de disputa, entre la forma institucional de la memoria, y las narrativas de la memoria que se mueven, tanto en la memoria colectiva, como en la memoria individual de lxs sujetxs, pues estas últimas narrativas –individual/colectiva- en ocasiones, cuestionan las narrativas canónicas del pasado y enfatizan las narrativas que visibilizan las acciones de lxs actores invisibilizadxs, sus proyectos sociales inconclusos y las diversas luchas por los derechos, tanto en el presente, como en el pasado (Rubio, 2022, p. 42).

Por lo tanto la memoria busca que desde el presente se ponga en discusión las narrativas hegemónicas que se construyen de “arriba hacia abajo”, pero también es una memoria que pone de primer plano la importancia de los movimientos sociales, grupos de víctimas, los grupos históricamente excluidos y oprimidos y a sus demandas transformativas de otros mundos posibles como el eje articulador de la pedagogía de la memoria.

En ese sentido hay que puntualizar que existe una pugna entre las narrativas que se construyen en el plano individual, colectivo y social, lo que para Jelin serían las “disputas por la memoria” (Jelin, 2012), por lo que para el enfoque pedagógico que se pretende abordar, hay narrativas de la memoria en pugna siempre; en ese sentido se debe hacer un análisis de estas disputas por el pasado y su significación dentro de la memoria colectiva, principalmente en la escuela, como uno de los marcos sociales de la memoria fundamentales en este proceso.

Retomar entonces la posición socio-cultural del recuerdo (Halbwachs, 2004) nos permite hablar de la narrativa no sólo como una forma de significación de experiencias, sino como la principal vía para organizar la vida individual y colectiva en torno a un relato que encamina el desarrollo del mundo construido y, por antonomasia, el que esperamos/deseamos construir.

---

<sup>58</sup> Se refieren a las múltiples iniciativas que se crean para transmitir versiones y sentidos sobre los sucesos del pasado histórico/pasado reciente, a través de mecanismos diversos que comparten su naturaleza como huella o vectores de memoria, por lo que estas políticas de la memoria aglutinan concepciones, relaciones e intereses que determinan caminos distintos e incluso opuestos para la interpretación del pasado y su comprensión en el presente. (Antequera Guzmán, 2011, p. 28)

:

En ese sentido hay que tener en cuenta un proceso que transversaliza la organización de la experiencia, pero también que encamina el saber y el hacer en lo cotidiano, que, a través de la narración, dirige las acciones sociales y colectivas bajo unos linderos axiológicos y significantes que construye un devenir sociocultural compartido: la memorialización.

Este proceso de memorialización lo entendemos como la capacidad que tienen las sociedades para asignar unos sentidos, unos significados y unos valores a los fenómenos, es decir, un marco interpretativo sobre ellos en el que se pone a disposición de lxs individuos y la colectividad unos saberes que se han construido experiencialmente para guiar su accionar social. Este proceso es clave, pues está ligado con los cambios culturales que empuja una sociedad, las narrativas que construye y privilegia, lo que recuerda y lo que olvida, ya que “de esta manera, la memoria objetiva el espacio y lo define en su expresión material y simbólica” (Pardo Abril, 2007, p. 481)

Así las cosas, y trayendo de nuevo a Astrid Erll a la discusión, hay que construir una “Cultura del recuerdo” que nos permita situar lo que recordamos dentro de una estructura narrativa que, a su vez, cree realidad. Se busca hacer a conciencia estos procesos de memorialización, por lo que traer permanentemente el recuerdo al escenario de lo reflexivo permite, no sólo la concreción espacio-temporal del recuerdo, sino significarla entorno a unas exigencias del presente que guían el accionar social y, por lo tanto, el devenir de una sociedad (Erll, 2012) pues “(...) los contextos humanos producen significados y axiologías, donde los actores sociales se definen y crean sus propios condicionamientos espacio-temporales, haciendo del proceso de memorialización un lugar para articular el grupo y su cultura” (Pardo Abril, 2007, p. 481)

Teniendo presente ese proceso de memorialización es fundamental poner en diálogo las diferentes memorias colectivas que se tienen sobre el estallido social, principalmente de las familias víctimas de violencia estatal, colectivos de DD.HH, presxs políticxs etc., reconocer sus narrativas, ya que “la función socio-comunicativa de las narrativas implica las formas de conocer, de generar sentido de cohesión social, de legitimar la acción política y, esencialmente, de orientar y garantizar la acción colectiva” (Pardo Abril, p. 484)

Además de, como se ha mencionado, la reconstrucción del estallido social desde sus múltiples narrativas como un compromiso ético-político que demanda la memoria, pues intervenir la escuela con la cultura política de todos estos actorxs, no sólo se hace como forma de disputar

:

la memoria hegemónica frente al acontecimiento, sino también como una forma de transmisión transgeneracional del recuerdo desde lxs represaliadxs y su forma de memorialización social (Rubio, 2022, p. 45)

Lo anterior entonces da cuenta de que la memoria permite comprender a escala humana y territorial los fenómenos sociales situándose en la particularidad y la experiencia del acontecer. Es decir, no sólo desde la visión construida estatal o corporativamente para organizar el pasado disponible y, a su vez, el accionar social; sino también poner en discusión las relaciones de poder que esta narrativa dominante crea para imponer la memoria de “arriba hacia abajo”, por lo que el pasado se revisita desde aquellxs que fueron represaliadxs por el actuar del estado y sus instituciones, para así poder comprender con mayor profundidad y amplitud lo que ocurrió en el estallido social, e imaginar futuros posibles que viabilicen la participación de todxs en la organización de lo común y así construir territorios de paz:

“La activación del recuerdo con sentido en el espacio educativo promueve, en primer lugar, un modo de pensarnos históricamente, integrando activamente el pasado, el presente, y el futuro a través de las memorias, abriendo los nudos críticos -discusiones teóricas, éticas y políticas asociadas al recuerdo y al fenómeno abordado- y los silencios y omisiones de las narrativas históricas oficiales que operan de acuerdo a intereses contingentes” (Rubio, 2022, p. 48).

Entonces, va íntimamente ligado a la formación política de personas capaces de comprender e incidir en la historia, pues permite una lectura del pasado en clave de la reflexión desde el presente, lo que impulsa la emergencia de comunidades de sentido que viabilizan transformaciones en tanto hacen propias las exigencias de los proyectos inconclusos del pasado, en defensa de los derechos humanos y las exigencias transformativas de los grupos sociales, siendo este el principal objetivo de la pedagogía de la memoria, en ese sentido la relación memoria-historia es fundamental pues:

“La educación adquiere el carácter de proceso problematizador, de dialogicidad reflexiva, en torno a la construcción compartida de conocimiento humanizante y emancipador para la constitución de sujetos sociales y políticos, singulares y colectivos capaces de ejercer sus potencias para afrontar transformadoramente la irracionalidad de lo injustificable: las injusticias en las interrelaciones humanas y las formas coercitivas que asumen las correlaciones de poder. Por lo anterior, la enseñanza de la historia reciente es entendida aquí como educación política”. (Ortega Valencia et al., 2015, p. 117)

:

Esta relación entre memoria-historia se puede definir más claramente cuando hablamos de la enseñanza del pasado reciente como una forma de reflexionar frente a los hechos que atraviesan un marco histórico como lo es el conflicto armado, político y social en Colombia. Pues se liga con experiencias coyunturales como el estallido social, que a su vez hace parte del pasado reciente del país, por lo que la pedagogía de la memoria toma la enseñanza del pasado reciente como forma no sólo de historizar los fenómenos sociales, sino de traer al recuerdo las memorias que se tienen de ellos, ligados a procesos históricos que les configuran y persisten en una relación temporal pasado-presente que se trata, en la escuela, por medio de la enseñanza del pasado reciente, lo que inevitablemente nos lleva a hablar de las violencias que han atravesado el país bajo el conflicto armado, político y social, en ese sentido:

“decimos entonces que la memoria es cómplice de la pedagogía, en tanto tiene la facultad de rememorar y posibilitar la construcción de múltiples narraciones de una historia reciente, dado que no es solo mi memoria, sino la memoria de los otros” (Vélez Villafañe & Ortega Valencia, 2014, pág. 62).

Esta discusión con el pasado reciente tiene como eje articulador con el presente fenómenos sociales ligados a hechos traumáticos como masacres, genocidios, crisis sociales, entre muchas experiencias límite que ponen en entredicho el entramado social bajo una forma aglutinadora como la nación, además de ser sucesos que atraviesan fuertemente a las personas que los viven, suponiendo rupturas y discontinuidades espacio-temporales a nivel tanto individual, como colectivo, así que se tiene acceso a testimonios vivos sobre los sucesos, por esta razón se habla de pasado reciente en la escuela aunque el estallido social sea un fenómeno más cercano al presente (Florencia & Franco, 2007, p. 34)

Para Samanta Salvatori, esta enseñanza del pasado reciente pasa por analizar lo pretérito desde el presente, pero no buscando completar el suceso histórico con información, sino más bien reconstruirlo a partir de las diferentes memorias que constituyen el recuerdo del suceso y cómo opera dicho recuerdo en la memoria colectiva y la transmisión generacional del recuerdo (Salvatori, 2012).

En ese sentido, Salvatori (2012) citando a Jelin (2000) comenta que “para que este acto no sea solamente receptivo hay al menos dos cuestiones a tener en cuenta; la primera, crear las bases

:

para un proceso de identificación, una ampliación intergeneracional donde se plantee un “nosotros”; la segunda, dejar abierta la posibilidad de reinterpretaciones y de incorporar nuevos significados a quienes ‘reciben’ el pasado” (Salvatori, 2012, p. 33)

En este modelo pedagógico se hace fundamental el diálogo intergeneracional, que se ve reflejado no solamente en la indagación de las narrativas que hay sobre el estallido social en sus contextos cercanos: familias y barrio, sino también en la construcción identitaria de lo individual a lo colectivo, pues la posibilidad de narrarse como sujetos individuales dentro de un relato compartido con otros viabiliza la problematización del pasado desde el presente que se vive:

“La búsqueda o pregunta por el pasado del barrio o de mi pueblo en los jóvenes adquiere relevancia no sólo por su reforzamiento identitario sino también por la potencialidad que tiene para el desarrollo de una conciencia histórica; quienes componen el barrio dejan de ser simples vecinos o habitantes para conformarse en sujetos históricos que intervinieron en el camino de los hechos pretéritos; y esa mirada sobre el pasado obliga a historizar el presente a partir de la empatía con personas, rasgos, huellas, testimonios” (Salvatori, 2012, p. 34)

Para Salvatori es importante que los jóvenes se puedan narrar históricamente así mismos, por eso, la relación que sostiene este modelo pedagógico con la enseñanza del pasado reciente, se articula al posicionamiento de la narrativa propia dentro de un devenir colectivo que le da sentido a la experiencia tanto histórica, como vivida a nivel individual y colectiva; esto último, también se enlaza con la implementación de los testimonios de quienes vivieron el estallido social, o viven aún sus impactos –en el caso de las víctimas- dándole un sentido al pasado no vivido con las palabras presentes de quien lo vivió.

Eso nos lleva a una pregunta ¿qué hay del futuro entonces? Para la pedagogía de la memoria lo que se busca en la enseñanza del pasado reciente y de la relación entre memoria-historia, es situar de nuevo a la escuela en el campo de lo público, entrar a disputar la economía política del recuerdo diseñada por los estados para organizar el pasado disponible de acuerdo a las relaciones de poder que perpetúan el constante reacontecer de los escenarios violentos que buscan erradicar otros proyectos de sociedad y, por ende, otros futuros posibles (Rubio, 2022 p. 47).

Por lo que el deber de la memoria y, por tanto, de la pedagogía de la memoria, es preguntarse el qué, por qué y para qué de recordar los acontecimientos, en ese sentido, lo que lo que propone



:

la pedagogía de la memoria, muy cerca con los postulados del constructivismo, es construir o impulsar nuevos marcos analíticos de la relación entre pasado-presente, modificando las estructuras narrativas historiográficas tanto a nivel individual, como colectivo, para reinterpretar y reflexionar en torno a los sucesos pasados, pero también en la acción de lxs sujetxs en el presente de miras a un futuro, es decir, una imbricación entre pasado-presente-futuro

“El pasado así, revisitando la relación entre historia y memoria como una práctica social educativa (política), queda disponible para integrar actorxs invisibilizadxs y promover discusiones sobre decisiones, acciones y los debates en que se han inscrito sus propuestas. Se activa un pensamiento dinámico y reflexivo sobre el pasado que observa, piensa y redefine la historia. Promueve una posición situada al integrar particularidades y discusiones aportadas por la memoria sobre la historia y crítica del presente que los gobiernos han pretendido consolidar a partir de una forma de recordar (oficial), que ha definido quienes hemos sido, somos y seremos. (Rubio, 2022, p. 50)

La cuestión con lo anterior es que no siempre la memoria surge espontáneamente. Muchas veces es necesario intervenir para que se haga presente y para que pueda ser codificada a través de una narrativa, por lo que pedagogía de la memoria alienta la construcción de dichas narrativas de manera conjunta, pasando por la memoria individual, a la colectiva, y analizando la memoria social para significar la experiencia vivida dentro de un presente que se desarrolla históricamente y se revisita constantemente por el diálogo con el pasado a través del recuerdo.

En sentido de lo anterior, se mencionan cinco líneas argumentativas que sustentan la pedagogía de la memoria como modelo pedagógico a aplicar en el aula y como forma de enseñanza del pasado reciente, primando los testimonios que puedan configurar los sucesos y las reflexiones que estas puedan suscitar en relación a la enseñanza del estallido social en Colombia:

- 1) La relación existente entre pedagogía y memoria está basada en la alteridad, es decir en el reconocimiento y en el respeto por el otro en el marco de una práctica democrática, contextual y transformadora, entretejiendo de esta manera pasado, presente y futuro.
- 2) Se ubica a la memoria como un imperativo ético- político en el que prevalece el reconocimiento activo de las víctimas, sus derechos y el reto de hacer partícipe a la sociedad en sus reivindicaciones por la justicia, la verdad y la memoria.

:

- 3) Desde la pedagogía de la memoria se ubica al dolor y al sufrimiento de las víctimas, sobrevivientes y testimoniantes en el ámbito de la tramitación y resignificación psicosocial de sus traumas en forma individual y colectiva.
- 4) La capacidad de producción social, cultural y política de la escuela y de los procesos adelantados por organizaciones sociales en la construcción de memoria, significan y demandan producciones de prácticas emancipatorias.
- 5) Las nuevas generaciones se plantean cuestionamientos frente al legado histórico y su incidencia en el presente y en el futuro, agenciando –desde sus propias lecturas y análisis– horizontes de sentido que alimentan los procesos de construcción de identidad y su posicionamiento ético-político frente a la realidad nacional. (Vélez Villafañe & Ortega Valencia, 2014, p. 67)

Finalmente, la pedagogía de la memoria busca también una educación en derechos humanos que promueva el “¡nunca más!”, debe estimular procesos de trabajo en torno a la memoria y mirar la historia desde la óptica y el ángulo de lxs vencidxs y muchas veces invisibilizadxs, aquella forjada por las prácticas de los movimientos sociales populares, por los diferentes grupos discriminados y subalternizados, por sus luchas por el reconocimiento y la conquista de sus derechos y ciudadanía en la vida cotidiana, sus resistencias y su insistencia en producir otras maneras de ser, otras sensibilidades, otras percepciones para construir ciudadanía (Sacavino, 2015 p. 45)

Teniendo presente la caracterización de la escuela y el desarrollo teórico/conceptual realizado, cabe mencionar que la siguiente propuesta pedagógica se fundamenta en los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales del MEN, por lo que se tomaron como base los Ejes generadores para la orientación curricular en Ciencias Sociales, pues la propuesta pedagógica y el trabajo de grado se ubican en cinco de los ocho ejes que el MEN conceptualiza: 1) La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad; 2) Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos; 3) Las desigualdades socioeconómicas; 4) Identidad y memoria colectiva; 5) Conflicto y cambio social. Esto no significa que no pueda abarcar los demás ejes o todos a su vez, simplemente se trata de ubicar los más pertinentes para la construcción de la propuesta pedagógica.

:

## **2.4 De las calles a las aulas, de las aulas a las calles: acciones colectivas, narrativas, memorias y su potencial pedagógico**

Esta propuesta pedagógica se desarrolla en tres fases que van de lo individual a lo colectivo: una primera fase de reconocimiento individual; una segunda fase que se encarga de abordar los contextos más inmediatos de lxs estudiantes: barrio y familia; y una tercera fase que busca el enlace con lo colectivo de otros ámbitos sociales no tan cercanos, es decir, los testimonios de víctimas, testigxs, y participantes del estallido social.

La propuesta toma como guía metodológica los tres momentos que Samanta Salvatori propone para el abordaje de la enseñanza del pasado reciente, para su caso sobre la Dictadura Militar en la Argentina de la década del 70 y la pedagogía de la memoria como modelo pedagógico para trabajar en el aula. En el caso de esta implementación, sobre el estallido social en Colombia y su relación con el pasado reciente del país. En ese sentido la autora nombra tres momentos en la intervención pedagógica que son: 1) “para analizar” 2) “para investigar” 3) “para pensar” y los desarrolla de la siguiente manera:

- 1) **Para analizar:** el objetivo es realizar un análisis de los documentos presentados donde se puedan conocer, explicar y contraponer discursos, explorando los actores intervinientes en la producción de los mismos. También poder comparar situaciones diferentes o similares sobre un mismo acontecimiento.
- 2) **Para investigar:** desde una perspectiva micro, se propone poder investigar la problemática o tema en el lugar donde se encuentra la escuela o el barrio en el que residen lxs estudiantes. Hallar en las voces locales las historias poco narradas, descubrir en los actores sociales el accionar de las instituciones. Cobran relevancia el testimonio, la elaboración de entrevistas a quienes fueron parte del pasado y el tratamiento de temas que atraviesan el presente. Volver a narrar la historia, como parte del encuentro con la identidad.
- 3) **Para pensar:** En este apartado prima la instancia del debate y la reflexión: qué les pasa a lxs estudiantes hoy, qué reflexiones hacen desde el presente sobre el pasado, qué vínculos encuentran entre esos dos momentos. Cómo se definen como jóvenes/estudiantes en el presente y su vínculo con lxs otrxs. (Salvatori, 2012 p. 36)

Estos tres momentos no necesariamente son lineales y, más bien, buscan una dialogicidad en las diferentes fases de implementación que permitan el análisis de las memorias colectivas que

:

existen sobre el estallido social, cómo recuerda la escuela este suceso, qué significancia tiene para lxs estudiantes y qué podemos traer al presente de ese suceso para construir conjuntamente futuros democráticos y que viabilicen la construcción conjunta de una sociedad que no repita las violencias del pasado: “De eso trata la tarea de la educación: pensar en tiempo presenta las preocupaciones del pasado. Más aún si estamos hablando de un pasado traumático, la última dictadura militar, y el terrorismo de Estado”. (Salvatori, 2012, p. 37).

Teniendo presente lo anterior y las discusiones dadas respecto a las memorias. narrativas que pretendemos abordar y la pedagogía de la memoria como modelo pedagógico en el que basaremos esta propuesta, hay que tener en cuenta varios puntos que estructuran también el desarrollo de la propuesta en su estructura metodológica.

Por un lado, el papel que tendrá la investigación con niños, niñas y jóvenes (NNJ) que la veremos en la propuesta a través del análisis de artículos de prensa pero también en la aplicación de entrevistas semi-estructuradas como herramientas educativas para conocer a mayor profundidad los fenómenos sociales y que, para este trabajo, resultan ser claves a la hora de caracterizar y analizar las narrativas que se tienen respecto al estallido social en Colombia y construir una memoria colectiva del suceso.

Por otra parte, también hay que hacer énfasis en la tercera fase de la propuesta, pues esta tiene una particularidad: se hará a través de talleres. Siguiendo a Alfredo Ghiso el taller tiene como objetivo promover el habla, la escucha, la recuperación de las memorias y el análisis de las mismas, además, busca indagar, de manera colectiva, en las compresiones, relaciones y sentidos de lo que se busca enseñar (Ghiso, 2001) Pues:

“El taller es un proceso grupal donde se construyen conocimientos, planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema, es un espacio en el cual cada persona aporta según sus capacidades, experiencias y particularidades” (Velázquez Velázquez et al., 2002, p. 93)

Esto, debido a que habrá invitadxs que contarán sus experiencias como participantes en el estallido social, o también personas que fueron víctimas de la violencia estatal, ya que, siguiendo los postulados teóricos de la pedagogía de la memoria, los testimonios son fundamentales en la escuela, pues parten del escenario de lo local para incidir en la comprensión no solo de los fenómenos sociales, sino de una transmisión no automática del pasado, se va de lo individual a lo colectivo pues “(...) hay quienes vivieron el acontecimiento y pueden hacer

:

comunicable la experiencia a quienes no lo vivieron. Se va de lo individual a lo colectivo. Y aquí, cuando hablamos de una transmisión de una generación a otra, dejamos la idea de una entrega automática del pasado” (Salvatori, 2012 p. 33)

En ese sentido se articula la enseñanza del pasado reciente con la exigencia de la pedagogía de la memoria por acercar a lxs estudiantes a los testimonios no sólo de quienes vivieron los sucesos para su reconstrucción, significación y comprensión dentro de un marco ético-político, sino también de sus territorios más cercanos, pues posiciona los testimonios como una herramienta educativa para enseñar los sucesos del pasado, pero también como una forma de reconstruir colectivamente este pasado a partir de la narrativa de las víctimas y testigxs de los sucesos, a la vez que también se dialoga con con el/la maestra y lxs estudiantes, siendo todxs participes de la reconstrucción del pasado, pero también de la reflexión en el presente y su relación con la operación de la transmisión de la memoria:

“En esa indagación del pasado se ponen en acto las distintas dimensiones de esta operación, en una conexión entre pasado y presente: lo local como territorio donde circulan las distintas voces del ayer –las víctimas, los testigos, los cómplices, los culpables, los silencios-, y allí, -en el pueblo, barrio ciudad-, al pensar en la propia identidad, se reconoce a otro sobre el que se activa la diferenciación o identificación, sosteniendo a su vez interrogantes que surgen del presente cubierto de herencias y legados de generaciones anteriores” (Salvatori, 2012 p. 35)

En ese sentido se presentan el objetivo general y los objetivos específicos de la propuesta para, posteriormente, desarrollar las fases de implementación, puntualizando en sus objetivos y preguntas problemas a abordar que permitirán el desarrollo de la propuesta pedagógica (**Ver Cuadro 2**). Se anexará un código QR para observar a detalle las sesiones de la implementación dentro de cada una de sus fases

### **Objetivo general:**

- \* Analizar en el aula de clase las narrativas que atravesaron el estallido social como un fenómeno que tuvo impactos tanto a nivel individual como colectivo que, para el caso de nuestro territorio, está íntimamente ligado al conflicto armado, la continuidad de la violencia estatal y el ataque constante a los DD.HH.

:

### Objetivos específicos:

- \* Reconocer las narrativas que hay sobre estallido social y cómo influyen en nuestra comprensión sobre estas acciones colectivas y los horizontes de futuro en una sociedad.
- \* Reflexionar en torno a las memorias de las víctimas y cómo podemos, a partir de ello, apostar por la construcción de una sociedad democrática y en defensa de los DD.HH.
- \* Discutir en torno a los imaginarios que se tienen sobre las acciones colectivas y su papel como impulsoras de sociedades democráticas que vindican proyectos sociales inconclusos y victimados.
- \* Relacionar el pasado-presente-futuro dentro de una construcción narrativa que guía las acciones tanto individuales como colectivas y, por tanto, la construcción de realidades comunes.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta este momento, en el siguiente cuadro se presentan grosso modo las fases de implementación de la propuesta, cabe mencionar que para ver a detalle las actividades propuesta, tiempos, recursos utilizados y objetivos por sesión en la sección de “anexos” se podrá acceder a un cuadro más detallado para ese respecto.

### Fases de implementación de la propuesta pedagógica:

<i><b>FASES</b></i>	<i><b>OBJETIVOS GENERALES DE LA FASE</b></i>	<i><b>PREGUNTAS ORIENTADORAS</b></i>
<b><u>FASE 1:</u> RECONOCIÉNDONOS EN EL DEVENIR: MEMORIA INDIVIDUAL Y ESCUELA</b>	Ubicar las memorias individuales y sus narrativas dentro de un desarrollo histórico con otras narrativas y procesos sociales como el estallido social del 2021.	1) ¿Qué recuerdo de mi vida en el año 2021? 2) ¿Qué acontecimientos me impactaron este año? 3) ¿Se ha hablado del estallido social del 2021 en mi escuela? 4) ¿Cuáles creen fueron las razones que impulsaron un estallido social en Colombia?
<b><u>FASE 2:</u> MEMORIA COLECTIVA, ESTALLIDO SOCIAL Y</b>	Acercarnos al proceso del estallido social de 2021 en Colombia desde las	1) ¿Qué recuerdan e interpretan mis familiares sobre el

:

<p><b>SUS NARRATIVAS ¿QUÉ RECUERDA LA GENTE?</b></p>	<p>diferentes narrativas que circulan en otros marcos sociales de la memoria: Barrio y Familia.</p>	<p>estallido social de 2021?                  2) ¿Qué recuerdan e interpretan mis vecinxs sobre el estallido social del 2021?                  3) ¿Cuáles son las narrativas que circulan sobre el estallido social en estos marcos sociales de la memoria?</p>
<p><b>FASE 3: LA EXPERIENCIA VIVIDA: TESTIMONIOS DE VÍCTIMAS Y DEFENSORES DE DD.HH EN EL ESTALLIDO SOCIAL.</b></p>	<p>Reconocer las narrativas de lxs actorxs y víctimas del estallido social, las violencias/escenarios que atravesaron y su relación con la continuidad del conflicto armado.</p>	<p>1) ¿Cuáles son las razones que impulsaron la participación de las personas en el estallido social?                  2) ¿Por qué es importante mantener vivas las memorias de las víctimas?                  3) ¿Qué relación hay entre memoria, narrativa y la construcción colectiva de mundos diferentes?</p>

**Cuadro 2. Elaboración propia.**

Así las cosas, el siguiente capítulo estará dedicado a abordar los resultados de la propuesta pedagógica que aquí se expuso, ahondar sobre reflexiones que, para este trabajo, resultan ser pertinentes a la hora de enlazar las acciones colectivas, con nuestro ejercicio como profesores en las escuelas; la incidencia de las narrativas en nuestra comprensión y acción sobre el mundo, además, de la reflexión pedagógica como eje articulador y problematizador de la memoria como modelo pedagógico a trabajar.

:

### **CAPÍTULO 3**

## **CONTRAPEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA: MÁS ALLÁ DE LA CRUELDAD ESTRUCTURAL Y ESCOLAR.**

“No contemplación sino política; no fascinación sino interpelación”

Walter Benjamin<sup>59</sup>

Tras presentar el desarrollo teórico-metodológico de la intervención pedagógica en la escuela, el presente capítulo se encargará de analizar, reflexionar, cuestionar y debatir en torno a los hallazgos y experiencias vividas durante el ejercicio práctico de implementación. Es necesario puntualizar que lo que aquí se desarrolla no parte simplemente de la figura del maestro-investigador que, tras haber construido todo una serie de productos e insumos, procede a analizar sin más, alejado de la experiencia viva que le atravesó, lo que suscitó su intervención y lo que le interpeló en el momento de ir fuera de la academia.

Esta construcción de saber no fue un ejercicio unilateral, sino que fueron lxs estudiantes quienes crearon los insumos que aquí se buscan problematizar, cuestionar y generar preguntas entorno a ellos, pues, en términos pedagógicos, una de las principales intenciones del acto educativo que el momento histórico nos exige a lxs maestrxs, es hacer de la escuela un espacio para cuestionar las formas en que el mundo ha sido no sólo producido, sino reproducido;

---

<sup>59</sup>Mate, R. (2023). Medianoche en la historia: Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «Sobre el concepto de historia». Trotta.



:

brindar herramientas analíticas, argumentativas y experienciales que hagan del conocimiento social acumulado (es decir, lo que como profesorxs debemos llevar didáctica y pedagógicamente a la escuela) la vía para estudiar, comprender y transformar la realidad:

“Desde este aspecto la acción pedagógica tiene una relación importante con la construcción de otros conocimientos y en el fortalecimiento de espacios de socialización a partir de los cuales se fortalece cada sujeto. Las preguntas pedagógicas, entonces, no se subsumen en las preguntas por el aprendizaje de los contenidos específicos y disciplinares, también interpelan por la formación de cada sujeto” (Morales, 2005, p. 92)

Lo anterior entonces permite desplegar este capítulo sobre una relación descentrada, es decir, lo que interesa aquí no es tanto la consecución lógico-lineal de un trabajo de grado bajo los parámetros hegemónicos del método científico y sus resultados, sino el diálogo entre las diferentes formas-lugares de crear conocimiento y analizar la realidad<sup>60</sup>.

Por lo que se dialoga entre lo “producido” por lxs estudiantes, sus reflexiones, inquietudes, dificultades, sentimientos e ideas; lo que desde la intervención pedagógica se quería alcanzar, es decir, los objetivos que se propusieron para la implementación; mi posición como profesor pero también como estudiante de universidad pública, militante y perteneciente a la sociedad civil; junto a lo que se pudo comprender de los otros marcos sociales que habitan lxs estudiantes: su familia y el barrio.

Todo lo anterior en relación a un lugar en el que convergen todas estas formas descentralizadas del saber-ser-estar en el mundo: la escuela. De esta manera, con sus errores en la implementación, las dificultades en el relacionamiento, de infraestructura, de los tiempos en las escuelas, los sentimientos que atraviesan y las reflexiones pedagógico-teóricas posibilitan el robustecimiento de nuestra acción educativa y nuestro saber pedagógico como profesorxs.

Así las cosas, este capítulo se desarrollará en cinco momentos clave; el primer momento se encarga de contar la experiencia en la escuela, todo lo que sentí y pensé durante el ejercicio,

---

<sup>60</sup> Este es un punto de unión entre pedagogía, escuela y memoria, pues “el saber científico y escolar sufren un descentramiento, no sólo se basan en manejar datos e información con exactitud, sino que se da relevancia a un conocimiento que no se centra en la reproducción de conocimiento científico y sus verdades, sino que debe referirse al desarrollo de ciertas competencias: conocer, decidir, valorar, criticar, transformar” (Morales, 2005, p. 93 citando a Lyotard, 1989)

:

los problemas, las discusiones y divergencias que se dieron, sin dejar de lado los imaginarios, narrativas, o nociones que lxs estudiantes tienen sobre el estallido social en Colombia del 2021; por otro lado, también abordará las dinámicas de relacionamiento que pude observar durante la intervención pedagógica, las cuales categoricé de la siguiente manera: 1) Dinámica alumno-profesor; 2) Estudiante-profesor; 3) relación del grupo con el tema de la implementación pedagógica. Esta categorización no se da adrede, sino que responde a lo observado durante el ejercicio de implementación, pues permitirá ahondar en casos puntuales en la relación maestrx-estudiante, comprendiendo que esta implementación pedagógica se ubica en los planteamientos epistemológicos de la pedagogía de la memoria mencionados en el capítulo dos y lo que ello implica en el acto educativo y en la escuela.

Un segundo momento en el que se busca caracterizar las narrativas sobre el estallido social que transitan en otros marcos sociales de la memoria (Halbwachs, 2004) en los que habitan lxs estudiantes, a saber: familia y barrio. Esto con el fin de analizar no sólo el proceso narrativo de la memoria y las narrativas que se mueven sobre esta acción colectiva, sino de problematizar los marcos sociales de la memoria como lugares de disputa en torno a la forma en que se recuerdan, se entienden, se comprenden, se relatan, se construyen y traen al presente los fenómenos sociales, además de cómo la escuela reproduce o disputa las narrativas hegemónicas que se construyen sobre los procesos de movilización social, para nuestro caso, el estallido social en Colombia del año 2021.

El tercer apartado se centrará en el campo de la pedagogía y cómo las formas de relacionamiento, enseñanza-aprendizaje (que hacen parte del qué hacer pedagógico) y la estructuración de la escuela en donde se realizaron las prácticas, replican las formas violentas, dominantes-dominadoras y jerárquicas de la estructuración social hegemónica que produce y reproduce los escenarios límite como los conflictos, las guerras, los genocidios y los sistemas de dominación que mantienen la forma social, política, económica y cultural que ha tomado el capitalismo tardío, haciendo un análisis desde lo planteado por la pedagogía de la memoria y las contrapedagogías de la crueldad que conceptualizó Rita Segato (Segato, 2018).

Para el cuarto apartado se discutirá sobre la posibilidad de ver a lxs profesorxs como, en clave de Antequera (2011) recuperando a Jelin (2012), “emprendedorxs de la memoria”, reflexionando en torno al posicionamiento ético-político que debemos tomar lxs maestrxs frente a los escenarios de violencia que se dan al interior de las escuelas y en otras escalas-

:

esferas sociales, pues, la pedagogía de la memoria, no sólo busca una mera transmisión de recuerdos sobre sucesos violentos para su no repetición -como si esto fuese un ejercicio automático-, sino que esta no repetición y transformación de las relaciones sociales están más bien ligadas a las formas de ser-estar en el mundo que construimos en la cotidianidad, diariamente, aún más, nosotrxs como profesorxs.

Finalmente, el quinto punto se centrará en dar unas conclusiones sobre lo discutido en el trabajo de grado, además de puntualizar los aportes no sólo a la línea de MSFP, sino a lxs profesorxs en formación y en ejercicio, y a la escuela como institución que aún tiene un rol fundamental en la forma de mundo que día a día vamos construyendo.

### **3.1 Reflexiones Ético-pedagógicas de la experiencia: disputas entre marcos sociales de la memoria y acciones colectivas.**

Este apartado tiene como objetivo principal narrar, analizar, reflexionar, cuestionar y discutir entorno a mi práctica pedagógica en el Colegio Ciudad de Cali, lo que observé, lo que pensé, lo que sentí, lo que pude vivir allí, partiendo del diario de campo como herramienta para la recolección de dicha información. Además, analizar los productos que se realizaron a lo largo de las sesiones con lxs estudiantes del grado 1001 sobre el estallido social en Colombia, la memoria como campo de estudio de las ciencias sociales, y las narrativas que se mueven sobre este suceso tanto en la escuela, como en otros marcos sociales de la memoria que entran en disputa finalmente por la intervención pedagógica que se realizó.

Cabe mencionar que, como la pedagogía no es una técnica que podemos replicar masivamente en escenarios prefigurados en donde educamos, se hace fundamental entonces hacer un proceso de sistematización de experiencias a través de un diario de campo sobre las prácticas, pues la pedagogía, como campo de saber no debe entenderse sólo como optimización del acto educativo, sino como una forma de comprender el mundo a través de la sistematización de las experiencias en el ejercicio como profesores. (Ruiz Angel, 2017).

En ese sentido la “sistematización de experiencias (...) se presenta como un método para acceder al devenir histórico y transformar la realidad efectiva” ya que “no puede prescindir nunca de la comprensión, pues no es meramente una recogida y cuantificación de datos que pueden ser procesados (...) sino que, necesariamente, requiere del comprender para aplicar y transformar la realidad efectiva” (Ruiz Angel, 2017, p. 67).

:

Por lo tanto, esta sistematización como método toma dos vías para llevarse a cabo y que se retroalimentan entre sí: 1) Analizar las dinámicas que se dan al interior de la clase (consignadas en el diario de campo) para comprender no sólo a lxs estudiantes, sino las reacciones, prácticas, formas de ser, etc. que les atraviesan a ellxs, al acto educativo en sí mismo y la escuela; 2) En términos pedagógicos propende por la reflexión y el análisis de lxs profesores sobre su ejercicio educativo, lo que a posteriori debe fortalecer su experticia y experiencia en el qué hacer, en la praxis que les compete, es decir, en el campo del saber pedagógico (Ruiz Angel, 2017).

Entonces, siguiendo lo anterior, esta sistematización se puede entender desde tres momentos: 1) Compresión; 2) Interpretación; 3) Aplicación. Este último punto es el que finalmente desplegamos en las aulas de clase tras comprender, interpretar y reflexionar sobre todo lo que sucede en nuestro ejercicio educativo, al interior de la escuela, y sobre nosotrxs mismxs, bien sea en nuestro accionar como profesores o en nuestra cotidianidad. (Ruiz Angel, 2017).

### **3.1.1 Lugares, emociones, desencuentros y cuestionamientos ético-políticos: Elementos de una experiencia pedagógica.**

Así las cosas, empezaré por narrar mi experiencia desde el momento en el que llegué a la escuela, durante las clases, y en la interacción con lxs estudiantes, a la par que desarrollo análisis desde categorías teóricas que permitan organizar la comprensión de la experiencia en mis prácticas pedagógicas. Debo mencionar que la práctica estuvo atravesada por muchas vicisitudes y tropiezos, entre los principales, lo difícil que resultó no solamente encontrar un escenario educativo idóneo para aplicar la propuesta, sino también, y durante el ejercicio en el colegio, encontrar los espacios de clase (horas disponibles) para llevarla a cabo la propuesta, pues la misma dinámica interna de la institución educativa, dificultó el ejercicio.

Por lo anterior, y debido a la estructuración de la malla curricular del colegio, se ocuparon horas en las clases de: religión, filosofía, ciencias políticas, ciencias económicas, e inglés, pues cada asignatura y cada profesor/a dispone de una hora para desarrollar su clase. La implementación pedagógica se hizo principalmente los días miércoles de 6:30 a.m a 8:10 a.m cuando la institución brindaba el bloque de dos horas completas; de lo contrario, sólo se contaba con una hora entre las 6:30 y las 7:50 a.m para el desarrollo de las actividades.

:

A causa de ello, la disponibilidad de horas estaba más sujeta a momentos circunstanciales del colegio (como actividades extra-académicas) o la facilidad que pudieron tener lxs profesores para ceder su hora de clase que por cualquier otro factor o asignación de tiempo por parte del colegio para facilitar la aplicación de la intervención pedagógica, en ese sentido, de las 12 sesiones que se tenían planeadas para la implementación sólo se pudieron llevar a cabo 7 sesiones, por lo que se tuvo que priorizar temas, ejercicios, y sesiones para poder abordar lo más relevante para el desarrollo tanto de la implementación, como de lo planteado en el trabajo de grado y la construcción de la intervención pedagógica en el capítulo dos.

Entonces, es necesario empezar por compartir que la escuela es una serie de casas unificadas que forman un mismo edificio de 5 pisos, en el que se organizan jerárquicamente los cursos, es decir, transición y primaria están en los niveles bajos del edificio, mientras que bachillerato está en los pisos de arriba, estando en la “cima” los grados 11. Cabe resaltar esta organización estructural del colegio porque llama mi atención esta idea de “ascenso” que está implícita en la posición de los cursos en los diferentes pisos de la escuela, además, esto está ligado a una experiencia que consigné en mi diario de campo (Castro, A. 2024)<sup>61</sup> y es que la escuela aún está muy permeada por la matriz hegemónica que organiza las relaciones etarias, no sólo porque la estructura del colegio esté jerarquizada de la forma en la que está, sino porque lxs profesores replican y reproducen lógicas propias del sistema de dominio adultocéntrico<sup>62</sup> para con sus estudiantes, lo cual me hizo pensar en torno a que, sí bien hay avances en términos teóricos y pedagógicos frente al ejercicio de dominación que puede existir en las relaciones etarias, más aún en la relación profesor-estudiante, estos avances no se ven, o al menos no se aplican, en esta escuela.

Lo anterior me hizo sentir un poco incómodo y nervioso, pues en los acercamientos previos que tuve con la compañera que me enlazó con la escuela para poder realizar mis prácticas, fue enfática en que tuviera cuidado en el cómo me dirigía a lxs estudiantes, con los temas a tratar

---

<sup>61</sup> Castro, A. (2024). Experiencias y reflexiones en la práctica pedagógica [Diario de campo]. Colegio Avenida Ciudad de Cali, Bogotá.

<sup>62</sup> “Adultocentrismo se refiere a una categoría de análisis que designa un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud. Dicha noción de adultez, está fundada desde una cierta idea de lo que la mayoría -mayoría de edad- implica en estas relaciones sociales, que se sostienen sobre la construcción de minoridades -minoría de edad-. Esta categoría expresa asimetrías relacionales en el orden social impuesto, que se producen en una trama de factores diversos y con funciones distintas en cada modo de producción y formación social específica, esto implica que en cada proceso social se materializa de forma diferenciada. Es decir, el adultocentrismo condensa, en tanto categoría, relaciones de poder de quienes portan la mayoría sobre otros/as sin poder” (Silva Araújo et al., 2016, p. 874)

:

en clase, y sobre mis posturas políticas, pues me comentó que la dueña del colegio y el coordinador académico/disciplinario, son de posturas políticas cercanas a la ultraderecha y conservadoras, por lo que podría tener problemas en el ejercicio de mis prácticas pedagógicas.

### Fotografía 24



Es importante mencionar que dicha información consolidó una idea previa del posible escenario en que iba a estar, siendo que si bien no se trató de una predisposición, si generó una expectativa frente a los posibles retos que se podrían presentar en el desarrollo de la práctica. Dicha información se corroboró desde el primer momento que ingresé a las instalaciones; pues las paredes y los cuerpos allí presentes daban cuenta de una serie de situaciones simbólicas que indicaban la estructura de aquel escenario, entre ello cruces de cristos colgadas en todos los salones; citas de la biblia pegadas en las paredes que cumplían dos funciones de manera simultánea; por un lado generar motivación extrínseca relacionada a las recompensas del “buen comportamiento” dentro de un estándar socialmente aceptado, y por el otro generar una atmósfera de disciplinamiento, donde se encuentra escrito en las paredes las consecuencias negativas de la irresponsabilidad, la pereza, el desorden y la indisciplina. (Castro, A. 2024)<sup>63</sup>

Al realizar el análisis de lo anterior, es necesario acudir a Althusser y el ejemplo que propone en su “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” acerca del funcionamiento de la religión cristiana al interior de las escuelas, permitiendo problematizar las siguientes preguntas: ¿las escuelas siguen siendo entonces un lugar donde se reproduce la cultura dominante? ¿sigue siendo la religión un aparato de reproducción/producción ideológica de las clases dominantes,

---

<sup>63</sup> Castro, A. (2024). Experiencias y reflexiones en la práctica pedagógica [Diario de campo]. Colegio Avenida Ciudad de Cali, Bogotá.

:

pero ya no sólo desde el Estado, sino también en las escuelas privadas de barrio? (Althusser, 1988).

Las anteriores preguntas pueden parecer banales, pero en mi caso particular que jamás había ejercido el cargo de profesor dentro de un colegio privado de barrio, no había tenido una experiencia en la que ciertos valores judeo-cristianos estuvieran tan marcados y fuesen una guía rectora de las acciones de la escuela para con sus estudiantes. El análisis desde Althusser, si bien responde a planteamientos situados en un contexto histórico en específico, son articulables con el presente, ya que sugiere que dicha reproducción tal vez ya no provenga de ciertas clases dominantes, sino de una forma socio-cultural dominante que tiene impactos directos en lxs estudiantes e implicaciones políticas en la forma de construir y comprender el mundo.

En síntesis, la escuela se vuelve un lugar de tensiones entre distintas concepciones de lo que es no sólo la educación, sino la escuela en sí misma; para mí esto supuso un constante temor pero también una oportunidad de intentar otras formas de educar pues, si unx como profesor tiene un posicionamiento epistemológico, político y ético que le guía a intentar problematizar ciertas visiones de mundo, tiene que pensarse la escuela como un escenario educativo en el que se tensiona la cultura, pues esta, no es lo dado, lo inmutable, lo fijo, sino que todo lo contrario: es lo que se debe tratar de tensionar para ser reconfigurado, reconstruido, desde los procesos pedagógicos, es decir “la cultura ya no es más lo dado, lo que se debe transmitir o aprender, sino lo construido, lo que se debe reconstruir y co-construir” ( Morales, 2005, citando a Aguilar Soto, 1993, p 94).

Esta discusión me atravesó a lo largo de la intervención, pues fue entrar de frente a observar dinámicas que en la universidad jamás se mencionan, enfrentarse a escenarios que no son tema de discusión en los seminarios y que el saber disciplinar, en este caso, desde las ciencias sociales, se vuelven un poco difusos para abordar lo que sucede al interior de la escuela, a pesar de que en primer semestre tenemos acercamientos a los colegios desde la materia de “socialización y aprendizaje”.

Después de hacer estas observaciones, tuve mi primer acercamiento con el curso. Fue complicada la presentación tanto para ellxs como para mí, pues estaban en pleno cierre del tercer periodo, el interés de lxs estudiantes estaba más en saber qué materias iban a perder, que en un profesor practicante y su tema de investigación para graduarse como licenciado; sin

:

embargo, hice la presentación y, como el tiempo apremiaba, pues sólo tuve una hora para trabajar, inicié el primer ejercicio con una pregunta base: “¿qué recuerdan de sus vidas y lo que vivieron en el 2021?” (Castro, A. 2024)

Para este primer ejercicio cabe resaltar que las memorias sobre ese año están centradas en la post-pandemia, lo desastroso que fue para ellxs ver clases virtuales, no precisamente por perder la oportunidad de aprender de las materias en la escuela, sino porque vieron recortadas sus relaciones sociales, sus amistades, sus chismes, sus juegos, sus interacciones, el estar fuera de casa y sentir un poco de libertad, cabe recordar que, para la pedagogía de la memoria, es fundamental partir de lo individual hacia lo colectivo, si lo que buscamos es una apropiación del pasado, una comunidad de sentido y la responsabilidad frente al pasado victimado (Salvatori, 2012).

Por otro lado, también se pueden encontrar recuerdos que giran en torno a pérdidas de familiares y seres queridxs, bien sea por el COVID-19 u otras razones, pero que marcaron fuertemente la vida de lxs estudiantes en ese año, por lo que sentimientos como tristeza, impotencia, soledad suelen ser muy recurrentes en sus relatos, mencionando que en la actualidad aún viven esos duelos, también una alegría frente al reencuentro familiar, poder hacer reuniones en casa con sus seres amadx de nuevo o festejar un cumpleaños.

Sin embargo, para realizar un análisis riguroso de este primer ejercicio, construí una serie de categorías temáticas usando de nuevo las matrices ya presentadas en capítulos anteriores (Pardo Abril, 2007) para analizar dieciocho relatos que entregaron lxs estudiantes y así aprovechar lo mejor posible la sistematización de experiencias, esto con el fin de poder organizar la información y decantar de mejor manera lo que encontré en este primer ejercicio.<sup>64</sup>

### 3.1.1.2 El lugar del duelo en el recuerdo:

Varixs de lxs estudiantes mencionaron la muerte de sus seres queridxs como lo que más les marcó de sus vivencias en el año 2021 y con ello sentimientos de tristeza, soledad, o de no comprensión frente al suceso, pues aún viven el duelo y eso ha generado malestares recurrentes, iniciar procesos de psicoterapia para aliviar un poco la depresión por la pérdida o el

---

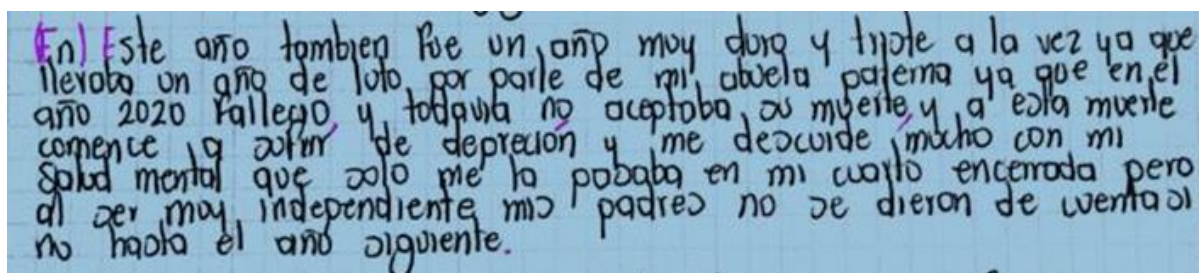
<sup>64</sup> Recordamos que todas las herramientas metodológicas utilizadas para el desarrollo de este trabajo de grado estarán presentes en la sección de anexos.



:

ensimismamiento constante frente al mundo, por una incapacidad de relacionamiento derivado no sólo de la cuarentena, sino de no poder despedir a su ser amado, pues, para el momento en que, por ejemplo, una de las familiares de las estudiante muere, fue en medio del confinamiento, por lo que el ritual que implica la muerte no puede llevarse a cabo debido a las restricciones de salubridad y salud pública que en el momento estaban vigentes y esto genera un gran impacto en la estudiante quien aún vive el duelo por la pérdida de su abuela (Ver fotografía 25) <sup>65</sup>

### Fotografía 25



Por otro lado también se presentan escenarios en los que la muerte como suceso individual, se entrecruza con lo colectivo, como por ejemplo el estallido social del 2021. Sí bien esta parte del recuerdo no está consignada en el ejercicio, el estudiante que nos comparte el fallecimiento de su abuela, junto a todo lo que sintió, más adelante nos cuenta en clase, como lo consigné en el diario de campo, que fue en medio de las protestas cuando tuvieron que movilizarse para dar sepultura a su abuela, y que no podía comprender cuando se daban bloqueos en las calles y no les dejaban pasar, cuando él y su familia necesitaban hacerlo para despedir a su abuela, esto le generó un rechazo a las movilizaciones desde ese año. (Ver fotografía 26)

---

<sup>65</sup> Decreto 172 de 2020 Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.

## Fotografía 26

ella iba a volver mi abuela en el  
taxi le dio un ~~foto~~ radiaco luego  
a la clinica y el  
04/05/2021  
llamaron a mi ~~ab~~ mamá y ps  
le dijeron que fuera con la hermana  
a la clinica y ps les dijeron  
que ella habia fallecido.  
Pero todo no es malo conoci el  
raporje y como la ~~improvisacion~~ persona y me  
que soy

### 3.1.1.3 Relaciones familiares en medio de confinamiento y el post-confinamiento

Los recuerdos que encontramos aquí giran en torno a dos grandes escenarios: el primer escenario versa sobre relaciones familiares y de convivencia complejas que devienen en violencia intrafamiliar, impactos psicológicos negativos que terminan en episodios depresivos, hasta el alejamiento de lxs estudiantes de sus hogares principales para ir a vivir con otro familiar y tratar de aliviar la situación (**Ver fotografía 27**)

## Fotografía 27

que actualmente ya no le habla de ella. También yo sufría  
mucho de ambigüedad a juegos y con mi dormida por jugarlo,  
aparte de eso también empezaron problemas entre mis padres  
y también en familia generalmente o peor hacia mi y  
aveces en ese año no iba para nada a ningún lado

El segundo escenario es más relacionado con la añoranza del reencuentro con familiares o directamente haciendo caso omiso, por ejemplo, a las restricciones a reuniones de grandes grupos de personas en un lugar cerrado; por otro lado también es recurrente una mejora en las relaciones intrafamiliares en la información recolectada del ejercicio, mencionan mucho que la relación con su familia mejoró o que agradecen haber pasado más tiempo con su familia (**Ver fotografía 28**)

## Fotografía 28

también cuando en bot era una pas  
más tiempo con mi familia algo bueno  
que dejó la pandemia fue que pudimos  
compartir más en familia.

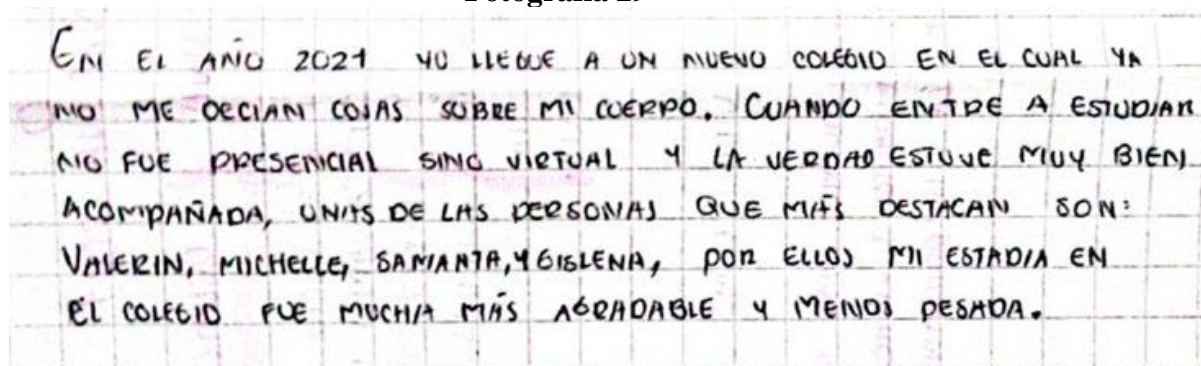
:

#### 3.1.1.4 Escuela virtualizada:

Algo que es muy recurrente en los relatos es encontrar una alusión a la escuela virtualizada, y, pese a que personalmente imaginaba que iban a haber comentarios más dados a apoyar esta forma de educación, la realidad es que, al menos en este ejercicio, es todo lo contrario aunque con ciertos matices. Primero nos comparten lo tediosa que es la educación virtual, que muchxs casi pierden el año porque no hacían nada en virtualidad, porque se la pasaban jugando videojuegos y no atendiendo a las clases o porque simplemente no les importaba estar en modalidad virtual y querían volver a la escuela presencialmente.

Para otrxs la virtualidad implicó tristeza, pero lxs amigxs que conocieron allí fueron motivo de alegría para sobrellevar el tedio de las relaciones sociales virtualizadas con la esperanza de encontrarse presencialmente cuando terminaran las restricciones en los colegios; con lo anterior también encontramos recuerdos que se acercan a la experiencia individual en la escuela presencial y sus dinámicas de exclusión, que, si bien se ven minimizadas por la virtualidad, no descartan la emoción de querer regresar a la escuela presencialmente y la amistad como soporte ante escenarios límite como una pandemia. (Ver fotografía 29)

Fotografía 29



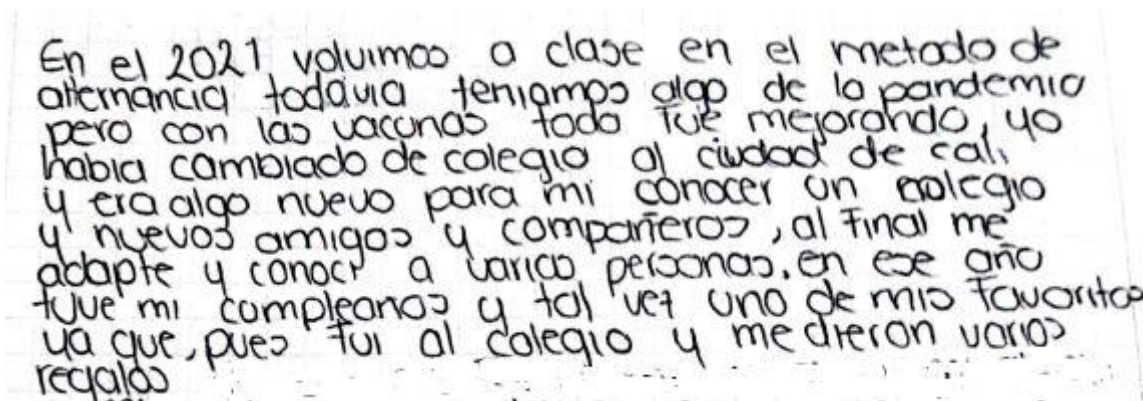
#### 3.1.1.5 El reencuentro con la escuela presencial:

Aquí los recuerdos se encuentran con la alegría y la tristeza. Por un lado, mencionan alegrarse al haber regresado a la escuela presencialmente, principalmente porque pueden volver a

:

socializar, a tener amigxs y crear amistad, jugar, salir de casa, compartir con otrxs distintxs a su familia y adaptarse a un nuevo entorno, en este caso, otra escuela, abriendo retos que suponen un reencuentro con las formas de socialización en la escuela que se habían visto truncadas por las pandemia (**Ver fotografía 30**)

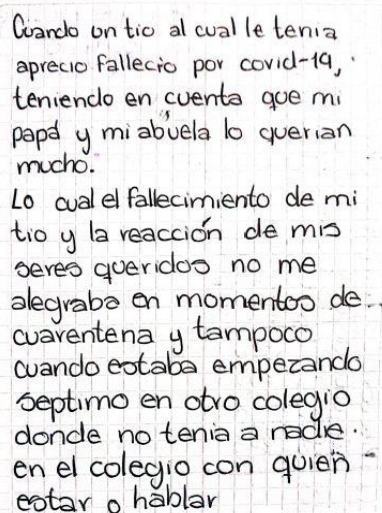
### Fotografía 30



En el 2021 volvimos a clase en el metado de alternancia todavía teníamos algo de la pandemia pero con las vacunas todo fue mejorando, yo había cambiado de colegio al ciudad de cali y era algo nuevo para mi conocer un colegio y nuevos amigos y compañeros, al final me adapte y conocí a varias personas, en ese año tuve mi cumpleaños y tal vez uno de mis favoritos ya que, pues fui al colegio y me dieron varios regalos

sin embargo, también podemos encontrar relatos que nos comparten otro tipo de sentimientos, pues para una estudiante que cuenta su experiencia, regresar a la escuela supuso profundizar su sentimiento de tristeza que venía desde pandemia por la muerte de su tío, pero al volver a la escuela y no poder hacer amigxs, se acrecentó su congoja (**Ver fotografía 31**)

### Fotografía 31



Cuando un tío al cual le tenía aprecio falleció por covid-19, teniendo en cuenta que mi papá y mi abuela lo querían mucho.  
Lo cual el fallecimiento de mi tío y la reacción de mis seres queridos no me alegraba en momentos de cuarentena y tampoco cuando estaba empezando séptimo en otro colegio donde no tenía a nadie en el colegio con quien estar o hablar



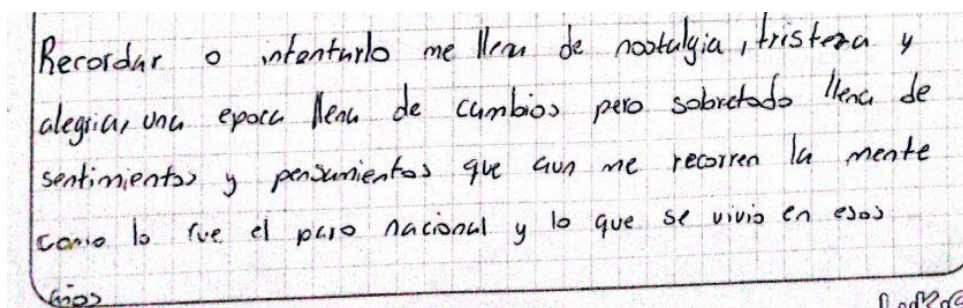
:

### 3.1.1.6 Recordar en tiempos de Inteligencia Artificial: relación de lxs estudiantes con el tema de investigación:

En un numeral anterior comentamos el primer ejercicio que se realizó con lxs estudiantes: la construcción de un relato individual en donde plasmaron lo que recordaban sobre sus vivencias en el año 2021 y las organizamos en categorías temáticas para develar en torno a qué giran mayoritariamente estos recuerdos durante ese año.

Como pudimos observar el estallido social en Colombia que se dio por esas fechas no estaba como algo a resaltar dentro de los relatos de lxs estudiantes, a excepción de dos que sí hicieron mención explícita a esas jornadas de movilización y acción colectiva pese a que uno de los relatos no ahonda mucho sobre lo que vivió, lo que sintió, pensaron o el por qué traer al presente al estallido social como algo relevante a recordar para ellxs dos (**Ver fotografía 32**)

**Fotografía 32**

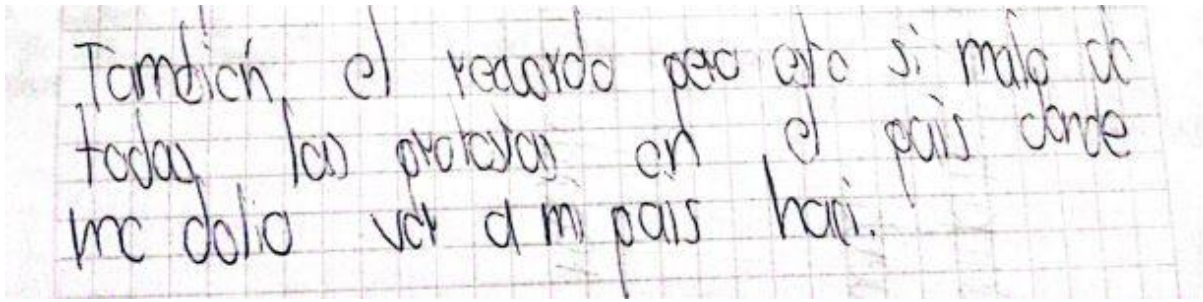


Lo que sí podemos afirmar es que la rememoración de este suceso se torna complicada cuando quienes compartieron el mismo espacio-tiempo del estallido social, no lo recuerdan o no lo ven relevante, por lo que preguntarse por la relevancia que tienen las acciones colectivas para las personas de a pie es fundamental para comprender el por qué no resulta destacable en los relatos individuales de lxs estudiantes este suceso.

Por otro lado, el segundo relato sí aborda un poco los sentimientos o emociones que le generó el estallido social, sin embargo, se puede leer un poco de reticencia frente a la movilización social, haciendo énfasis en que los recuerdos que le generan en ese año entorno a las protestas son “malos” y que le provocó dolor ver “al país así” (**Ver fotografía 33**).

:

### Fotografía 33



Ahora bien, tras realizar el ejercicio de los relatos y observar que el recuerdo sobre el estallido social era más bien algo superfluo, y que era un escenario esperable, se continuó con la aplicación de la propuesta pedagógica con algo que se desarrolló en el capítulo anterior para robustecer la intervención en el aula: la activación del recuerdo. Que, recordando a Graciela Rubio

“La activación del recuerdo con sentido en el espacio educativo promueve, en primer lugar, un modo de pensarnos históricamente, integrando activamente el pasado, el presente, y el futuro a través de las memorias, abriendo los nudos críticos -discusiones teóricas, éticas y políticas asociadas al recuerdo y al fenómeno abordado- y los silencios y omisiones de las narrativas históricas oficiales que operan de acuerdo a intereses contingentes” (Rubio, 2022, p. 48).

Para lo anterior, se decidió realizar dos actividades: la primera era una charla más bien abierta en la que compartieron lo que recordaban preguntado explícitamente sobre el estallido social en Colombia, y una segunda actividad que se centró en la reconstrucción de los antecedentes inmediatos al estallido, abarcando desde el año 2019 hasta el 2021 con el fin de “activar el recuerdo” y la reconstrucción, tanto de la memoria colectiva, como del recuerdo en sí mismo en clave de Halbwachs, haciendo énfasis en que lo importante aquí no es tanto el haber vivido el suceso, sino la reconstrucción más amplia de ello a partir de la mayor cantidad de memorias posibles para su comprensión, rememoración y apropiación de los recuerdos del suceso por parte de los grupos humanos que construyen la narrativa del escenarios a través de su memoria colectiva (Halbwachs, 2004)

En ese sentido, al realizar el primer ejercicio con la pregunta abierta de “¿qué recuerdan sobre el estallido social del 2021?” Lo primero que traen a colación es una serie de relatos dirigidos por posturas primero, xenófobas, y segundo, conspiranoicas. Pues, al momento de tratar de explicar las razones que dieron origen al estallido social, la respuesta general del grupo apuntó,

:

como quedó consignado en el diario de campo, a que “era un plan del castrochavismo venezolano y de las guerrillas para desestabilizar al país y tomarse el gobierno” (Castro, A. 2024).

El problema con lo anterior no sólo es la simplificación de los fenómenos sociales y las relaciones políticas, económicas, culturales etc. que los posibilitan, sino que su comprensión se ve supeditada a un relato que organiza no sólo la vida individual y colectiva, también posibilita los análisis que hacemos sobre nuestra realidad y, finalmente, el cómo actuaremos en ella.

Por lo tanto, hay que traer a colación lo que denominamos anteriormente como memorialización, pues si este proceso lo entendemos como la capacidad que tienen las sociedades para asignar unos sentidos, unos significados y unos valores a los fenómenos, junto a un marco interpretativo sobre ellos en el que se pone a disposición de lxs individuos y la colectividad unos saberes que se han construido experiencialmente para guiar su accionar social (Pardo Abril, 2007, p. 481), debemos considerar los impactos del relato dominante que lxs estudiantes manejan sobre el estallido social, no sólo en las formas que se recuerdan, sino en el cómo se acercan a estos fenómenos, pues la memorialización está ligada con los cambios culturales que empuja una sociedad, las narrativas que construye y privilegia, lo que recuerda y lo que olvida pues “de esta manera, la memoria objetiva el espacio y lo define en su expresión material y simbólica” (Pardo Abril, 2007, p. 481)

Por lo anterior, el recuerdo del estallido social termina siendo entonces algo banalizante e incluso como objeto de estigmatización al orientar las razones de su emergencia hacia un agente externo, en este caso, las personas que migraron desde Venezuela por la coyuntura interna que atraviesa este territorio, pero también, usar dicha migración como argumento para enlazar un presunto régimen socialista que impulsa el desplazamiento de sus habitantes, con la desestabilización de la región y particularmente de Colombia para establecer el socialismo, fomentando la xenofobia y poniendo en peligro a las personas que migran en búsqueda de poder desarrollar sus vidas, pero también a quienes en el estallido social se manifestaron, haciéndoles pasar por desestabilizadores extranjeros o guerrilleros que deben ser eliminados para combatir al socialismo chavista.

Así las cosas, es pertinente mencionar que este relato sobre el estallido social que lxs estudiantes replican, tiene su origen en una narrativa hegemónica que construyeron los medios de comunicación dominantes, pero también que impulsaron algunas figuras políticas afines con

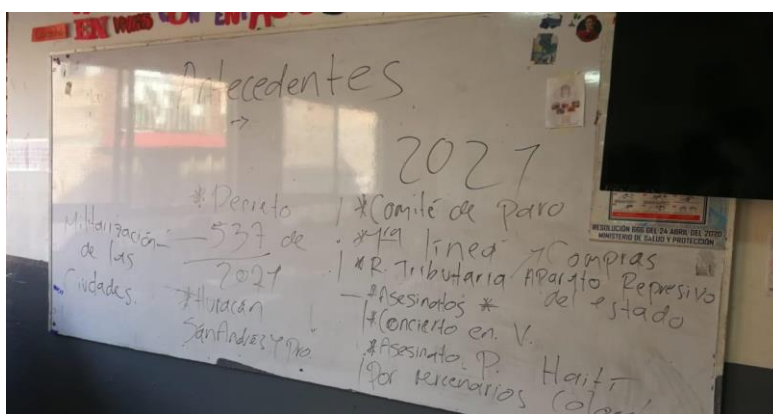
:

posturas de ultraderecha e incluso el mismo gobierno de Iván Duque, que ven en la protesta social, los grupos subalternizados, las organizaciones sociales, los sindicatos etc. como organizaciones guerrilleras que buscan tomar el poder con el apoyo de países extranjeros como Venezuela o Rusia para imponer una dictadura socialista a través de su representante en Colombia el entonces senador Gustavo Petro, y el estallido social fue una toma guerrillera que buscaba lo anteriormente mencionado. (Sotelo & Sanabria, 2025)

Ahora bien, dentro de la propuesta pedagógica se debe partir del hecho de que desde la pedagogía de la memoria se busca abarcar la comprensión de los fenómenos a partir de una lectura relacional entre pasado-presente-futuro que busca tensionar precisamente las narrativas hegemónicas que se imponen a través de las relaciones de poder al interior de las disputas por la memoria que buscan dirigir la rememoración en beneficio de los sistemas de dominación que perpetúan las condiciones tanto de desigualdad, los escenarios violentos y experiencias límite.

En ese sentido, para la intervención pedagógica se construyó un ejercicio que se llevó a cabo el día 02/10/2024 que trata sobre la construcción colectiva de una línea del tiempo en la que pudiéramos ubicar los antecedentes inmediatos al estallido social dentro de un marco temporal concreto: desde el año 2019 hasta el 2021. Como la intención con este ejercicio no era construir un recuerdo guiado sobre el fenómeno, sino más bien acceder a la pluralidad de recuerdos para poder comprender en su complejidad esta acción colectiva, la idea fue que lxs estudiantes evocaran recuerdos de esos años que giraran en torno a sucesos políticos, sociales, culturales y económicos que sea relevantes para ellxs a nivel local (Colombia), regional (el continente Americano) y global (Castro, A. 2024). **(Ver fotografía 34)**

**Fotografía 34**





:

Como la intención de este ejercicio es disputar las narrativas dominantes, impuestas de arriba a abajo, y que buscan ser hegemónicas, no sólo sobre el estallido social, sino también sobre otros procesos sociales, históricos y coyunturales como el mismo conflicto armado, social, y político en Colombia, debo traer a colación lo que mencioné anteriormente sobre la narrativa que construyó incluso el mismo gobierno de Iván Duque sobre las movilizaciones que en Colombia se estaban presentando desde el 2018 hasta el 2021, pues llama mi atención que la mayoría de estudiantes creen en la narrativa mediática y orquestada por el Ministerio de Defensa y el Ministerio del interior del entonces, durante las manifestaciones posteriores al 21 de Noviembre de 2019, personas extranjeras se estaban metiendo a los conjuntos residenciales a saquear casas y “generar caos”, por lo que fue por esa razón el toque de queda; al respecto, una estudiante, “Johana”, nos comenta: “sí profe, fue por eso que los militares tuvieron que salir, se estaban metiendo a las casas a robar los venezolanos y la policía no los podía frenar, por eso el toque de queda también...”<sup>66</sup> (Castro, A. 2024).

Lo anterior llevó a reflexionar en torno a las narrativas dominantes que se mueven en la opinión pública respecto a los escenarios de movilización social, sobre todo frente a estos “agentes extranjeros que vienen a desestabilizar y saquear el país” para así poder justificar medidas represivas más severas y cercanas a la declaración de un “Estado de sitio” y lo que ello implica, además de deslegitimar las acciones colectivas y en el proceso estigmatizar a una población vulnerable a través de ideas xenofóbicas e intimidatorias.<sup>67</sup>

Evidentemente se entreteje una matriz mediática discriminativa basada en posicionamientos xenofóbicos que, aún en el presente, guían no solamente el recuerdo de los sucesos, sino también su interpretación, comprensión, etc, posicionando en la opinión pública narrativas que no tienen algún sustento pero que de alguna forma permiten darle sentido a la narrativa hegemónica mediatizada a través de la aceptación irreflexiva por parte de las personas (en este caso lxs estudiantes) de dicha narrativa ¿Cuál sería el papel de las ciencias sociales (y

---

<sup>66</sup> “A pesar de que la Policía verificó que no había ocurrido ningún acto vandálico en los complejos residenciales de las ciudades, el falso mensaje provocó una ola de xenofobia que legitimaba la violencia contra la comunidad venezolana residente o migrante en Colombia. A esto se le sumó la expulsión irregular e injustificada de migrantes venezolanos por parte del Gobierno colombiano, que los acusaba de ser responsables de los desmanes dentro del paro nacional durante esas fechas” Tomado de, “Hacemos memoria”, 2024: <https://hacemosmemoria.org/2024/04/08/se-metieron-a-los-conjuntos-de-rumor-a-serie-documental-sobre-la-desinformacion-y-la-discriminacion/#:~:text=Se%20metieron%20a%20los%20conjuntos%20es%20una%20serie%20documental%20que,de%20la%20Universidad%20de%20Antioquia>.

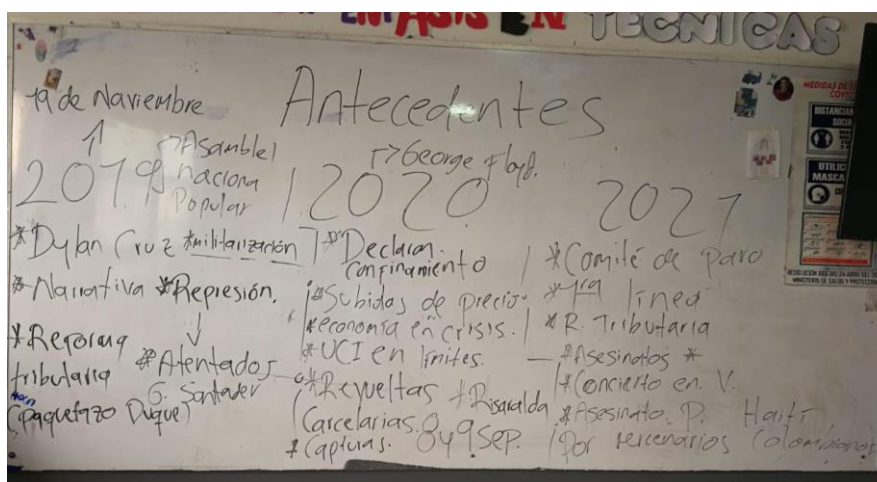
<sup>67</sup> Tomado de Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), 2023: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/21n-lo-que-vino-despues-de-la-noche-del-historico-cacerolazo>

:

específicamente de la memoria) en la escuela para tensionar y cuestionar todo esto? principalmente cuando esta narrativa hegemónica y este “recuerdo” dominante emerge ya en varias ocasiones durante la intervención pedagógica.

Continuando con el ejercicio es posible evidenciar que lxs estudiantes pueden ubicar hitos importantes referentes a estos años: el asesinato del compañero Dylan Cruz el 25 de Noviembre de 2019; el asesinato de George Floyd en Minneapolis, Estados Unidos, el 25 de mayo de 2020; la masacre policial del 9 y el 10 de septiembre en Bogotá y Suacha; las manifestaciones en los barrios populares de Bogotá en medio del confinamiento por COVID-19; y la reforma tributaria del 2021 que ahora tomaría el lugar como la principal explicación al estallido social de este año. (Ver fotografía 35)

Fotografía 35



Ahora bien, a lo largo del desarrollo de este ejercicio me pude percatar que lxs estudiantes no recurrieron a su memoria, sino a la “Inteligencia Artificial” para aportar “recuerdos” al ejercicio de la línea del tiempo. Esto es problemático pues, al acudir a otras disciplinas y ciencias para tener un panorama un poco más amplio de las implicaciones del uso de IA, podemos caracterizar unos impactos tanto en el aprendizaje, como en la memoria, entendidos ambos desde la neurociencia como procesos cognitivos complejos en los que se ven imbricados múltiples sistemas interrelacionados a niveles biológicos, químicos y psíquicos en el ser humano vitales para la significación de la experiencia, la adquisición de nuevos conocimientos -por lo tanto un impacto en el proceso de aprendizaje- y la forma en la que podemos acceder a la experiencia codificada, es decir, a nuestros recuerdos-memorias (Adrover-Riog et al., 2015, p. 412) . Estos procesos van desde los sistemas funcionales -actividades procedimentales-, pasando por la red neuronal, hasta el mantenimiento, desarrollo y fortalecimiento de criterios

:

y procesos de corte espacio-temporales que se dan en el hipocampo, más precisamente en el lóbulo temporal medial.

Todo lo anterior se ve afectado por el uso de IA, impactando en funciones clave como la codificación de signos y la consolidación de memorias, por lo tanto, afectando los procesos sinápticos y de mecanismos de asociación de las neuronas, el trabajo en la red neuronal del cerebro y, en consecuencia, nuestra capacidad para aprender, recordar, recordar, cuestionar, imaginar, incluso, de acceder a nuestras memorias autobiográficas, incidiendo en nuestro desarrollo intrasubjetivo y comportamental, hasta en nuestra capacidad de movernos y comprender el espacio geográfico (Adrover-Riog et al., 2015).

En sintonía con la lectura desde la neurociencia, Byung-Chul Han analiza el auge de la Inteligencia Artificial afirmando que el pensamiento se ve atravesado por la dimensión afectiva, algo de lo que la IA carece (Han, 2021); en ese sentido, la construcción de conocimientos parte de una movilización de los sentires, es decir, el cuestionamiento por la comprensión del mundo no nace exclusivamente de la racionalidad ni de la relación acumulativa de sucesos, sino de la interpelación de lo externo al “animus”, al espíritu; Han, retomando a Heidegger nos comparte que: “ el «comienzo de un filosofar verdaderamente vivo», es, según Heel «despertar de una disposición anímica fundamental» que «nos determina de modo fundamental»” (Han, 2021, p. 55 citando a Heidegger, 2013 p. 23)

Por lo tanto, el uso de IA para “recordar”, “recordar”, deja de lado una dimensión fundamental no sólo del pensar, del recordar, del aprender, como procesos bio-químico-psíquicos, sino como procesos ligados directamente a una dimensión filosófico-ontológica relacionada con el logos, el pathos, y la episteme como guías a la hora de configurar la comprensión y la construcción del mundo, es decir, sin espíritu, sin sensibilidad, sin “animus”.

“La inteligencia artificial no tiene corazón. El pensamiento del corazón percibe y tantea espacios antes de trabajar con los conceptos” (Han, 2021, p. 56) sólo quedarían cálculos, datos, cifras, predicciones alfanuméricas, no habría espacio para la interpelación ni para conmovernos, sólo sucesos inconexos, desprovistos no sólo de concepto -es decir, de realidad- sino también de consecuencias, de dolores, de llantos, de pérdidas, de sufrimientos, de traumas; carentes de pasado o futuro, sólo un presente calculado frente a la inteligencia carente de razón, sentido y sentimiento.

:

Por lo anterior, el recurrir a la Inteligencia Artificial para “evocar” recuerdos no sólo es problemático para el ámbito de la educación y nuestro desarrollo como seres humanxs por los impactos en términos bio-psico-cognitivos que tiene sus usos, sino que, además, implica nuevos retos para la memoria ya no sólo como proceso cognitivo, químico, biológico, psíquico desde la neurociencia, sino también como campo de estudio teórico, reflexivo y analítico al interior de las Ciencias Sociales.

Si entendemos la memoria desde las Ciencias Sociales como un campo de estudio que se encarga de analizar, reflexionar, tensionar y cuestionar los procesos intra e intersubjetivos que buscan construir y recrear los sentidos sobre el pasado que guían nuestra acción en el presente, además de brindar los marcos valorativos que interceden en la interpretación que hacemos de los sucesos pasados-presentes y de nuestra realidad contemporánea enmarcados dentro de relaciones de poder que marcan experiencias a nivel simbólico, material, emocional, psíquico e identitario dentro de un devenir histórico compartido y en disputa, (Jelin, 2001) debemos detenernos en analizar el uso de IA para desarrollar un ejercicio que buscaba la evocación y la construcción de sentido sobre el pasado, sus impactos en el presente y la relación de ello con el estallido social en Colombia.

Para Shoshana Zuboff la transformación que tuvo internet en lo que la autora llamó el capitalismo de la vigilancia<sup>68</sup> fue fundamental a la hora de consolidar un mercado digital que girara en torno a nuestros deseos, pensamientos, emociones y sentimientos (Zuboff, 2021). Cuando los grandes buscadores como Google y redes sociales como Facebook, junto a sus CEO's, administradores y creadores, pasaron de centrar sus servicios online en mejorar la experiencia de navegación de lxs usuarixs, a buscar ganancias monetarias a través de la publicidad y el posicionamiento en su buscador de resultados de búsqueda patrocinados, descubrieron que interceder, guiar e incluso manipular la psique humana y su comportamiento, resulta no sólo bastante rentable, sino que les ubicaba en un lugar privilegiado en los escenarios de disputa y luchas políticas, culturales y sociales en todo el mundo. (Zuboff, 2021)

Así es como estos gigantes tecnológicos y digitales descubrieron lo que Zuboff denominó “excedente conductual”, entendido como la “huella” de los comportamientos digitales

---

<sup>68</sup> Para la autora el Capitalismo de vigilancia es un “Nuevo orden económico que reclama para sí la experiencia humana como materia prima gratuita aprovechable para una serie de prácticas comerciales ocultas de extracción, producción y ventas. (Una) lógica económica parasítica en la que la producción de bienes y servicios se subordina a una nueva arquitectura global de modificación conductual.” (Zuboff, 2021, p. 5)

:

(conocidos como caché, “cookies” y metadatos) que todos dejamos al usar internet: lo que buscamos, la música que escuchamos, nuestros intereses, gustos, ideas, los lugares en los que hemos estado y el lugar donde vivimos etc. para hacer todo un perfil psicológico detallado que permita a posteriori interceder en nuestras acciones en términos no sólo de conducta, sino también de nuestros deseos, de nuestras ideas y de cómo interpretamos el mundo para la acumulación de capital. Zuboff comenta:

Dicho de otro modo, Google ya no practicaría la minería de datos conductuales con la finalidad exclusiva de mejorar el servicio para los usuarios, sino que se dedicaría a leer sus mentes con la finalidad de hacer que recibieran anuncios que se correspondieran con los intereses de esos usuarios, unos intereses que deduciría a partir de los rastros colaterales dejados por su comportamiento en línea. Gracias al singular acceso de Google a todos esos datos conductuales, sería posible por fin saber lo que un individuo concreto está pensando, sintiendo y haciendo en un momento y un lugar concretos. Que esto no nos cause asombro ya a estas alturas, o que incluso lo encontremos digno de admiración, es toda una prueba del profundo entumecimiento psíquico al que nos ha habituado tan audaz e inaudito cambio en los métodos capitalistas. (Zuboff, 2021, p. 102)

El escenario que describí anteriormente a día de hoy se ha complejizado con la irrupción de las redes sociales, el cambio en los formatos a los que anteriormente se acudía para acceder o compartir información, incluso, un dominio total de la imagen como principal mediador simbólico de significados y significantes en la actualidad; sin embargo, el funcionamiento de todas estas redes de explotación comportamental y psíquica de los seres humanos sigue siendo el mismo que describió Zuboff: con el uso de herramientas desde la psicología conductual para interceder en el comportamiento humano a gran escala y de manera particularizada para cada individuo según su perfil psicológico y comportamental en línea. (Zuboff, 2021)

Pero ¿Por qué resulta relevante mencionar todo esto y qué tiene que ver con la intervención pedagógica que se realizó? pues bien, si tenemos presente lo que planteó la autora en torno al capitalismo de la vigilancia y lo que implica en el desarrollo de las subjetividades humanas y su accionar comportamental en el mundo, debemos pues problematizar los impactos que tendría el uso de IA no sólo en todo lo anteriormente mencionado, sino en la interpretación de los sucesos del pasado, el sentido que se le atribuye a estos y cómo finalmente guiará la acción humana en el presente, y en el futuro.

:

Un ejemplo que podemos traer a colación y que es cercano a la preocupación de esta reflexión es el caso de “cambridge analytica”. En el año 2016 Estados Unidos celebraba los comicios presidenciales que le darían la silla del salón oval de la casa blanca a Donald Trump; sin embargo, esas votaciones se pondrían en entredicho dos años después, cuando un denunciante anónimo de la empresa Cambridge Analytica, y la publicación a posteriori de documentos en el portal Wikileaks, de Julian Assange, denunciaron una violación a la privacidad de datos de lxs usuarixs de Facebook y el uso de los mismos sin consentimiento alguno.

A través de programas de predicción comportamental, y teniendo acceso a la información recabada por parte de Facebook sobre lxs usuarixs que usan esta red social, la empresa londinense creó perfiles psicológicos de gran parte de la población Estadounidense para influir -a través de fake news, sesgos informativos, profundización de temores y prejuicios xenófobos y racistas- en el comportamiento del electorado en el país, previo a las elecciones presidenciales del año 2016, en vías de favorecer la campaña presidencial de los demócratas.

Las investigaciones revelaron al público que Cambridge Analytica ofrecía a sus clientes el armado de campañas electorales sucias y el uso de datos personales de millones de usuarios de Facebook Inc. para diseñar campañas psicográficas. En particular, se denunciaba que Cambridge Analytica había utilizado estas herramientas en las elecciones norteamericanas de 2016 (a favor de Donald Trump) y que, en el mismo año, también las habían usado en el Reino Unido para apoyar el Brexit. (Vercelli, 2018)

Este caso sacó a flote muchas de las relaciones que existen entre el uso de metadatos, el acceso a la información, la privacidad en línea, la psicología conductual digital, y las esferas político-sociales que se despliegan en redes de complicidad entre elites políticas, elites empresariales<sup>69</sup> y un negocio lucrativo en torno a los datos de lxs miles de usuarixs de internet. Pero también supone problematizar los impactos que tiene todo esto en lo que concierne a lo público, a la construcción democrática de sociedad, a la participación política autónoma, crítica, activa, reflexiva y, por supuesto, a los impactos psico-culturales que pueden tener el poder influir en el comportamiento no de miles, sino de millones de personas, sin la más mínima sospecha de que ello esté sucediendo.

---

<sup>69</sup> Cambridge Analytica tuvo contacto con tres campañas presidenciales en Colombia, 2018, tomado de: <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/MinTIC-en-los-medios/72742:Cambridge-Analytica-tuvo-contacto-con-tres-campanas-presidenciales-en-Colombia>

:

Sabemos bien que la ingeniería social no es algo nuevo en la historia humana. Un ejemplo desastroso y doloroso de ello, es en las dictaduras que el plan cóndor impulsó en el cono sur durante la segunda mitad del siglo XX, y que, específicamente en América Latina, podemos citar el caso Chileno y lo que la investigadora estadounidense Naomi Klein conceptualizó, a partir de la imposición del neoliberalismo económico, subjetivo, social y cultural de Milton Friedman, la “doctrina del shock”<sup>70</sup>. (Klein, 2010)

Por otro lado, también podemos tomar un caso local, en Colombia, y mucho más reciente, en donde la manipulación psicológica a través del storytelling, junto a la complicidad, el apoyo, y la financiación de los medios de comunicación hegemónicos, juegan un rol fundamental a la hora de justificar crímenes de estado como los mal llamados “falsos positivos”, haciendo uso de campañas propagandísticas como la de “Los héroes en Colombia sí existen” que, desde el año 2006 hasta el año 2010 durante la presidencia de Alvaro Uribe Velez y su política de gobierno llamada “Seguridad democrática”, el ejército colombiano usó no sólo para mejorar su desfavorable imagen tras descubrirse su complicidad en el asesinato de jóvenes de barrios populares para hacerles pasar como guerrilleros dados de baja en combate y así dar resultados frente a la guerra, obtener beneficios como descansos o mayores remuneraciones económicas, y privilegios de ascenso al interior de las fuerzas militares, sino también para crear toda una narrativa a favor de la Seguridad democrática del gobierno Uribe Velez y poder imponer un consenso en torno a la guerra, la militarización y la aceptación de la doctrina del enemigo interno como única forma de atajar los problemas estructurales que vive el país, cueste lo que cueste. (Gordillo, 2013).

Para finalizar y como ejemplo principal de la relación entre memoria individual, social y colectiva e Inteligencia Artificial, es indispensable mencionar el acuerdo que hicieron el

---

<sup>70</sup> Naomi Klein comenta al respecto que: “Cuando finalmente se produjo, el golpe de Chile presentó tres formas distintas de shock, una receta que se repetiría en países vecinos y que surgiría de nuevo, tres décadas más tarde, en Irak. El shock del propio golpe militar fue seguido inmediatamente por dos formas adicionales de choque. Una de ellas fue el «tratamiento de choque» capitalista marca de la casa Milton Friedman, una técnica que cientos de economistas latinoamericanos habían aprendido durante sus estancias en la Universidad de Chicago y a través de las diversas instituciones y franquicias del método. El otro fueron las técnicas de shock de Ewen Cameron, la privación sensorial y la aplicación de drogas y otras tácticas, recopiladas ya en el manual Kubark y diseminadas por toda la zona gracias a los amplios programas de entrenamiento de la CIA de los que se habían beneficiado la policía y los estamentos militares latinoamericanos. Las tres formas de shock convergieron en los cuerpos de los ciudadanos latinoamericanos y en el cuerpo político de la zona, desatando un huracán sin fin de destrucción y reconstrucciones mutuamente reforzadas, eliminación y creación, en un ciclo monstruoso. El choque del golpe militar preparó el terreno de la terapia de shock económica. El shock de las cámaras de tortura y el terror que causaban en el pueblo impedían cualquier oposición frente a la introducción de medidas económicas. De este laboratorio vivo emergió el primer Estado de la Escuela de Chicago, y la primera victoria de su contrarrevolución global. (Klein, 2010, p. 83)

:

gobierno de israel con la empresa OpenIA y Microsoft sobre el uso de ChatGPT y la narrativa que dicha IA pueda ofrecer sobre el genocidio que emprendió israel contra el pueblo Palestino, interviniendo directamente no sólo en la interpretación que se tiene de este proceso histórico de eliminación física y simbólica de todo un pueblo, sino, además, construyendo una narrativa que beneficia directamente a israel a través de la manipulación de sucesos históricos y contemporáneos como lo que está sucediendo desde el 7 de octubre de 2023.

Lo anterior es tan sólo un esbozo de las implicaciones éticas, académicas, históricas, sociales y culturales de este tipo de interrelaciones, sin siquiera llegar a profundizar en la estrecha relación que existe entre empresas europeas y estadounidenses con el estado sionista, sobre todo en cooperación tecnológica y armamentística para desarrollar programas de vigilancia y modelos de armas automatizadas con IA para el ejército israelí.<sup>71</sup> En este orden de ideas la ejecución de planes de eliminación masivos como *Lavender*, mediante el uso de “dumb bombs” que causaron la muerte de más de 37.000 civiles en Gaza (Traverso, 2024), ya no será visto en el futuro como un crimen de lesa humanidad, sino que será “recordado” mediante herramientas de inteligencia *artificial* manipuladas para implantar un discurso de superioridad moral y tecnológica que justifica las más terribles atrocidades.

Estos cuatro escenarios mencionados anteriormente son ejemplos de cómo la ingeniería social, la psicología como disciplina con la construcción de perfiles psicológicos y estudios de marketing comportamental, hasta la reestructuración de todo un marco social y cultural para la (re) producción de subjetividades afines con el proyecto neoliberal (Guattari, 1996); (Klein, 2010), tienen un impacto certero tanto en las subjetividades que construyen el mundo, como en las narrativas que le dan sentido, lo significan, le llenan de significados para su comprensión y permiten su organización según lo que podamos interpretar, analizar, y comprender de él.

Como se ha problematizado en este apartado, es de vital importancia cuestionar el uso de IA para recordar los sucesos del pasado, pues no es sólo porque las narrativas que allí se mueven sean cercanas a las hegemónicas al estar estas IA en manos de grandes gigantes tecnológicos como Google o Facebook que, con ejemplos como el de Cambridge Analytica, podemos inferir sus posturas políticas, ideológicas y de mundo; sino también los impactos en términos cognitivos y de aprendizaje que su uso implica para lxs seres humanxs, sin mencionar que, en

---

<sup>71</sup>Microsoft, ChatGPT y crímenes de guerra, tomado de “La Haine”, 2025:  
[https://www.lahaine.org/mm\\_ss\\_mundo.php/microsoft-chatgpt-y-crímenes-de](https://www.lahaine.org/mm_ss_mundo.php/microsoft-chatgpt-y-crímenes-de)



:

ese detrimento cognitivo, también se ven gravemente afectadas las capacidades de raciocinio, reflexión, introspección, y pensamiento relacional, procesos clave para el pensamiento crítico y, por lo tanto, para tomar postura, participar políticamente de la construcción de mundo, cuestionar el mundo dado y, finalmente, aprender, no sólo sobre historia, geografía, filosofía, sino a cuestionar, a pensar, a imaginar, a crear otros mundos posibles.

Por todo lo anterior, el siguiente apartado estará enfocado en abordar el ejercicio de las entrevistas que lxs estudiantes realizaron a su familia y a personas del barrio en que habitan, esto, con el fin de analizar las narrativas sobre el estallido social -y otras- que circulan al interior de los otros marcos sociales de la memoria (Halbwachs, 2004) en los que lxs estudiantes construyen su visión de mundo, y las narrativas sobre el mismo, además, entender a estos marcos sociales de la memoria como lugares en los que constantemente se dan disputas narrativas por el sentido de las memoria y los sentidos de mundo, haciendo de la escuela una institución fundamental para tensionar, cuestionar y disputar las narrativas hegemónicas que se asientan en otros marcos sociales como el barrio y la familia.

### 3.2 Caracterización de las narrativas que se movilizan al interior de los marcos sociales de la memoria.

Para este punto se realizó la caracterización de las narrativas de la memoria que podemos encontrar en otros marcos sociales de la memoria a partir de la aplicación de dos entrevistas semiestructuradas construidas teniendo como referencia las pautas que Pierre Bourdieu propone en un pequeño escrito que se encuentra en su texto “La miseria del mundo” llamado “comprender”, donde el autor desarrolla unos horizontes metodológicos a la hora no sólo de formular, sino también de aplicar la entrevista como herramienta de investigación desde el método socrático, las “condiciones de la felicidad”, la no imposición y objetivación tanto del escenario como de los resultados, y un diálogo en lo posible horizontal que permita condiciones adecuadas para construir la información a partir de la experiencia vital de lxs entrevistadxs (Bourdieu, 1999).

Estas entrevistas se encuentran dentro de la fase dos de la implementación pedagógica llamada “memoria colectiva: estallido social y sus narrativas ¿qué recuerda la gente?” y tuvieron como objetivo primordial, por un lado, responder a los planteamientos de la pedagogía de la memoria en referencia a las entrevistas como herramienta de investigación sobre el pasado; par ahondar en la experiencia de quienes vivieron el escenario que nos interesa abordar, pero también hacer

:

del proceso investigativo una forma de generar reflexiones al interior de las aulas de clases pues nos interesa:

Hallar en las voces locales las historias poco narradas, descubrir en los actores sociales el accionar de las instituciones. Cobran relevancia el testimonio, la elaboración de entrevistas a quienes fueron parte del pasado y el tratamiento de temas que atraviesan el presente. Volver a narrar la historia, como parte del encuentro con la identidad. (Salvatori, 2012 p. 36).

Por otro lado, resulta de principal interés para este trabajo de grado poder acceder a las narrativas de la memoria que se movilizan al interior de los dos principales marcos sociales de la memoria que habitan lxs estudiantes, es decir, la familia y el barrio; pues esto nos permite un acercamiento a las interpretaciones, imaginarios, relatos, memorias, visiones, significaciones etc. que existen en estos marcos y quienes los componen, sobre el estallido social, y la multiplicidad de relaciones, fenómenos, situaciones, acontecimientos que atraviesan estos escenarios.

Para poder caracterizar estas narrativas fue necesario realizar tres matrices de análisis a partir de los siguientes ejes<sup>72</sup>: medios por los que accedió a la información, razones que motivaron el estallido social, respuesta gubernamental a la protesta, imaginarios sobre las acciones de protesta, cambios después del estallido social y por último, sentimientos/emociones experimentadas. Con el fin de poder disgregar en un primer momento la información, se realizó una primera matriz para “familia”; una segunda matriz para “barrio”; y una tercera matriz para “categorías temáticas” donde finalmente se reúne toda la información consignada en categorías temáticas que nos permiten, posteriormente caracterizar, a partir de relatos en común entre ambos marcos sociales de la memoria, las narrativas que se movilizan en su interior. A continuación se desarrollan las categorías.

### 3.2.1 Razones del estallido social:

En este numeral se pudo evidenciar que la razón principal según la cual se dio el estallido social, fue por las reformas tributaria y a la salud que el gobierno de Iván Duque impulsó el primer semestre del año 2021; puntualizan que estas reformas eran regresivas para la ciudadanía, principalmente para las clases medias y populares del país, al ver un posible

---

<sup>72</sup> Todas las herramientas metodológicas usadas para este trabajo de grado estarán disponibles en la sección “anexos” para su consulta.

:

aumento en los precios de la canasta familiar y, por consiguiente, de la pobreza; sin embargo, también se logra evidenciar que perciben una crisis económica post-covid; un manejo deficiente durante los tiempos más álgidos de la pandemia y los confinamientos obligatorios, por lo que todos estos factores llevaron a una inconformidad con el gobierno nacional. que estaba provocando un aumento en la desigualdad social y económica en el país al querer imponer dichas reformas.

Dentro de la caracterización también se encontró una narrativa bastante particular: el estallido social fue impulsado por la oposición en cabeza de Gustavo Petro para desestabilizar al gobierno de Iván Duque e impedir estas reformas que eran necesarias para reactivación económica del país; sí bien esta narrativa no es común en este ejercicio de las entrevistas, si se enlaza con lo que más adelante en otro numeral se pudo observar en lxs estudiantes y el cómo ellxs comprenden las razones por las cuales emergió este estallido social.

### 3.2.2 Respuesta gubernamental a la manifestación

En cuanto a la narrativa que se pudo caracterizar frente a la respuesta gubernamental y estatal a la protesta, nos encontramos que existen más bien una variedad de narrativas, de posiciones, y de visiones en torno a ello, por lo que hay una disputa al interior de los marcos sociales por las memorias que se quieren posicionar; por un lado, y en menor medida, refieren a que existió una debilidad gubernamental a la hora de responder frente a los escenario de protesta, arguyendo que faltó mano dura para controlar a la comunidad, por lo tanto, fue débil a la hora de contrarrestar las protestas.

También se pudo encontrar que hacen referencia a una ineficacia institucional, pues no hubo respuestas oportunas por parte del gobierno nacional para dar respuestas y soluciones concretas a las exigencias de las personas movilizadas; no hubo intención alguna por sentarse a dialogar y llegar a acuerdos concretos, por lo que las manifestaciones escalaron a tal punto por dicha ineficacia institucional.

Por otro lado, se encuentra que al interior de estas narrativas hay cierta validación de la violencia estatal y gubernamental hacia la protesta social, pues se pudo evidenciar que algunxs entrevistadxs están de acuerdo con la militarización de la ciudad pese a los abusos de la fuerza pública, así entre esos abusos mencionen la violencia sexual contra lxs manifestantes.

:

Otra narrativa recurrente que se pudo observar se construye en torno a la violación de derechos humanos y el abuso de poder; estos, expresado en asesinatos de manifestantes y represión, pues el gobierno nacional no “supo escuchar al pueblo” y tuvo que recurrir a la fuerza para negar las manifestaciones o directamente acallarlas; la militarización, la deslegitimización a la protesta pacífica, la brutalidad policial y la vulneración de DD.HH, junto a la respueseta de gobierno, al no ser la más adecuada, empeoraron la situación empeoró la situación recuerrieron aún más a la violencia y la represión, asesinando y desapareciendo personas, donde señalan al Escuadron Movil Antidisturbios (ESMAD) como el principal actor de estos hechos de violencia estatal.

### 3.2.3 Imaginarios sobre la protesta social

De todas las caracterizaciones esta es quizás una de las más explícitas en abordar la cuestión de la violencia, las emociones disonantes, la experiencia negativa, por sobre la narrativa de ser escenarios legítimos de unidad “entre el pueblo”; una expresión de demandas colectivas por el acceso o protección a derechos sociales, una toma de conciencia por parte de las personas, y una forma de reaccionar violentamente cuando las exigencias no son escuchadas, siendo esta narrativa la minoritaria dentro de este numeral.

Por el contrario, encontramos que una de las narrativas la podemos aglutinar dentro de lo que se consideró como “impactos subjetivos” pues lxs entrevistadxs relatan que la protesta social les genera miedo, inseguridad, afectaciones a la salud mental por la violencia y el vandalismo que se presenta en ellas al ser escenarios sumamente peligrosos.

En vías de este peligro que mencionan lxs entrevistadxs, también está construida la narrativa de que la protesta social es violenta como algo despectivo, peyorativo y atemorizante, pues son espacios inseguros, agresivos, y que generan temor por la violencia que despliegan; en esta misma vía, ven la protesta social como una forma de “adquirir las cosas por la fuerza”, y que, dentro de la movilización social hay vándalos y delincuentes que siempre terminan ganando.

Finalmente, estos escenarios de manifestación sólo generan daños a los bienes públicos que luego “Nos cobra el estado”, y a la población la afecta en sus necesidades básicas; son impulsados por el adoctrinamiento en el socialismo y por una juventud dependiente de que “el gobierno les resuelva la vida”.

:

### 3.2.4 sentimientos-emociones experimentadas

Siguiendo los planteamientos de la teoría de la acción colectiva que se renueva tras el giro lingüístico, es fundamental tener presentes los sentimientos y emociones que dotan de sentido y significancia los escenarios de protesta social, por cuanto estas influyen directamente en la manera en que entendemos y legitimamos -o no-, compartimos -o no- las acciones colectivas que atraviesan las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas de una sociedad (Tamayo Flores-Alatorre, 2016).

En ese sentido la narrativa suele recurrir mucho a escenarios límites que lxs entrevistadxs vivieron durante el estallido social o que les contaron otrxs que lo vivieron; por lo tanto, es recurrente encontrar emociones como el miedo, aunque por distintas razones: desde perder el empleo por la imposibilidad de llegar al lugar de trabajo, hasta el provocado por acciones violentas que vivieron por parte de la fuerza pública durante las manifestaciones. Un caso particular dentro de esta narrativa, fue la compartida por un policía en ejercicio durante el periodo del estallido social, quien comparte que este miedo surgió al ver que ni el estado, ni la comunidad les brindaban el suficiente apoyo al ser fuerza pública; que le generaba un sentimiento de impotencia al ver cómo quemaban a sus compañeros y no podía hacer nada.

Por otro lado, escenarios más cercanos a la preocupación, la inseguridad, y el temor constantes, que son más propios del contexto donde un estallido social, la masividad de personas que participan, los repertorios de movilización, las expresiones callejeras, el aparente caos, y la crisis constante, la sirenas de ambulancia, de la fuerza pública y sus disparos, puedan generar estos tipos de sentimientos; sin embargo, también hubo sentimientos de empatía, preocupación y “unión”, que, permitieron, según varixs entrevistadxs, llegar a momentos de reflexión frente a lo que estaba sucediendo.

En esta pequeña caracterización de las narrativas de la memoria sobre el estallido social que podemos encontrar en los marcos sociales de la memoria ya mencionados, podemos hacernos una idea sobre los imaginarios, sentidos, significaciones, valoraciones, tensiones y memorias que existen sobre estos escenarios de acción colectiva, las disputas que pueden existir entre ellas, los silencios y las narrativas hegemónicas que se cuelan en la interpretación sobre los fenómenos que tienen estos marcos; cómo ven la protesta social, la respuesta estatal-gubernamental, qué sintieron las personas en un escenario tan excepcional y, principalmente,

:

una relación casi inexistente con el pasado reciente del país, acudiendo al presente como único sentido explicativo del estallido social.

En síntesis al caracterizar el contenido de estas entrevistas se encuentran algunos puntos centrales que atraviesan las narrativas relacionadas con el estallido social. Por un lado, se observa cierta ambigüedad a la hora de comprender las razones que llevaron al estallido, considerando parcialmente su legitimidad a la vez que se criminalizan los medios mediante los cuales se llevaron a cabo las protestas del 2021. A su vez se encuentra que si bien hay un reconocimiento de la violencia estatal, esta no es problematizada salvo que se trate de excesos que detonan en lo que ellos clasifican como “abuso de autoridad”, de modo que se acepta e incluso se desea la violencia como medio para reestablecer el orden a la vez que se apela a un discurso moral para condenar los escenarios de tortura y asesinato. Finalmente se encontró que para las personas entrevistadas los recuerdos del estallido están asociados a sentimientos predominantemente displacenteros, aludiendo incluso a afectaciones en su salud mental, y a episodios de miedo frente a la posibilidad de ver interrumpida su movilidad y sus comodidades inmediatas; no obstante llama la atención que en sus relatos se muestra una mayor empatía hacia los actores “neutros” y estatales mientras que se expresa fastidio y molestia hacia quienes hicieron parte de las movilizaciones, de tal forma que las emociones y los sentires contribuyen a consolidar una narrativa dual de buenos y malos. El cúmulo de estas situaciones genera un rechazo mayoritario hacia los escenarios de movilización social, interpretándolos como vías ilegítimas para la exigencia de derechos.

Por lo anterior, el siguiente apartado se encargará de analizar y reflexionar en torno a las actividades de la planeación pedagógica que fueron construidas para tensionar las narrativas de la memoria que se han podido observar hasta el momento, posicionando a la escuela como un lugar de discusión política y de politización constante, que busca generar espacios de discusión frente a la construcción de lo común, desde la posibilidad de enlazar la enseñanza del pasado reciente, la transformación de la cultura a niveles micro-macro social, las relaciones intergeneracionales de la memoria, la herencia del recuerdo y la responsabilización de los pasados victimados, como vías para disputar los marcos sociales de la memoria que movilizan las narrativas que finalmente darán forma al mundo social, cultural y político que habitamos.

### 3.3 Pedagogías de la memoria: contra la crueldad escolar y sobre las narrativas de las acciones colectivas

:

En este apartado se desarrolla la discusión de la pedagogía como un campo del saber práctico que nos compete a lxs profesorxs tensionar en tanto que el acto educativo construye narrativas, formas de mundo, de ser, de estar y actuar en él. Es decir, el objetivo de la pedagogía no es un transmitir saber dado ni comprobar verdades, como lo haría la ciencia, ni ceñirse en un punto fijo del conocimiento como una disciplina, sino que al descentrarse, al entender la pedagogía como campo de saber, lo que busca es comprender, a partir de las distintas formas de construcción de conocimiento, el mundo que habitamos, sus necesidades, y la resolución de problemas que nos habitan como especie.

No obstante, esto va ligado a disputas al interior de la pedagogía, sobre todo dentro del cómo se despliega este campo del saber, pues es indisociable de las posturas epistemológicas, ontológicas, éticas y posicionamientos políticos que tienen lxs profesorxs al ser quienes reflexionan entorno a ese ejercicio que es la educación, y que construyen en torno a ello, tanto su saber pedagógico, como su acción intencionada en el acto educativo dentro y fuera de la escuela.

En ese sentido el primer apartado de este punto se encarga de hacer un análisis sobre las prácticas docentes que pude observar al interior de la escuela desde una categoría que propone Rita Segato llamada “pedagogías de la crueldad” (Segato, 2018) esto con el fin de comprender cómo estas pedagogías producen y reproducen escenarios límite, de desigualdad social, política, económica y cultural producto de unas formas concretas de habitar y de ser que el mundo contemporáneo exige y recrea a través de narrativas que priorizan la dominación y la jerarquía como principal forma de estructuración social, política y cultural.

Un segundo apartado que busca proponer una “contrapedagogía de la memoria” que problematice, dispute y ponga en tensión las pedagogías de la crueldad que desactivan o truncan los procesos de memoria que van en vías de posiciones y narrativas ético-políticas que buscan co-construir otras formas de ser, de habitar y entender el mundo.

Para cerrar, posicionar la discusión en torno a la disputa que existe entre los marcos sociales de la memoria y como estas disputas al interior de dichos marcos son un medio para re-interpretar el pasado, tensionando las narrativas hegemónicas de poder y dominación que dan lugar a la (re) producción acrítica de narrativas violentas que perpetúan la existencia de escenarios límites y validan, tensionan o cuestionan los sistemas de dominio que configuran

:

estos escenarios; finalmente, una pequeña reflexión en torno a nuestro ejercicio como profesores en formación y/o en labor.

### 3.3.1. Pedagogías de la crueldad: relaciones escolares, narrativas violentas y la perpetuación de la destrucción de la vida.

De lo anterior y continuando con el ejercicio de analizar la sistematización de experiencias, debo traer a colación varios sucesos que marcaron mi práctica pedagógica; el primero gira en torno al qué hacer de algunxs proferxs con quienes tuve la oportunidad de compartir sus espacios de clase, y el segundo, con unx de lxs admisnitrativxs del colegio que también ejerce como coordinador disciplinario de la institución.

El primer escenario que dejé consignado en mi diario de campo se ubica en los días previos a iniciar mis prácticas en el colegio; era el momento en que debía hacer la caracterización de la institución y lxs profesores que me facilitaron el ingreso me permitieron compartir sus clases en los cursos con los que potencialmente podría implementar mi propuesta pedagógica.

En este caso se iba a bordar la materia de filosofía, estaban trabajando conceptos como la “percepción” desde Aristóteles y Descartes, entrando a la discusión de los sentidos y el pensamiento como vías para comprender la realidad; es claro que en este tipo de clases se requieren procesos complejos de análisis, interpretación y reflexión para discutir y debatir, sin embargo, cuando el profesor encargado de la clase percibió que lxs estudiantes no estaban respondiendo como deseaba, su actitud empezó a tornarse hostil con ellxs, ya no sólo de actitud, sino de palabra, les decía: “brutxs”; “incapaces”; que “sí así iban a ser toda la vida no iban a ser nadie”; “tienen que pensar o la vida los va a arrastrar”; “sino pueden con cosas tan sencillas cómo será con otras cosas cuando crezcan” (Castro, A. 2024).

El segundo escenario fue durante la implementación de mi propuesta pedagógica, en la tercera sesión del día 02/10/2024 (Castro, A. 2024) que coincidiría con el simulacro distrital de evacuación que se realiza anualmente en la ciudad de Bogotá; en este contexto, y al ir finalizando mi hora de clase, me convidan a acompañar el simulacro; en ese momento el coordinador disciplinario ingresa al salón para dar “instrucciones sobre el simulacro”. No pude evitar sorprenderme al escuchar lo que dijo después.



:

Citaré textualmente lo que consigné en el diario de campo: “Tibaque, es un compañero que padece de la enfermedad de Blount con una variante de esta muy, muy extraña... por lo tanto, debe andar en muletas y con apoyo de otras personas permanentemente... no puede hacer fuerza con sus piernas, no puede correr, por supuesto, le cuesta caminar, y cualquier acción que nosotrxs podemos considerar “normales” o “cotidianas” para él son un verdadero suplicio... teniendo presente esto, y volviendo a las “orientaciones” del coordinador, a este señor no se le ocurre otra cosa más que decir “por más que sea un simulacro, debemos tomárnoslo en serio y, como dicen las directrices, hay que salvar a la mayoría de gente posible, por lo tanto, si Tibaque se vuelve un problema, lo siento Tibaque pero toca dejarlo, chao chao y le toca morirse por los demás” (Castro, A. 2024)

Estas dos experiencias me llevaron a cuestionar profundamente el rol que tenemos como maestrxs; no sólo las formas en las que enseñamos, sino en el qué estamos enseñando y el cómo estamos educando a nuestrxs estudiantes; cuáles son nuestras formas de relacionamiento para con ellxs; desde dónde nos ubicamos epistemológica, teórica, ontológica, política y éticamente para llevar a cabo nuestro ejercicio como profesores, es más: ¿nos pensamos esas cosas?, ¿nos interesan por lo menos?, ¿pensamos acaso que nuestras acciones, al ser no sólo adultxs -y teniendo presente aquello del adultocentrismo- sino también profesorxs y la autoridad que se nos confiere en el aula querámoslo así o no, van a tener un gran impacto en lxs estudiantes?

Mi mente no logró abarcar imaginativamente lo que debieron sentir lxs compañerxs cuando les dijeron “brutxs”, que “no iban a ser nadie en la vida por no pensar” o cuando a Tibaque le sentenciaron de muerte mostrándole que es alguien prescindible, irrelevante, que su vida vale menos que la de aquellos que son “normales”, “capaces”, que están “completxs” y son “funcionales”, de este modo en la búsqueda por nombrar lo que mi mente no podía comprender, recordé una charla que tuve con mi mejor amiga entorno a una autora, y así, emergió Rita Segato.

En un texto llamado “Contrapedagogías de la Crueldad” en el que se compilan tres seminarios que la autora realiza para la Facultad Libre de Rosario en el año 2016, abordará la categoría de “pedagogías de la crueldad” que conceptualiza como “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (Segato, 2018, p. 11) lo que propone Segato es que dentro de la organización social, política, cultural y

:

económica del capitalismo se necesitan unas formas muy concretas de subjetividades que vayan en vía de la esterilidad de la vida, hacer de ella algo mensurable, vendible, comprable, obsolescentes, pero también apropiable, hecho para el consumo y la satisfacción del gozo (Segato, 2018).

Así pues, problematiza lo anterior desde la feminización de los cuerpos, entendida como “un género reducido, defectivo, un ser persona de naturaleza faltante” (Segato, 2018, p. 43) pero también a partir del sistema patriarcal que se consolida como una forma de organización política y social que jerarquiza las vidas en torno al mandato de masculinidad basado en relaciones de dominio que se sustentan en el ejercicio de la violencia permanente como formas de exponer el poder y la potencia de la fuerza. (Segato, 2018).

Dicho mandato perpetúa prácticas de satisfacción narcisista, donde los cuerpos son entendidos de manera análoga y simultánea con los territorios que pueden ser ocupados, poseídos y reducidos al plano óntico, de manera que permitan la expresión de dominio y poder mediante la violencia ejercida y marcada sobre sus cuerpos. Lo anterior conlleva a una constante desensibilización frente al sufrimiento de otrxs, permitiendo crear sujetxs con rasgos de personalidad psicopáticos, afines al proyecto histórico del capital, un “mundo de dueños” que no se sensibiliza ante el dolor de lxs demás. A raíz de esta situación, la crueldad y la violencia se normaliza y se reproduce en la cotidianidad, generando formas de subjetividad particulares que dan continuidad a las maneras hegemónicas de ser-estar-vivir en el mundo, es decir, las formas propias del patriarcado y sus expresiones de poder. (Segato, 2018).

La autora despliega todo lo anterior analizando la violencia patriarcal contra las mujeres, el racismo y el sistema sexo-genero en varios estudios de caso; si bien mi intención aquí no es poner en el mismo saco una violencia feminicida, racista o de género, frente a otro tipo de violencias de corte etarista y capacitista<sup>73</sup>, sí quiero llevar la reflexión en torno a que estos sistemas de dominio, tanto el adultocentrismo, como el patriarcado y el capacitismo requieren

---

<sup>73</sup>el capacitismo: «(...) es un sistema de relaciones causales sobre el orden de la vida que produce procesos y sistemas de titularidad y exclusión. (...) es un sistema de prácticas divisorias, el capacitismo instituye la cosificación y clasificación de las poblaciones. Los sistemas capacitistas implican la diferenciación, clasificación, negación, cosificación y priorización de la vida sensible» el capacitismo entonces «funciona como una idea reguladora que define a la humanización y también la deshumanización, y constituye la base de la cultura política. La producción de lo que llamamos discapacidad y otras formas de vidas desechables son un subproducto de la relación capacitista. Así, el capacitismo como proceso y práctica se extiende más allá de la discapacidad. De hecho, no se trata de la discapacidad per se, más bien, del «remanente» de la deshumanización. El capacitismo es una familia de ideas acerca de la humanización y deshumanización, donde las fuerzas de la humillación juegan un papel sustantivo» (Álvarez Ramírez, 2023, citando a Campbell, 2021 p. 33 )

:

de las pedagogías de la crueldad, la feminización de los cuerpos y el sistema patriarcal como lo puntualiza Segato, para desplegarse en todos los ámbitos posibles de la vida, las relaciones sociales, nuestras formas de organización social, política, cultural y económica que se sustenta en la estructura del capitalismo como aglutinador de todos los sistemas de dominio que usa para poder reproducir, producir y sostener en el tiempo su proyecto histórico de humanidad, un proyecto abocado por “la meta de las cosas” y la “cosificación del todo, hasta de la vida”, como diría Rita (Segato, 2018).

En ese sentido, este proyecto histórico de humanidad decide quién es y quién no es persona, para Segato, las mujeres son y no son mujeres, pues el sistema patriarcal las feminiza a la vez que las cosifica, expresando el carácter anfíbio de la posición femenina. Del mismo modo puede plantearse que lxs estudiantes que son etiquetadxs de “brutxs” e “inútiles” y a quienes se les sentenció de muerte por su condición de discapacidad, pueden ser y no ser consideradxs como humanos, pues siguiendo el argumento de la autora, puede afirmarse que el sistema de dominio capacitista hace parte del proyecto histórico del capital, de tal forma que cosifica la vida de quienes no son lo suficientemente funcionales, a la vez que se asienta en relaciones jerárquicas de exclusión y desigualdad constitutivas del patriarcado.

A partir de estos criterios se establece en quiénes reside y en quiénes no la fortaleza, quienes son dignos de vivir y reproducirse, qué vidas son dignas de ser lloradas, y qué cualidades son requeridas para ser alguien imprescindible, destacable, necesario, alguien que merece y puede desplegar su vida pues:

“el capacitismo como sistema de opresión exige un único modo de entender el cuerpo humano y la relación de ese cuerpo con su entorno. Incrustado de manera profunda en las prácticas sociales, la exigencia de «normalidad» que se le hace al cuerpo, determina a quién se le otorga el privilegio de que su cuerpo sí sea cuerpo, qué espacio puede ocupar y cómo lo ocupa; así como a quién se le reconoce o niega derechos y, hasta la humanidad”. (Álvarez Ramírez, 2023, p. 39)

Es triste, desalentador y problemático que al interior de las escuelas sigamos reproduciendo no sólo las lógicas eugenésicas, necrófilas y hedonistas, tanto de los sistemas de dominio, como del capitalismo tardío, sino también que reforcemos su existencia a través de las pedagogías de la crueldad, sobre todo desde lo que Segato llama “pactos de alianza y silencio del poder” (Segato, 2018, p. 48-49) que se encargan de perpetuar la posiciones de dominio de forma

:

implícita o explícita, bien sea porque lxs profesores lo legitiman y están de acuerdo expresándolo de manera explícita en afirmaciones como “no servirán para nada por brutxs” o “chao chao Tibaque” por su condición de discapacidad; o bien sea porque lxs estudiantes al estar en una posición de sujeción aprenden a través de estas pedagogías de la crueldad que ese es el funcionamiento del mundo, interiorizando sin cuestionamientos pese al malestar que les pueda generar.

En consecuencia, se establecen círculos de violencia y crueldad, donde la práctica no reflexionada permite la repetición de dichos patrones; lxs niñxs aprenden y en algunos casos replican esas lógicas cuando alcanzan posiciones de poder, a la vez que lxs profesorxs ejercen su lugar de autoridad desde un silencio que con frecuencia esconde complicidad, ya sea porque se siente afinidad con dichas prácticas o porque no tenemos claros nuestros posicionamientos epistemológicos, ontológicos y, por sobre todo, ético-políticos para cuestionarlos, para tomar una decisión y entrar a la disputa de la educación como forma de transformación de la cultura y los sistemas de dominio.<sup>74</sup>

Por todo lo anterior vale la pena citar in extenso a Henry Giroux cuando retoma a Mijail Bajtin<sup>75</sup> y el poder de lo discursivo comentando y tensionando que:

“Si el lenguaje es inseparable de la experiencia vivida y del modo en que las personas crean una voz distintiva, también está conectado con una intensa lucha entre diferentes grupos para determinar qué se considerará significativo y de quién será el capital cultural que prevalezca en la legitimación de modos específicos de vida. Dentro de las escuelas, el discurso produce y legitima configuraciones de tiempo, espacio y narrativa, y ubica en una perspectiva de privilegio a determinadas versiones de la ideología, el comportamiento y la representación de la vida cotidiana. Como “tecnología del poder” el discurso adquiere una expresión concreta (...) en la estructuración de las relaciones sociales del aula que constituye el currículum oculto de la enseñanza” (Giroux, 2003, p. 176)

En ese sentido las pedagogías de la crueldad nos llevan a normalizar estos escenarios y reproducirlos en lugares como la escuela, donde la disputa por la reconstrucción cultural es una batalla por la vida en los momentos actuales, en el que el colapso, al menos de la modernidad

---

<sup>74</sup> A esta discusión le dedicué un apartado aparte que se desarrollará más adelante.

<sup>75</sup> “El lenguaje no es un medio neutro que libre y fácilmente pasa a ser propiedad privada de las intenciones del hablante; está poblado -superpoblado- con la intenciones de otros. Expropiarlo, forzarlo a someterse a nuestras intenciones y énfasis, es un proceso arduo y complicado” (Bajtin, 1981, p. 249)

:

como proyecto de occidente, nos está llevando a la extinción a todas las formas de vida de maneras inimaginables, por poner sólo un par de ejemplos: lo que ocurre todos los días a todas horas con lxs animales no humanxs en los mataderos, o el genocidio perpetrado por israel que se recrudeció desde el 7 de Octubre de 2023 contra el Pueblo Palestino.

La idea de esta reflexión no es poner en el mismo nivel los feminicidios en Ciudad Juárez en 2003 que, por ejemplo, Segato analiza en sus seminarios (Segato, 2018), o un escenario de genocidio como el que vive el Pueblo Palestino, con las situaciones que viví y lxs estudiantes viven en la escuela, sin embargo, vale decir que todos estos escenarios están atravesados por sistemas de dominio que operan a través de la repetición constante de la violencia como forma de relación social primordial, la normalización de la crueldad, poca empatía hacia lxs otrxs, y por ende, una desensibilización al sufrimiento que es finalmente útil para el sistema capitalista y su lógica de acumulación/reproducción de capital a cualquier costo; desde la devastación de ecosistemas enteros, pasando por el feminicidio colectivo de mujeres que luchan por la protección de sus territorios y comunidades de las garras del narcotráfico, hasta las palabras crueles que se dirigen a estudiantes que, muy probablemente, por una u otra razón, terminarán desechados, eliminados, minimizados, deshumanizados tanto en la escuela como en el sistema capitalista dominante:

“El mundo de dueños que habitamos necesita personalidades no empáticas, de sujetos incapaces de experimentar conmutabilidad de las posiciones, es decir, de ponerse en el lugar del otro. No se trata simplemente de violencia, sino de un tipo de violencia muy particular por la cual la victoria, la aniquilación, no resulta de una muerte humana sino de la substracción de la humanidad de lo aniquilado. Matar como robo de sacralidad de la vida, matar sin consecuencia porque la vida de aquel ser era meramente cosa y sus restos chatarra. Matar sin que sea muerte (...) (Segato, 2018, 79)

Es decir: las pedagogías de la crueldad se expresan y se retroalimentan bidireccionalmente, de lo micro a lo macro, de lo macro a lo micro; están presentes en todos los fenómenos sociales que legitiman la desigualdad; no sólo la económica, sino la desigualdad entendida como diferencia, como despojo, como deshumanización, como espectacularización y gozo de la violencia con el fin último de concretar el proyecto de humanidad que desea el capital y quienes, con su poder de dominación en todas las escalas, quieren mantener y reproducir de forma pasiva o activa, por silencio cómplice o por pacto de alianza (Segato, 2018).

:

En ese sentido el siguiente apartado abordará el análisis de las sesiones que giraron en torno a la disputa narrativa tanto con otros marcos sociales de la memoria, como con las narrativas mismas que se enraizan en la escuela para dar sentido al “Mundo de dueños” que habitamos, el que busca (re)producir subjetividades psicopáticas, y perpetúa los sistemas de dominio al no encontrar resistencia alguna al interior bien sea de la escuela o de la cotidianidad para osificarse y consolidarse como “sentido común”, como sistema de creencias y horizonte único de acción, de posibilidad de mundo; además, proponer la contrapedagogía de la memoria como una de tantas posibilidades de disputar el escenario narrativo-cultural en un escenario tan complejo como el educativo bajo los análisis y reflexiones hasta ahora aquí escritos.

### 3.3.2. Contrapedagogías de la memoria: la crueldad y el dominio no son el único camino.

Este apartado tendrá como eje de análisis los ejercicios realizados con lxs estudiantes en los días 15/10/2024; 18/10/2024; 05/11/2024 y el 15/11/2024 correspondientes a: 1) Ver el documental “El Estallido” de la colectiva “Artemisas” y realizar una pequeña reflexión al respecto; 2) Conformación de grupos y realización de carteleras reflexivas; 3) Exposición y argumentación de las carteleras hechas por cada uno de los grupos; 4) Charla-taller realizada por las compañeras Defensoras de Derechos Humanos de la Corporación Mujer Sigue Mis Pasos (CMSMP) quienes llevaron a cabo su ejercicio de defensa de los derechos humanos en el marco del estallido social en Colombia durante el año 2021. (Castro, A. 2024).

Para lo anterior, se tomarán como referencias pedagógicas y analíticas las contrapedagogías de la crueldad (Segato, 2018); la pedagogía del límite junto a la conramemoria (Giroux, 2003) y la pedagogía de la memoria y educación en memoria (Ortega Valencia et al., 2015); (Sacavino, 2015); (Sánchez Beltrán et al., 2020); para desde estos referentes problematizar los resultados de la intervención pedagógica.

Partiendo de estos puntos, se inicia por reconocer que el ejercicio de llevar a la escuela un escenario de acción colectiva como el estallido social no fue sencillo; no sólo en términos pedagógicos, sino también en clave de claridades frente a procesos históricos que ha vivido la sociedad colombiana, manejo de conceptos y, particularmente, el interés que puedan -o no- tener lxs estudiantes frente a lo que compete a las Ciencia Sociales como conjunto de conocimientos y su objeto de enseñanza, al ser reducida a una expresión de transmisión de saberes históricos y geográficos.

:

En ese sentido, el objetivo del primer ejercicio aquí mencionado era visualizar un documental<sup>76</sup> que nos permitiera, tanto a lxs estudiantes como a mí, tener una visión más amplia del proceso histórico pretérito al estallido social; las relaciones sociales, culturales y políticas que le atraviesan; darle un rostro a lo que hasta ahora eran palabras, conceptos, espacio-tiempo abstractos, además, tener como foco de problematización principal la narrativa hegemónica que ellxs expresaron al inicio de la intervención pedagógica sobre el estallido social y la movilización como repertorio de lucha: este escenario fue una intervención extranjera para desestabilizar al gobierno nacional, en ese entonces, en cabeza de Iván Duque.

Después de haber visto el documental ellxs debían organizarse en grupos y discutir en torno a las siguientes preguntas: 1) ¿Qué actorxs participaron en el estallido social?; 2) ¿Qué relación hay entre el estallido social y el pasado reciente del país?; 3) ¿Cuáles son las principales razones que dan lxs actorxs para participar de esta movilización social?; 4) ¿Qué fue lo que más les llamó la atención del documental y por qué?. Las respuestas a estas preguntas quedaron consignadas en una cartelera que cada grupo debía construir y argumentar en una exposición; además, como forma de observar lo que cada uno y cada una pensaba de forma individual, les propuse escribir una corta reflexión de lo que pensaron, sintieron, aprendieron hasta el momento; no sin antes aclarar que tenían total libertad de escribir lo que quisieran, así no estuvieran de acuerdo con lo que hasta ahora habíamos abordado en las sesiones. (Castro, A. 2024)

Cabe mencionar que la realización de estos ejercicios buscan “brindar a lxs estudiantes una oportunidad de poner en juego las numerosas referencias que constituyen diferentes códigos culturales, experiencia y lenguajes (...)” (Giroux, 2003, p. 210) por lo que no limitar a priori lo que quieran expresar en sus reflexiones no sólo es un buen inicio para reconocer su voz en el aula, sino también para alentar su participación activa en la discusión política que implican los escenarios de acción colectiva como los estallidos sociales.

---

<sup>76</sup> Poco más de un año después de la instalación del gobierno del presidente Iván Duque, las principales centrales obreras, y distintas organizaciones del movimiento social, convocaron para el 21 de noviembre de 2019 a un paro nacional. La protesta tuvo una acogida masiva: el gobierno tenía una desaprobación muy alta por parte de la ciudadanía y a todo el ambiente se sumó la revelación de un bombardeo que fue aprobado en San Vicente del Caguán, en el que fueron asesinados ocho menores de edad.

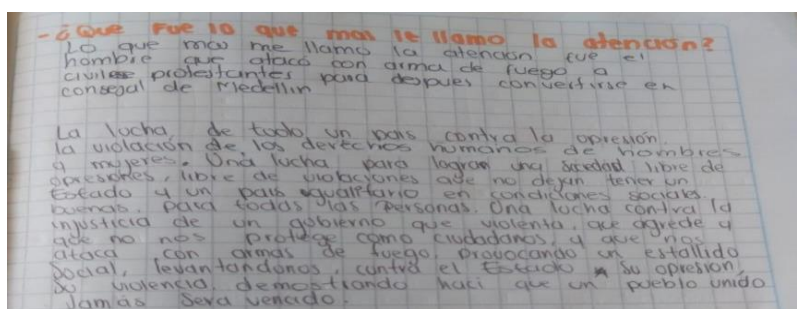
Colombia no es la misma desde esta movilización. Este documental producido por Artemisas y FESCOL, y realizado por Cinemalab y Golosinas, es una de las múltiples memorias de una movilización caracterizada por expresiones diversas culturales, politización de la ciudadanía, encuentros populares en distintos lugares del país, y también por una respuesta por parte de la fuerza pública desmedido.

:

Así las cosas, dentro de las reflexiones podemos encontrar una gran diversidad de posicionamientos que, si bien aún mantienen una visión de estallido social como “violento”; de “desórdenes públicos”; llenos de “mucho dolor, angustia y preocupación” (Castro, A. 2024) también se puede observar que, ahora, se reconoce que detrás de estos procesos de movilización social hay unos factores históricos, políticos, económicos y culturales que les atraviesan y les dan sentido; principalmente, dotan de significancia a las exigencias que los distintos grupos sociales que se movilizaron tenían, como el acceso a derechos fundamentales o la protección a la vida en los territorios<sup>77</sup> (Ver fotografía 36).

Por otro lado, también se pueden encontrar reflexiones que giran en torno al papel de la fuerza pública y su accionar frente a la movilización social, donde los estudiantes reconocen que existe una violación a los DD.HH, un uso desproporcionado de la fuerza<sup>78</sup> e ilegitimidad frente a las acciones que atentan contra la vida de los manifestantes, pues ven en ello una respuesta deficiente ante el escenario legítimo de movilización social que impulsaron las personas, comunidades, pueblos, organizaciones sociales etc. en el país. (Castro, A. 2024)

### Fotografía 36



En vías de esta legitimidad -o no- del accionar de la fuerza pública, dentro de las reflexiones también se pudo evidenciar, como se mencionó anteriormente, la tensión y la disputa que existe entre los distintos marcos sociales de la memoria por las narrativas que organizan la experiencia, vivida o no, en términos sociales y políticos; en la siguiente imagen (Ver fotografía 37) una estudiante que es hija de un policía activo, y que a lo largo de la

<sup>77</sup> Por cuestiones de espacio en el documento sólo se usarán imágenes muy concretas o se citará lo que interesa rescatar para este apartado. Sin embargo, todas las reflexiones podrán encontrarse en la parte de “Anexos” en este documento para su libre acceso en caso de ser necesaria su visualización.

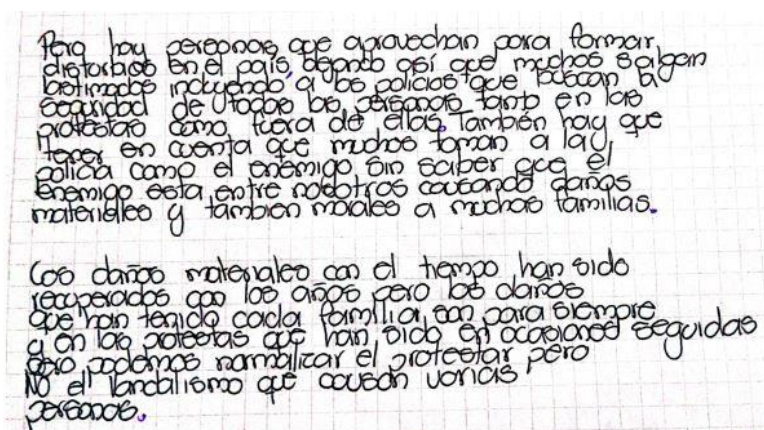
<sup>78</sup> Importante para futuras investigaciones profundizar sobre el uso “legítimo” o “desproporcionado” de la fuerza por parte del estado y qué tanto influye esto en la percepción, aceptación o validación no sólo de la protesta social, sino también de la violación a los DD.HH y crímenes de estado.



:

intervención vió como problemático el estallido social al argumentar que se puede “exigir derechos sin entorpecer los de lxs demás” (Castro, A. 2024) aún mantiene su posición respecto a la movilización social y el papel de la policía como actores que velan por la seguridad y el mantenimiento del orden.

### Fotografía 37



Aquí es necesario traer a colación a Giroux, ya que la pedagogía de los límites y la contramemoria no buscan la imposición de relatos, usando las formas del ejercicio jerárquico y de dominio para moldear una posición frente a lo “correcto” o lo que “está bien”, sino que, por el contrario, busca descentrar y romper fronteras interpretativas, analíticas y reflexivas que tienden a limitar la comprensión de las relaciones sociales, los valores que guían la acción humana y, en consecuencia, qué validamos o invalidamos dentro de los márgenes culturales como construcción social e histórica, pues la pedagogía de los límites:

“Busca que los estudiantes puedan dedicarse a descomponer las ideologías, los códigos culturales, y las prácticas sociales que les impide reconocer cómo las formas sociales contribuyen, en coyunturas históricas específicas, a reprimir lecturas alternativas de sus propias experiencias, de su sociedad y de su mundo” (Giroux, 2003, p. 214)

Teniendo esta propuesta de Giroux presente, es necesario afirmar que dentro de las reflexiones aún se pueden encontrar nominaciones a lxs manifestantes como “vándalos” y a las acciones colectivas en tono de “enfrentamiento”, centrandó toda la reflexión en un sólo aspecto de la protesta social, y no, de nuevo, en las relaciones sociales, culturales y políticas que le atraviesan, demeritando incluso la violencia no sólo como recurso inmanente de estos escenarios de movilización, sino también recreando todo un imaginario en torno a la protesta

:

social que ya se podía observar en análisis anteriores, principalmente frente al ejercicio de las entrevistas a familiares y habitantes del barrio, en ese sentido:

“Los educadores críticos deben desarrollar el discurso de la contramemoria<sup>79</sup> no como narrativa esencialista y cerrada, si no como parte de un proyecto utópico que reconozca el carácter compuesto, heterogéneo, abierto y, en última instancia indeterminado de la tradición democrática. Aquí la cuestión pedagógica es enunciar la diferencia como parte de la construcción de un nuevo tipo de sujeto, que sea a la vez múltiple y democrático” (Giroux, 2003, p. 217)

Lo anterior es sumamente complicado sino se quiere caer en la idea liberal de que todo pensamiento es válido y respetable; pero tampoco en la imposición irreflexiva de las ideas, cuando lo que se busca con la contrapedagogía de la memoria es impulsar procesos de reflexión crítica y autocrítica; brindar herramientas que posibiliten la movilización de ideas aparentemente cristalizadas pero que aún no han sido tensionadas; provocar en lxs estudiantes interpelaciones de orden cognitivo y emocional que les lleve a tomar posiciones éticas y, en consecuencia, acciones dentro de lo político, lo público, en la construcción de lo común.

La escuela entonces recupera su carácter como lugar donde lo político y lo politizado convergen en el objetivo de incentivar subjetividades y nuevas identidades , tanto en profesorxs y estudiantes, que se asuman como sujetxs políticxs activxs en la reestructuración cultural “ (...) estas identidades tienen que construirse como parte de una pedagogía en la cual la diferencia se convierta en el fundamento de la solidaridad y la unidad, y no de la jerarquía, la denigración, la competencia y la discriminación” (Giroux, 2003, p. 222); en ver la democracia -sin profundizar en mayor medida sobre los debates que suscita esta categoría- no como un conocimiento meramente heredado, sino como una forma de vincular nociones y sentido de acción a la vida pública que le provean, tanto de herramientas y capacidades para actuar, como de la posibilidad de cuestionar las relaciones sociales y culturales que reproducen los sistemas de dominación (Giroux, 2003, p- 218-219).

“como práctica pedagógica y a la vez política, intenta modificar las relaciones opresivas de poder y educar a docentes y estudiantes para que adviertan cómo podrían ser cómplices o

---

<sup>79</sup> Reescribir el lenguaje de la resistencia en términos que conecten a los seres humanos con formas de rememoración que dignifican la vida pública, al mismo tiempo que permitan a la gente hablar a partir de sus memorias, de sus historias y voces específicas.

:

víctimas de las relaciones de poder dominantes y conozcan sus posibilidades de transformación” (Giroux, 2003, p. 220-221)

En ese sentido, estos ejercicios estaban también orientados en reescribir y reestructurar las formas simbólicas y prácticas en las que puede expresarse el lenguaje al interior de apuestas de mundo contrahegemónicas, que partan de la rememoración como un ejercicio de dignificación de la vida en su amplitud, enunciando y visibilizando la multiplicidad de posiciones sociales que reproducen los sistemas de dominio -género, etnia, antropocentrismo, especismo, capacitismo etc- y, a su vez, tensionar y subvertir, aquello que damos por hecho como funcionamiento social, dando apertura a una construcción pública de lo común (Giroux, 2003) minimizando el riesgo de caer en el punitivismo, la sanción social, o en la tolerancia de posiciones que tienden a destruir esta construcción pública de lo común y la protección-reproducción de la vida:

“La rememoración está orientada hacia la especificidad y la lucha; resucita las acciones y los acontecimientos, y se dirige a la multitud de voces que constituye el combate por la historia y el poder. No se concentra en lo ordinario sino en lo extraordinario. Su lenguaje presenta lo irrepresentable, aunque no como una voz aislada, sino como interrupción subversiva, espacio discursivo que se mueve “a contrapelo” (...) la rememoración es parte de un lenguaje de la vida pública que promueve un diálogo constante entre pasado, presente y futuro. Es una visión optimista enraizada en la necesidad de prestar testimonio ante la historia, recuperar lo que no debe ser olvidado. Es una visión de la vida pública que demanda interrogación permanente del pasado, que permita a los diferentes grupos situarse en la historia, al mismo tiempo que luchan por hacerla” (Giroux, 2003, p. 220)

Por lo anterior es necesario que la forma en la que vamos cuestionar o a preguntar sobre el pasado, no sólo tienda a unas respuestas operativas sobre este; o que la intención principal sea el entendimiento cronológico de procesos históricos, sino que, a la par que se cuestiona y se pregunta, también nos sintamos vinculadxs a dicho pasado, es decir, también asumir una responsabilidad sobre el pasado, el presente y sobre el futuro como ordenamiento espacio-temporales que nos atraviesan de forma individual, social y colectiva, como lo plantea la pedagogía de la memoria cuando desarrolla la enseñanza del pasado reciente y la concepción de la educación como un acontecimiento ético (Sánchez Beltrán et al., 2020) ; en estas vías se desarrolló el segundo ejercicio de la construcción de las carteleras a partir de las reflexiones que suscitó la intervención pedagógica.

:

Para el ejercicio de las carteleras, pedí a cada grupo que expusiera el porqué de su construcción en términos simbólicos, explicativos, enunciativos y argumentativos; no hubo límite de tiempo para realizar su propia intervención, además, como fue una construcción colectiva, todos estuvimos muy atentos a lo que nos compartía cada grupo y a respetar su uso de la palabra. Así las cosas, a continuación compartiré los análisis y algunas reflexiones que suscitaron las exposiciones.

En primera medida es importante reconocer la movilización de los sentidos explicativos que dieron origen al estallido social en Colombia. Es decir, la narrativa expuesta por todos los grupos ya no gira alrededor de agentes extranjeros que querían desestabilizar el gobierno; vándalos que querían destruir la ciudad; o vagos que no tenían otra cosa que hacer; por el contrario, todas las exposiciones dieron cuenta, al menos de forma nominal, que el estallido social tuvo como principal razón problemas de dimensiones sociales como el desempleo, la falta de oportunidades educativas y de ascenso social para sectores empobrecidos; reformas regresivas como la tributaria y la de la salud que tendrían consecuencias nefastas para las clases populares del país, además, de una violencia estatal como mecanismo permanente del estado colombiano y los gobiernos para responder a las exigencias legítimas de la ciudadanía movilizada.

Por lo tanto la herencia del recuerdo (Jelin, 2012); la transmisión de la memoria (Sánchez Beltrán et al., 2020); el narrar el suceso desde el lugar de los represaliados y victimados<sup>80</sup> (Rubio, 2022) fue efectiva en la medida que se logró articular con el pasado reciente del país al estallido social, no quedó como un hecho aislado, de emergencia espontánea o meramente coyuntural, sino que respondió a todo un proceso histórico, social, político, cultural y económico que generó esta acción colectiva que buscaba una vindicación de derechos, pero también justicia, pues reclamó la memoria de las víctimas como principal bandera de lucha.

Por otro lado, y a propósito de la violencia estatal que mencionan en todas las exposiciones, se hace necesario mencionar dos intervenciones que resultan interesantes a la hora de abordar esta arista de la violencia como parte de una narrativa o un relato que le dan sentido a los acontecimientos del pasado; si bien en las exposiciones la emergencia del conflicto armado, como un factor que es transversal no sólo a la violencia política, sino finalmente al devenir

---

<sup>80</sup> Los estudiantes en su cartelera anexaron las cifras de asesinatos, desapariciones forzadas y todo tipo de violencia estatal hacia los manifestantes durante el estallido social, y mencionan que quedaron muy sorprendidos de que todo esto hubiera pasado y ellos no lo sabían, ni durante, ni después del estallido, sino hasta ahora con la implementación de esta propuesta pedagógica.

:

histórico, político, social, cultural y económico del país, tuvo un papel preponderante -algo que anteriormente no se había tenido presente por parte de lxs estudiantes- hay una dimensión de la violencia y el conflicto que no es muy recurrente mencionar: las víctimas de aquellos sectores que son más cercanos a las élites políticas del país, por un lado (**Ver fotografía 38**), y quienes hacen parte de las fuerzas represivas del estado, por el otro (**Ver fotografía 39**).

**Fotografía 38**



**Fotografía 39**



La primera imagen corresponde al grupo que, dentro de su exposición, mencionó el secuestro a manos de Pablo Escobar junto a otros narcotraficantes de la época, y posterior asesinato inintencionado por parte del Ejército Nacional de Diana Turbay un Enero de 1991; ellxs comentaron que, en su pequeña indagación, en el año 2021, justo durante el estallido social, se cumplían 30 años de este suceso, lo que les pareció importante mencionar por cuanto la “violencia en el país a quitado vidas de lado y lado” como dejé consignado en el diario de

:

campo (Castro, A. 2024) y que esto nos debería interpelar, pues el conflicto armado ha sido una consecuencia de la constante violencia que ha existido hasta hoy en el país y que, el estallido social, fue una muestra de rechazo hacia esa violencia pero que, sin embargo, las manifestaciones o luchas por los derechos, no deberían expresar actos de violencia en ninguna dimensión.

Lo anterior me lleva a reflexionar, por un lado, sobre la forma que van tomando las nuevas narrativas que se posicionan al interior de un marco social de la memoria, en este caso la escuela; pues, recordando a Antequera, es posible que, sin quererlo, terminemos por reproducir el relato de “los dos demonios” (Antequera Guzmán, 2011): es decir, ecualizar las violencias sistemáticas y sistémicas existentes que reproducen la violencia como mecanismo de control social, político, cultural y económico sobre grupos subalternizados y clases populares; con la violencia legítima de estos grupos y clases sociales por la defensa de la vida, la exigencia de derechos efectivos, como mecanismo de denuncia frente al exterminio y el terrorismo de estado.

En ese sentido, lo que buscaba este trabajo de grado es justamente analizar los estallidos sociales como expresiones no sólo de la memoria colectiva -en tanto movilizadora de estas acciones colectivas- sino también como fenómenos sociales que buscan tensionar la violencia política y el conflicto en Colombia, estos entendidos como actos de estructuración de la sociedad, por cuanto buscan generar, a través de las dominaciones físicas y político-simbólicas, un estado permanente de subyugación, pasividad y de miedo; dominaciones que sólo se ven subvertidas en escenarios como los estallidos sociales -y las acciones colectivas en general- que buscan nuevos sentidos, nuevas formas de apropiación de la memoria tanto a nivel social, como colectivo e individual (Antequera Guzmán, 2011, p. 39).

Por lo tanto, durante la intervención pedagógica: “ (...) La memoria histórica emerge políticamente también como concepto de “recuperación” de la capacidad de articulación, de comprensión, de enfrentamiento del miedo, y demás efectos buscados con el sometimiento” (Antequera Guzmán, 2011 p. 40) entrando así en el imperativo ético de la pedagogía de la memoria: la construcción de un “nosotrxs” compartido, de reconocernos como seres históricxs e impulsorxs de acciones colectivas que buscan la transformación estructural que perpetúa los escenarios límite, traumáticos y de dominación. (Salvatori, 2012); (Sacavino, 2015); (Sánchez Beltrán et al., 2020).

:

La segunda imagen es del grupo en el que estaba la estudiante hija de un policía activo. Su cartelera fue muy bien construida al enunciar los antecedentes, actores, causas y consecuencias del estallido social; su relación con el conflicto armado y la reforma tributaria como principal razón que catapultó este escenario de protesta; sin embargo, en su exposición hubo dos cosas que llamaron mi atención y que quedaron consignadas en el diario de campo.

La primera, es que aunque el grupo menciona que la protesta es legítima, “no ven como algo igualmente legítimo los bloqueos en las vías, los enfrentamiento entre manifestantes y la fuerza pública, el daño que se causa a buses de transporte público o a estaciones de transmilenio, pues, todos estos escenarios llevan a que la fuerza pública escale la violencia para contener a manifestantes violentxs que “manchan” la protesta social, violencia por parte del estado que también debe ser rechazada” (Castro, A. 2024).

La segunda, es que la estudiante hija de un policía activo, alzó la mano para hacer una intervención muy concreta: mencionar que no estaba de acuerdo con que quemaran policías en las manifestaciones y que lo que hablamos en clase, sólo girara en torno a las personas que se movilizaron, y no se hiciera mención a los policías que fueron quemados, asesinados o lesionados por la primera línea; también comentó que no estaba de acuerdo con la primera línea, pero que eso no quiere decir que no esté de acuerdo con la movilización como derecho para mejorar la vida de las personas, pero a su vez, se le veía confundida cuando en la exposición de su grupo -y otros grupos- hablaban de las masacres, asesinatos, desapariciones y abusos que cometieron las fuerzas represivas del estado en escenarios, tanto de protesta social, como a lo largo de conflicto armado, político y social en el país (Castro, A. 2024).

Estos dos sucesos me llevaron a dos reflexiones; primero, frente al carácter ambiguo, contradictorio, y en algunos casos de incomprensión y molestia cuando se tensionan y discuten ciertos escenarios de movilización social que suelen ser estigmatizados por los medios de comunicación y que lxs estudiantes aquí hacen eco de las narrativas que estos medios construyen como marco interpretativo para comprender las acciones colectivas, incluso, legitimando, inintencionalmente, el carácter violento de la respuesta estatal como mecanismo de contención ante exigencias de transformación estructural y de disputa por derechos sociales, aunque ello implique asesinatos, desapariciones, mutilaciones, entre muchas otras formas de violaciones a los DD.HH.

En segundo lugar, al igual que con las narrativas que se caracterizaron en puntos anteriores a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a personas que hacen parte de la familia y

:

el barrio como marcos sociales de la memoria, aquí también se puede evidenciar que existe una disputa entre estos marcos por cuáles de las narrativas de la memoria se erigen como narrables, comprensibles, verídicas y heredables, sobre los fenómenos y acontecimientos sociales que atraviesan la vida en sociedad.

Esto de ninguna forma quiere decir que no sea valiosa la intervención de la estudiante, por el contrario, suscita una posibilidad de investigación a otros actores que no suele ser tan común, sin embargo, si es necesario hacer hincapié en que, si bien para diferentes investigadorxs como (Jelin E., 2012); (Richard N. , 2010); (Allier & Crenzel, 2016) existe una disputa o una lucha por la memoria, sus narrativas, sus relatos, sus recuerdos, al interior de diferentes actores sociales, grupos, colectivos, organizaciones, productos culturales, instituciones estatales, políticas de memoria etc. Vale decir que, en este trabajo investigativo, pudimos dar cuenta con los ejercicios hasta aquí analizados, que también existe una disputa o una lucha entre los mismos marcos sociales de la memoria por la narrativa que finalmente se va a posicionar y va a impulsar una visión de mundo, un sistema de valores, de interpretación del pasado, de acción en el presente y de proyección de horizonte de futuro.

Por todo lo anterior, los ejercicios de la intervención pedagógica siempre fueron en vías de enunciar la educación como un acontecimiento ético; una acción pedagógica en relación con la enseñanza del pasado reciente que busca dar una responsabilidad colectiva sobre ese pasado y su reparación en el presente; crear un nosotrxs compartido, una posibilidad de afectarnos ante hechos a los que no podemos ser ajenxs ni desligarnos de ellos; por el contrario, reconocernos como seres partícipes y actuantes en la historia (Sánchez Beltrán et al., 2020), por lo tanto, lo que suceda en los marcos sociales de la memoria bajo lo mencionado anteriormente es fundamental.

Y es en esta disputa entre marcos sociales de la memoria que la escuela surge como un marco fundamental en esta lucha que busca anteponer el acto educativo, la acción pedagógica, la pedagogía de la memoria y, a la memoria en sí misma, como imperativos éticos que guíen y brinden herramientas para nuestra acción como seres humanos y seres históricos que tienen la capacidad de incidir en la no repetición de escenarios límites, en la no reproducción de sistemas de dominio/ dominaciones que sustentan dichos escenarios, pues “la memoria puede ser funcional al poder o a las resistencias” (Antequera Guzmán, 2011, p. 31); y , en esa medida, debemos analizar qué es lo que impera, sí una construcción de los marcos sociales de la memoria funcionales a la dominación, o como forma de resistencia analizando las formas



:

concretas en que se expresan las disputas entre dominación y emancipación que configuran el sentido-horizonte de estos marcos sociales de la memoria en su interior. (Antequera Guzmán, 2011, p. 60).

Por otro lado, retomando los planteamientos que se expusieron en el capítulo dos, con relación a las pedagogías de la memoria, es pertinente retomar la importancia de comprender la enseñanza de la memoria como una construcción colectiva que articula los diferentes tiempos históricos, permitiendo la agencia que se tiene desde el presente y la responsabilización frente al pasado mediante el sentir y entender las vidas, los sucesos y los impactos que se han establecido, entre aquellos que ya fueron, quienes somos en el ahora y de quienes vendrán. Pues, finalmente, lo que interesa a la memoria no es un marco ideológico, sino ético y político, que sepa, dentro de las narrativas que le construyen, discernir; elegir; reflexionar; construir horizontes entre procesos de dominación o procesos de emancipación, no se busca la verdad factual, ni que se nivele la memoria a la ideología, sino que exista una reivindicación y un accionar ético-político al interior de los marcos sociales de la memoria. (Antequera Guzmán, 2011)

Partiendo de ello, es necesario traer a colación los planteamientos de Sacavino (2015), Rubio (2022) y Salvatori (2012) quienes postulan la relación entre generaciones, la transmisión del recuerdo, la enseñanza del pasado reciente y la construcción de memoria como un proceso pedagógico que busca, por un lado, establecer puentes de sentido entre experiencias límite y la responsabilidad presente sobre dichas experiencias, y por el otro, la construcción de significados a partir de la herencia de la memoria, favoreciendo la proyección de nuevos horizontes de futuros sobre cimientos éticos que tensionan el orden establecido, a la vez que posibilitan la construcción de nuevos mundos y nuevas subjetividades tanto individuales como colectivas.

A partir de ello de acuerdo con la fase 3 de la implementación titulada “a la experiencia vivida: testimonios de víctimas y defensorxs de ddhh en el estallido social”, se realizó un taller donde se contó con la participación de dos defensoras de derechos humanos pertenecientes a la ONG “Corporación Mujer Sigue Mis Pasos”, quienes realizaron acompañamiento y esquemas de verificación durante las jornadas de movilización social que se presentaron en el marco del estallido social de 2021. Ello con el fin de reconocer y reflexionar en torno a las narrativas y los recuerdos de las víctimas y actorxs del estallido, con miras a reconstruir el suceso desde la

:

voz de quienes lo vivieron, favoreciendo a su vez la defensa de los DD.HH para la construcción de la vida en común- unidad.

Las compañeras que asistieron al espacio estuvieron presentes en los momentos más álgidos de aquellos meses, presenciando situaciones de violencia política tales como detenciones arbitrarias, tortura, violencia sexual por parte de la policía, disparos a muy corta distancia, desapariciones y asesinato de manifestantes por parte de las fuerzas represivas del estado. Este tipo de situaciones que fueron frecuentes durante ese periodo de tiempo, se constituyen como heridas de la memoria (Jelin, 2012) para quienes vivieron dichas experiencias traumáticas, y su transmisión resulta fundamental para comprender las implicaciones éticas y políticas de pasados marcados por la violencia, dando un lugar a las voces de las víctimas y de lxs actores sociales que se opusieron a las dinámicas de represión, tanto en el estallido social, como en el pasado reciente de país.

El taller se realizó a forma de una construcción común de conocimiento, entrelazando las ideas previas que tenían lxs estudiantes respecto al significado de los derechos humanos, los conceptos brindados por el profesor y las experiencias compartidas por las defensoras. De esta manera las preguntas rectoras sobre las cuales se organizó el espacio fueron “¿Cuál fue su papel en el estallido social? ¿Qué relación hay entre la defensa de los DD.HH y la participación de las comunidades en la construcción política, social, cultural y económica de un país?”

Para iniciar, la compañera María Eugenia, una de las fundadoras de la Corporación Mujer Sigue Mis Pasos, inició su intervención articulando su experiencia personal como víctima del conflicto armado y cómo esta experiencia la llevó a ejercer liderazgos comunitarios, defendiendo la vida y la dignidad humana. A partir de allí emergieron otros temas de conversación frente a la violencia política del país y finalmente la participación de María Eugenia en los diálogos de paz, contribuyendo al reconocimiento de las violencias basadas en género durante los años del conflicto armado. Por su parte, la compañera María Fernanda (**Ver fotografía 40**) compartió su experiencia en el marco del 2021, de modo que se estableció un puente intergeneracional que permitió explicar cómo a partir de las historias de vida personales y de sus testimonios de vida se llegó a un punto común y de unión entre el estallido social y uno de sus antecedentes más importantes en el pasado reciente que es el conflicto armado en Colombia.

:

**Fotografía 40**



Llama la atención que conforme se fue desarrollando el espacio, fue posible percibir la tensión en el ambiente, ya que un docente del área de ética y religión se encontraba acompañando el taller y se mostraba molesto e inconforme frente a los temas que allí se estaban dialogando; a propósito de ello es pertinente traer a colación los planteamientos de Antequera, cuando menciona que la construcción de una memoria no gira en torno a lo ideológico, sino a lo ético, pues, limitar la memoria al plano de lo ideológico, implicaría una relativización de los acontecimientos y sucesos límites que atentan contra la vida y el bienestar común.

Este tema suscita varias reflexiones con respecto a los marcos que permiten el reconocimiento o no de una vida, siendo que la negativa frente al relato de las compañeras va profundamente imbricado con el control que ejercen los marcos de representatividad del discurso dominante (estatal) presentado por distintos medios de comunicación, donde las personas que se manifestaron en el estallido social son presentadas como vándalos que suponen una amenaza para la seguridad de la ciudadanía, en este sentido, las normas que estructuran lo que se entiende por realidad se aplican mediante marcos visuales y narrativos que determinan qué y quiénes son descartables y quienes son valiosos. (Butler, 2017).

Hablar de derechos humanos en un contexto de violencia estatal, suscita disputas por la movilización de los marcos dominantes bajo los cuales se interpretan los acontecimientos y se otorga o no reconocimiento a lxs sujetxs sociales que son partícipes de ello. Es justamente ese carácter dinámico y transitivo el que permite asumir lugares críticos y reconstruir el pasado a partir de la dignificación de quienes fueron vulnerados y cuyos derechos humanos fueron degradados desde el daño físico hasta el campo cultural, enunciativo y simbólico que perpetúa

:

la reproducción de reacciones morales orientadas a deshumanizar al otro y a determinar qué muertes son dignas de duelo público y cuáles son justificables bajo las normas de exclusión imperantes. (Butler, 2017).

Este apartado abordó los ejercicios de la implementación que estaban destinados a tensionar las narrativas hegemónicas impuestas “de arriba abajo” sobre el estallido social; señalar, a través del análisis de estos ejercicios, si hubo algún tipo de cambio o movilización respecto a las narrativas que lxs estudiantes compartieron en anteriores momentos de la implementación, además, analizar ciertos momentos clave en torno a la intervención que dan cuenta de cómo operan estas narrativas en el plano de la acción humana.

3.3.3. Marcos sociales de la memoria en disputa: la escuela como impulsora de nuevos horizontes.

Es indudable que las formas en las que interpretamos el pasado, tienen un impacto directo en las maneras en que desplegamos el presente, y proyectamos los futuros posibles; según la narrativa y las representaciones del pasado que elijamos para enseñar en la escuela, así mismo se construirá esta -la escuela- en el presente, como también la idea de mundo que se tiene, se espera y se desea; sí dentro de la escuela la violencia, la exclusión, la imposición de lo que consideramos digno de vida y lo que no, siguen las lógicas de la dominación, de la pedagogía de la crueldad y las narrativas del mundo de las cosas, es claro que difícilmente en los otros marcos sociales de la memoria emerjan nuevas formas de comprensión, interpretación, y representación tanto del pasado, como del presente y del futuro, pues “La memoria transmitida en los marcos sociales se desplegaría en diferentes ámbitos y espacios, de lo gubernamental a lo familiar, de lo público a lo privado, de lo grupal a lo colectivo (...)” (Sánchez Beltrán et al., 2020, p. 54)

Un ejemplo de ello lo podemos evidenciar en los ejercicios anteriormente analizados: desde los relatos individuales de lxs estudiantes, hasta las entrevistas realizadas a familiares y habitantes del barrio, donde las narrativas de la memoria sobre el estallido social en estos marcos sociales de la memoria están construidas principalmente sobre un marco interpretativo cimentado en los relatos de quienes dominan y ostentan el monopolio político, social y cultural sobre los medios de comunicación, el aparataje estatal, de gobernabilidad y, finalmente, de quienes imponen el capitalismo como forma de vivir-producir hegemónica, ya que existe:

:

“una construcción de narrativas como sustento de políticas de la memoria que justifican, validan y pretenden aprobar la maquinaria de exterminio, expoliación y violencia del capitalismo como modelo dominante a nivel social, político, económico y cultural” (Antequera Guzmán, 2011, citando a Klein, 2010, p. 83-84 )

Es allí, donde entra la escuela a tensionar las narrativas de la memoria heredadas a lxs estudiantes desde esos otros marcos sociales de la memoria para problematizar qué pasó después de los escenarios límites y los procesos de movilización social; cuáles son las causas estructurales de las confrontaciones, de las exigencias; cuáles son las consecuencias estructurales de todo ello y así poder entender la memoria fuera de los marcos interpretativos funcionales a la dominación. (Antequera Guzmán, 2011).

Siguiendo a Antequera, lo anterior trasciende tanto de la memoria como verdad factual, como la memoria histórica entendida desde el relato generalizado que dota de sentido los sucesos y que se establecen como consenso colectivo, pues la mera constatación y verificación de los hechos o los sucesos no completa el ejercicio de incidencia en el presente, pues como Elizabeth Jelin comenta en los “Los trabajos de la memoria” no se puede controlar la forma en que quienes reciben el pasado lo vayan a interpretar y darle sentido (Antequera Guzmán, 2011).

Entonces, la disputa entre los marcos sociales de la memoria no se refiere, o, más bien, no se limita a una cuestión del “saber la verdad” , sino de reflexionar y reorientar el pensamiento de la especie humana para no repetir, superar y reconstruir los sucesos que destrozaron la vida para no volver a destrozarla “reorientar el pensamiento y la acción para que Auschwitz no se repita” (Antequera Guzmán, 2011, p. 72)

Por lo tanto, la comunicabilidad de los sucesos no necesariamente pasa por buscar, como fin último una solución a los conflictos en términos dialógicos; sino que, por el contrario, estos conflictos que emergen de la disputa entre marcos sociales de la memoria nos sirvan para cuestionar cómo entendemos, significamos, percibimos y valoramos las acciones colectivas ligadas a exigencias de transformación estructural; que no terminen por replicar ni la pacificación como vía de acabar con los conflictos, ni la victimización como sinónimo de reparación buscando con ello, el silenciamiento del pasado, la quietud en el presente, y la negación de construcción de mundos posibles en el futuro. Por lo tanto:

“ (...) esto supone comprender el proceso de construcción de memoria histórica como un ejercicio de dotación de sentido, no sólo de la realidad contemporánea, situada como marco de interpretación del sufrimiento de las víctimas, sino la articulación de esa realidad con un

:

trasfondo de relaciones desde el vínculo del pasado remoto con el presente próximo, el de los crímenes de lesa humanidad con fines de exclusión política y acumulación económica (...)”

En ese sentido, cabe recordar lo dicho por Giroux cuando menciona que la narrativa y el lenguaje, al estar unidos a la experiencia vivida y de los modos en que las personas crean su propia voz en el mundo, también están inevitablemente ligados con una intensa lucha entre diferentes grupos que buscan determinar qué se considera significativo dentro de los marcos valorativos y sistemas de creencia, y de quién de estos grupos será el capital cultural que prevalezca en la legitimación de modos específicos de vida (Giroux, 2003, p. 176).

“ (...) desde esta perspectiva, la transmisión de la memoria se da en la medida en que exista una intencionalidad ligada a un imperativo ético y un reconocimiento de la educación como escenario colectivo que interrelaciona diferentes discursos y lugares de la memoria” (Sánchez Beltrán et al., 2020, p. 54)

Por lo que, los marcos sociales de la memoria, al ser grupos de sentido, de narrativa, de memoria, y construcción cultural, política, social, también se ven atravesados por estas luchas por la hegemonía, que, si bien, Jelin (2001) las conceptualiza como disputas por la memoria, aquí se propone que las disputas son también por y entre los marcos sociales de la memoria que buscan posicionar narrativas para lograr consensos en las sociedades e impulsar acciones e ideas que dignifican o destruyen la vida en sus diferentes expresiones.

Sin embargo, estas disputas entre y por los marcos sociales de la memoria, no serían posibles sin subjetividades que mueven, al interior de ellos, narrativas de la memoria que tensionan aquellas que se tratan de imponer de “arriba abajo”, por lo que es necesario ahondar sobre una categoría que Jelin construye desde la disputas por la memoria, y que Antequera retoma, desde las políticas de la memoria y la construcción de un relato emblemático, para enunciar esta disputa entre y por los marcos sociales de la memoria: “Los emprendedores de la memoria”. (Jelin, 2001); (Antequera Guzmán, 2011); (Jelin, 2012).

#### 3.4. Reflexiones frente a la ética profesoral: maestrxs como emprendedorxs de la memoria:

A lo largo de este trabajo de grado hemos reflexionado en torno a los diferentes marcos sociales de la memoria que atraviesan tanto el ejercicio de lxs maestrxs, como a nuestrxs estudiantes; hemos abordado las narrativas que se construyen en los marcos sociales de la memoria y cómo estas impactan en las comprensiones del mundo, nuestras acciones, sentimientos, visiones,

:

formas de ser-estar, cómo producen y reproducen la desigualdad en clave de Segato (2018), incluso, sobre el cómo se entienden, se perciben y se significan las acciones colectivas como las del estallido social en Chile (2019) y Colombia (2021) que luchan contra los sistemas de dominio buscando alternativas de creación de mundo.

Ahora, debemos centrarnos en una reflexión que emerge de mi experiencia en este ejercicio; y que tal vez sea compartida con otrxs pensadorxs. Su objetivo es conmover, movilizar, abrir espacios de discusión frente a nuestro ejercicio como maestrxs, erigir la ética como horizonte de acción, pero también como punto de partida para confrontar y tomar posición ante un mundo evidentemente cruel, desensibilizado, deshumanizado, hiperindividulizado, hipercompetitivo y limitado al plano de las cosas que no se puede, por ningún motivo, seguir produciendo y reproduciendo en la escuela.

En ese sentido es importante retomar una categoría que termina siendo la base fundamental de este trabajo de grado: las narrativas. Recordemos que estas son modalidad del pensamiento relacionadas con intenciones, acciones, vicisitudes y consecuencias que marcan su curso, es decir, las narrativas se construyen, tanto en la conciencia de las personas, como en las acciones que éstas despliegan, creando significados y significaciones dentro de un relato que organiza la experiencia de la existencia; las narrativas entonces median en la construcción de la realidad, interceden en la socialización de valores y visiones de mundo en un espacio socio-cultural compartido. (Sutton, 2011)

Lo que llama mi atención es que tratar de comprender las narrativas en este trabajo de grado, supuso, en cierta medida, estudiar la subjetividad social e individual de lxs sujetos; entender sus acciones, sus formas de incidir en el mundo, los significados y los sentidos que atraviesan dichas acciones; la carga cultural que tienen, cómo el relato moldea y confirma la validez de las acciones individuales y colectivas o, por el contrario, las niegan; también supuso comprender, o al menos tener un acercamiento, a las dimensiones políticas que tienen las narrativas a la hora de incidir en nuestra vida individual y social, el sistema de valores que creamos y nos guía, lo que valoramos dentro del plano axiológico, a su vez, ligados a esferas como la exigencia de derechos, la lucha contra la desigualdad, y los sistemas dominio.

Por lo tanto las narrativas dan cuenta de los límites y tensiones que subyacen a la acción humana, la complejidad de nuestros relatos siempre en disputa; los diálogos frente a la “otredad” y cómo nos relacionamos con ella; cómo se sostiene la vida en y con lxs otrxs, es

:

decir “el estudio de las narrativas se vuelve un espacio para explorar la vida cultural como un drama personal y social que se va desplegando” (Sutton, 2011, p. 59). A sabiendas de ello, ¿cuál sería nuestra posición y nuestro accionar en la escuela como profesorxs?

En un apartado anterior se discutió en torno a dos escenarios que marcaron mi práctica pedagógica. Allí quedó consignado el papel de las narrativas y la acción de lxs profesores en el aula al momento de producir y reproducir modos específicos de vivir a través de las pedagogías de la crueldad; dicho esto, es necesario problematizar entonces nuestro lugar como profesorxs frente a esos sucesos que pueden presentarse todo el tiempo con nuestrxs colegas, con nosotrxs mismxs y con nuestrxs estudiantes.

Siguiendo a Giroux hay dos corrientes dominantes dentro del acto educativo en la escuela: la educación radical y la educación conservadora; sin embargo, aunque parezcan opuestas, se encuentran muchas veces en un punto: la omisión -intencionada o no- sobre la dimensión política y las formas narrativas sobre la que lxs estudiantes dan sentido a la escuela, pero también a sus vidas, pues dentro de este marco social se llega a interpretar su cotidianidad como el funcionamiento general de la vida en sociedad; entonces, limitan no sólo las posibilidades de transformación de esta vida, sino que también objetiviza a lxs estudiantes como sujetxs pasivxs tanto en el proceso educativo, como en el proceso creativo, de tomar posiciones políticas propias, de cuestionar, criticar y transformar el mundo (Giroux, 2003)

Así las cosas, para el autor hay una claudicación de la educación radical, pues quedó limitada a la mera crítica y no a la acción contrahegemónica y el combate ideológico como posibilidades de hacer de la escuela un marco social que dispute la construcción socio-cultural del mundo dado, por lo que para tensionar esta claudicación, Giroux nos invita a redefinir lo que entendemos por poder para llevar esta acción contrahegemónica a la escuela.

Para él el poder es “un conjunto de prácticas que produce formas sociales por medio de las cuales se construyen diferentes experiencias y modos de subjetividad” (Giroux, 2003, p. 167) es decir, cada acción, cada palabra, cada gesto, cada forma de educar tiene un impacto profundo en la construcción tanto intersubjetiva, como intrasubjetiva, que viabiliza modos concretos de mundo y de vivir al interior de la escuela que, posteriormente, seguirán su curso en la organización social, política y cultural que le atraviesa:



:

en este sentido, el poder incluye el llamamiento al cambio institucional o la distribución de recursos políticos y económicos, pero va más allá; también significa un nivel de conflicto y lucha que tiene lugar alrededor del intercambio discursivo y las experiencias vividas que ese discurso produce, media y legitima (Giroux, 2003, p. 176)

Por lo tanto, lo que buscamos como maestrxs, más allá de legar un saber o un conocimiento a nuestrxs estudiantes, es construir otras narrativas en torno a qué es la vida; cómo podemos desplegarla fuera del mundo dado; encontrar otros sentidos de lo que puede ser vivir de una manera reflexionada, sentida y pensada desde el bienestar común y la interdependencia que existe con lxs otrxs humanxs, las otras vidas no humanas, que tanto los escenarios como los relatos violentos que se replican dentro de las pedagogías de la crueldad responden a una imbricación entre las relaciones de poder que existen entre los sistemas de dominio y la cultura; una relación que la escuela y muchas veces nosotrxs como profesorxs negamos, ocultamos o simplemente obviamos porque no nos interesa tensionarla, cuestionarla, transformarla.

Es decir, hay un proceso de despolitización de la cultura que no permite estas reflexiones, pareciese que escuela, cultura, y política fueran en vías distintas, anulando que la escuela, y nosotrxs como maestrxs, somos sujetxs activxs en la reproducción de las prácticas sociales opresivas, dominantes-dominadoras que degradan la vida y han supuesto el colapso ecológico, social, cultural y político contemporáneos pues:

“El lenguaje se abstrae de su uso político e ideológico (...) se lo privilegia como un instrumento para intercambiar y presentar conocimientos y, como tal, queda privado de su papel constitutivo en la lucha de diversos grupos por diferentes significados, prácticas y lecturas del mundo” (Giroux, 2003, p. 190).

Es así que una de las acciones que debemos tener como profesorxs es disputar los sentidos de mundo que se producen; las narrativas que les hacen moverse y legitimarse; mostrar con el ejemplo, con nuestro accionar pedagógico y como seres humnxs, que otro mundo distinto al de la dominación, la jerarquización, la deshumanización es posible, donde el valor de la experiencia en la relación que existe entre maestrxs y estudiantes no se base solamente en la transmisión del conocimiento, sino que brinde herramientas, cuestionamientos, y argumentos para que ambxs sujetos se posicionen en el mundo, tengan la posibilidad de criticarlo argumentada y racionalmente, para que las narrativas que se vayan construyendo hablen sobre la posibilidad creativa que tenemos de proponer alternativas de mundo, pues la escuela no es sólo una esfera pública reproductiva del mundo dado, sino una esfera democrática, en la que

:

se aprende aptitudes que implican ejercicios de debate, de análisis, de reflexión y de acción (Giroux, 2003)

Esto nos lleva entonces a pensar sobre el papel que jugamos lxs maestrxs, como intelectuales, en todo este proceso: es de conflicto, de lucha, de disputa constante frente a estas narrativas de sentido crueles; cabe traer a colación a Rita Segato y su reflexión en torno al papel de lxs intelectuales en esta disputa.

La autora menciona que el proyecto de mundo actual, tiene una narrativa muy fuerte que gira en torno a los valores productivistas, de desarrollo e innovación continuas, al crecimiento económico como única -y la mejor- posibilidad de despliegue de la vida, canalizados en el día a día y en la cotidianidad por los medios de comunicación y la educación; para tensionarlos se hace necesario apuntalar otras narrativas, otros relatos, otras retóricas que se centren en darle un valor y una significancia al otro mundo que se contraponen al del capital; debemos decir que existe un valor en el principio de la vincularidad y las relaciones sociales que priman el bienestar tanto individual, como colectivo; que esto implica otras formas de felicidad, otras formas de bienestar; contraponerse a los valores que destituyen y minimizan estas posibilidades por lo que “ese es el trabajo de los intelectuales, contribuir con la verbalización y la formulación de esas retóricas de valor que nos están faltando”. (Segato, 2018, p. 84)

Partiendo de lo anterior, me gustaría proponer a lxs maestrxs como “emprendedorxs de la memoria” (Jelin, 2012) que José Darío Antequera entiende como:

Sujetos ubicados en todos los escenarios de expresión, y de manera destacada en los ámbitos político, académico y cultural que ejercen la memoria como acto, asumiendo la labor de la disputa interpretativa de sentido que rebasa el problema del conocimiento del pasado, y se vincula (...) con el del sentido presente y futuro de acontecimientos ocurridos, pero también de relaciones sociales que anteceden y se imponen a partir de los mismos. (Antequera Guzmán, 2011, p. 90)

En ese sentido la educación se convierte en un escenario de disputa también desde el campo de la memoria al interior de las escuelas, invitando a lxs maestrxs a ser parte del proceso de construcciones de otras narrativas que le den sentido tanto a los pasados victimados, su incidencia en el presente y al futuro posible; como a las narrativas que propenden por la reflexión, el análisis y las transformaciones de las realidades sociales a partir de recuperar la

:

memoria y los sentidos que los eventos del pasado tuvo para sus protagonistas y, a la vez descubrir, los sentidos que esa memoria tiene para nuestro presente.

Por lo tanto, este ejercer la memoria, o, enclave de Jelin (2012) “practicar la memoria” en las escuelas y en nuestro ejercicio como profesorxs, implica comprender la realidad contemporánea del país ya no desde la quietud, la victimización, o la entronización de la memoria como una solución mágica a los problemas socioculturales que nos atraviesan, sino como un red vincular entre el pasado, el presente y el futuro que existen y se manifiestan en los crímenes de lesa humanidad, por ejemplo, pero también en las acciones colectivas, y en cualquier fenómeno político-social que exprese la exclusión política, la acumulación económica y el control social que producen y reproducen los escenarios de dominación, despojo y desigualdad. (Antequera Guzmán, 2011).

Esta articulación con lxs “emprededorxs de la memoria” nos permite un puente con las contrapedagogías de la memoria, pues implica entonces que los ejercicios de la memoria en la escuela buscan identificar los escenarios límite (genocidios, apartheid, conflictos armados etc) para comprender los impactos reales que tienen sobre nuestras vidas y las demás formas de vida; los impactos que tiene, a su vez, en los sistemas políticos, económicos y culturales.

Vinculado a ello, las contrapedagogías de la memoria y la pedagogía de la memoria desarrollada en el capítulo dos, buscan impulsar escenarios de movilización social y colectiva que permitan hacer realidad esos otros mundos que no han podido ser (Antequera Guzmán, 2011); esto implica un posicionamiento y un compromiso ético-político que debemos asumir sin titubeos; nuestra acción pedagógica debe estar abocada a ello y ser consecuentes, pues nuestras posturas epistemológicas, teóricas y pedagógicas no sólo se ven en nuestro ejercicio como profesorxs, sino también en nuestras interacciones sociales, nuestras formas de relacionamiento, de acercamiento a los problemas en el aula etc., pues, si pretendemos transformar y cambiar paulatinamente las formas hegemónicas que aún se mantienen en el el acto educativo, nuestro discurso debe ser coherente con nuestras acciones, tanto en la escuela, como fuera de ella (Morales, 2005).

Así las cosas, la reflexión que aquí se presenta debe estar encaminada a que el pensamiento, el sentimiento y la acción sean reorientados para que ningún escenario límite de violencia, de deshumanización, de objetivación se den a ninguna escala social ; si bien Antequera propone a lxs “emprededorxs de la memoria” como sujetxs que entran en la disputa por los usos políticos

:

de esta, y la construcción de un relato emblemático, cabe destacar que, para nuestro posicionamiento como profesorxs también aplica la discusión que propone el autor; pues lo que interesa tanto a las contrapedagogías de la memoria, a la pedagogía de la memoria y las políticas de la memoria, es entender a la memoria y la historia no como meros marcos ideológicos, sino como horizontes ético-políticos que sepan discernir, elegir, reflexionar, construir posibilidades de vida que se despliegan, al interior de los marcos sociales de la memoria, bien sea desde procesos de dominación o procesos de emancipación . (Antequera Guzmán, 2011)

En ese sentido como profesorxs debemos decidir en qué posición nos encontramos para actuar, pues si las narrativas, las memorias que legamos, nuestras formas de ser-estar en el aula, construyen sentido y realidad, nosotrxs podemos optar por acciones que constituyan la libertad y la felicidad como principios éticos rectores, pues en nosotrxs radica la facultad y la capacidad que tenemos como seres humanxs para tomar la decisión y empezar algo nuevo. (Quintero Mejía, 2018).

## Conclusiones

En cuanto a este apartado, se abordarán, por un lado, los resultados tanto de la investigación, como de la implementación pedagógica, resaltando los aportes más significativos del trabajo de grado para la línea de memoria social y formación política, a las ciencias sociales, y a la reflexión pedagógica; por otro lado, nombrar dentro de los hallazgos otras posibilidades investigativas que permitan profundizar en temas como las narrativas de la memoria; procesos de transmisión de la memoria y memorialización, además de ahondar en discusiones al interior de la teoría de los movimientos sociales y la acción colectiva que permitan un análisis reciente de ello, sobre todo en estos momento de la coyuntura histórica, donde posiciones abiertamente neo-nazis y fascistas han tomado fuerza en capas amplias de la sociedad contemporánea.

En ese sentido, se inicia por reconocer que en los estallido sociales tanto de Chile (2019) como de Colombia (2021), hay una fuerte presencia de narrativas de la memoria que se construyen a partir de las experiencias límite que ambos territorios han vivido tanto en sus pasados recientes, como en sus presentes más inmediatos, a saber: la dictadura de Augusto pinochet, la implantación del neoliberalismo como única vía social, cultural, política y económica para desplegar la vida, y la etapa de la concertación, siendo este proceso el principal motivo por el

:

cual las organizaciones sociales se desactivan, y que, durante el estallido social, emergen disputas por la memoria trayendo al presente un proyecto de sociedad que fue aniquilado en los últimos treinta años tras haber sobrevivido a la dictadura, teniendo como principal horizonte de acción, un cambio estructural del modelo neoliberal.

En Colombia, estas narrativas de la memoria se asientan en el conflicto armado que a día de hoy sigue atravesando este territorio, principalmente construyendo relatos, exigencias, demandas y horizontes de acción en torno a la justicia por las víctimas que ha dejado el conflicto y la permanencia del paramilitarismo como política de estado; señalando a los principales responsables de los crímenes de estado, como el expresidente Álvaro Uribe Velez, ubicando como hecho bisagra entre el presente y el pasado en medio del estallido, a los “falsos positivos” durante su presidencia, movilizándolo desde unas narrativas de la memoria que hacen alusión a un “estado genocida”; que no ha existido justicia alguna por estos crímenes del pasado, ni mucho menos por los del presente y que sólo la sociedad movilizadora puede traer esa justicia que ha estado ausente durante tanto tiempo.

Por otro lado, cuando llevamos el estallido social de Colombia a la escuela, se puede evidenciar que las narrativas de la memoria que se movilizan allí sobre este proceso de acción colectiva, en un principio, estaban más abocadas a la narrativa hegemónica que desde los medios de comunicación hegemónicos se habían construido, por ejemplo: escenarios creados de manera deliberada para desestabilizar al gobierno de Iván Duque Marquez, o, que si bien eran protestas legítimas, quienes cometen actos vandálicos eran personas extranjeras que generaban disturbios, caos y confrontación para saquear grandes plataformas de supermercados y desestabilizar al gobierno.

También se pudo acceder a otros marcos sociales de la memoria como la familia y el barrio de los estudiantes, en donde las narrativas de la memoria van en vías de lo anteriormente mencionado, además de no ver legitimidad alguna en escenarios violentos de protesta pese a que las razones sean legítimas; avalan en la mayoría de los casos la cruenta represión estatal, y llevan consigo imaginarios de la protesta como escenarios violentos, que generan miedo, temor, inseguridad, que afectan los derechos básicos de las personas y no buscan un diálogo. Sería interesante ahondar, como tema investigativo, en torno a los imaginarios que tienen las personas del común y las pertenecientes a las fuerzas represivas del estado, sobre la movilización social y las dinámicas inherentes a ellas, pues estas narrativas de la memoria

:

encontradas en estos marcos sociales, van muy de la mano con la emergencia y expansión de discursos neo-nazis y fascistas en el mundo, del cual Colombia no es ajena.

A partir de ello, pudimos concluir que, aparte de la existencia de unas disputas por la memoria, también existen unas disputas entre y por los marcos sociales de la memoria que buscan, justamente, posicionar ciertas narrativas como hegemónicas según la intencionalidad que tengas lxs actores al interior de estos marcos: bien sea que estén encaminadas a procesos de emancipación, responsabilización sobre el pasado, una acción ética que propenda por una no repetición continua de Auschwitz; o, por el contrario, perpetuar procesos de dominación que sigan evocados hacia el exterminio, la subyugación, la explotación, la jerarquización y la sujeción para mantener la forma de ser-estar del capitalismo tardío y sus consecuencias a niveles sociales -subjetivos e intersubjetivos-, políticos, culturales, económicos, ecológicos, etc.

En vías de lo anterior, también resulta relevante abordar desde la línea de MSFP, pero también desde las Ciencias Sociales en general, el impacto de la Inteligencia Artificial en los procesos de construcción de memoria, de disputas por la memoria, los sentidos del pasado, y por los marcos sociales de la memoria, pues este trabajo de grado también dio cuenta de lo problemático que resulta el uso de la IA a la hora de trabajar con narrativas, pues estas herramientas resultan ser también portadoras y (re)productoras de narrativas de la dominación, además de influir en dimensiones psico-cognitivas relevantes no sólo para el aprendizaje, sino también para el fortalecimiento del pensamiento crítico, la creatividad, la discusión, e incluso, tienen una fuerte intromisión en los procesos de subjetivación en lxs individuux y en sociedades enteras.

Así mismo, es pertinente mencionar que en todo el ejercicio de investigación, y durante la implementación pedagógica, fue frecuente encontrarse con narrativas de la memoria, posiciones de mundo y lugares enunciativos, siempre en sintonía con lo que se nombró, desde Rita Segato, como “pedagogías de la crueldad”; esto resulta importante a la hora de comprender cómo operan, en los marcos sociales de la memoria, las narrativas que validan, refuerzan y (re)producen las formas de ser-estar en el mundo que construyen las relaciones sociales basadas en el dominio, la jerarquización y la sujeción de lxs seres vixs y la vida en general, en provecho del proyecto de mundo del capitalismo tardío y el “mundo de dueños”, perpetuando tanto los escenarios límite, como la dificultad de una relación entre pasado-presente-futuro que nos

:

permita la responsabilización, en el presente, sobre el pasado victimado, sobre el que podamos desplegar reflexiones para construir narrativas cimentadas sobre un horizonte ético-político compartido.

Por lo tanto, en este trabajo de grado fue relevante posicionar una discusión desde lo ético-político en entorno a la educación en memoria como un acontecimiento ético, que busca tensionar desde el lenguaje, las prácticas cotidianas al interior de las escuelas, hasta nuestro qué hacer como profesorxs, las narrativas que (re)producen las estructuras de dominación social, cultural, político y económico a niveles micro y macroestructurales, proponiendo la contrapedagogía de la memoria y a lxs maestrxs en su lugar de “emprendedorxs de la memoria”, como una de las formas e instancias desde la cuales podemos entrar a la disputa por la transformación cultural y educativa de los marcos sociales de la memoria; darle a la escuela, como marco en sí mismo, un sentido político, hacer de ella un escenario de politización constante, donde podamos asignarle un valor y un papel protagónico a narrativas construidas desde la emancipación, el bienestar común, la protección de la vida. Hacer de la escuela un lugar de la memoria, como diría Pierre Nora, donde confluyen, por medio de las relaciones intergeneracionales como puente, diferentes visiones del mundo que puedan discutir en torno a la construcción del común; reflexionar, criticar, argumentar e imaginar desde el presente para proponer futuros posibles, donde el posicionamiento ético-político, sea la brújula que guíe nuestra acción como especie humana.

:

### Referencias

- Aguilar Forero, N. (2022). Memoria y juvenicidio en el estallido social de Colombia (2021). *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez, juventud*, 20(03), 1-27.  
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.5492>
- Aguilar Soto, J. F. (1993). *La transformación de la escuela en Colombia*. Centro de Producción Ecuménica y Social.
- Allier, E., & Crenzel, E. A. (Eds.). (2016). *Las luchas por la memoria en América Latina: historia reciente y violencia política*. Bonilla Artigas Editores.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva visión.
- Alvarado Sadivia, V., & Spyer Dulci, T. M. (2021). El Estallido Social en Chile: ¿rumbo a un Nuevo Constitucionalismo? *Katál*, 24(01), 43-52.  
<https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e73555>
- Álvarez Ramírez, G. E. (2023). *El capacitismo, estructura mental de exclusión de las personas con discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Álvarez Rodríguez, A. A. (2022). El Paro nacional del 2021 en Colombia: estallido social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. La relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación. *Prospectiva*, (33), 1-14.



:

Amador Baquiro, J. C., & Muñoz Gonzáles, G. (2020). Del alteractivismo al estallido social: acción juvenil colectiva y conectiva (2011 y 2019). *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud.*, 1–28.

Antequera Guzmán, J. D. (2011). *La memoria histórica como relato emblemático.*

Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament.

Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination.* traducción de C. Emerson y M.

Holquist, Austin: University of Texas Press.

Barrientos, C. J. (2015). *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política. Políticas de memoria en Chile, 1973-2010.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Benjamin, W. (2008). *El narrador* (P. Oyarzún R. & P. Oyarzún, Eds.; P. Oyarzún R. & P. Oyarzún, Trans.). Metales pesados.

Betancourt Alvarado, P. (2023). Entre el humanitarismo y la justicia social: las disputas por la salud y la postura política de la Brigada Cruz Negra de Temuco en contextos de estallido social en Chile. *Antípoda*, (51), 25-49.

<https://doi.org/10.7440/antipoda51.2023.02>

Bohorquez, W. L. (2021, 10 31). Dialéctica del estallido social en Colombia 2021: ecosistema de la contienda política-económica inherente al capitalismo imperialismo (Primera parte). Contribución al análisis de la coyuntura generada por la movilización popular entre abril y julio de 2021. *Kavilando*, 13(1), 102-124.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo* (P. Bourdieu, Ed.). Fondo de Cultura Económica.

Bulo Vargas, V. (2021). Renace: armonía pasional del estallido social. *Revista de humanidades de Valparaíso*, (17), 50-71.

<http://dx.doi.org/10.22370/rhv2021iss17pp53-61>

:

- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós.
- Butler, J. (2017). La tortura y la ética de la fotografía. In *Marcos de guerra : las vidas lloradas* (pp. 96-144). Ediciones Paidós Ibérica.
- Campbell, F. K. (2021). *Contours of ableism: challenging the notions and reproductions mechanisms of normativity and social capital*. Conference Humbolt University of Berlin.
- Caravaca, E. (2015). Los fuegos de Baradero. Un estudio sociológico sobre acciones de protesta en la Argentina reciente. *Antipoda*, 113-132.
- Carmona Barrero, A. F. (2023, 09 11). Las bases de la Seguridad Democrática que permitieron el horror de los ‘falsos positivos’. *CrossMediaLab*.  
<https://www.utadeo.edu.co/es/articulo/crossmedialab/277626/las-bases-de-la-seguridad-democratica-que-permitieron-el-horror-de-los-falsos-positivos>
- Castro Moreno, S. (2020). *Formación organización y acción colectiva: luchas estudiantiles universitarias en 2011 y en 2018 en Bogotá*.
- Cefaï, D. (2007). *¿ Por qué nos estamos movilizandoo? Teorías de la acción colectiva*. La Discovery, Biblioteca Du Mauss. <https://doi.org/10.4000/lectures.472>
- Colombia. Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe final* (K. Ganem Maloof & F. J. d. Roux Rengifo, Eds.). Comisión de la Verdad.
- Daniel Adrover-Riog, Marrón, E. M., Cubillo, I. S., & García, R. M. (2015). Neurobiología de los sistemas de aprendizaje y memoria. In *Neurociencia cognitiva* (pp. 411-438). Editorial médica panamericana.
- Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo*. Universidad de los Andes.
- Esposito, E. (2002). *Soziales vergenssen. Formen and medien des Gedachtnisses der Gesellschaft*. Suhrkamp.

:

Ferrada Aguilar, M. (2021). ESTALLIDO SOCIAL EN CHILE Y PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN: UN PARADIGMA DE RESIGNIFICACIÓN DE LAS MEMORIAS. *Arquitecturas del sur*, (59), 44-67.

<https://doi.org/10.22320/07196466.2021.39.059.03>

Florencia, L., & Franco, M. (2007). *el pasado cercano en clave historiográfica. Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en contrucción*. Paidós.

Friz, C. (2021). Estallido social, política y democracia. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 36(2), 478-490.

Friz, C. (2021, 11 25). ESTALLIDO SOCIAL, POLÍTICA Y DEMOCRACIA. *Universum*, 36(02), 479-495. <https://doi.org/10.4067/s0718-23762021000200479>

García Lopez, F. (2024). Neoliberalismo en América latina: transformación educativa y desafíos sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 14-76. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2350>

Ghiso, A. (2001). Procesos, acciones y saberes en la investigación social. *Textos y argumentos*.

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza : una antología crítica*. Amorrortu Editores España SL.

Gordillo, C. (2013). Inmunitas-biopolítica: miedo, poder soberano y libertad. Una aproximación crítica a la propaganda militar en Colombia. *Mediaciones*, 9(11), 8-19. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.9.11.2013.8-19>

Grasa, R. (2020). Colombia cuatro años después de los acuerdos de paz: un análisis prospectivo. *Fundación Carolina*, (39), 1-26. <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT39>

Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Manantial.

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

:

- Han, B. C. (2021). *No-cosas* (J. Chamorro Mielke, Trans.). Penguin Random House.
- Heidegger, M. (2013). *¿Qué es la filosofía?* Herder.
- Jaramillo Marin, J. (2015). *Las comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia*. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Jelin, E. (2001). *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100912040237/7jelin.pdf>
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Klein, N. (2010). *La doctrina del shock: El auge del capitalismo del desastre*. Paidós.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Lyotard, J.-F. (1989). *La condición postmoderna: informe sobre el saber* (M. Antolín Rato, Trans.). Cátedra.
- Manzi Zamudio, G. (2020). LA CIUDAD DE SANTIAGO RESIGNIFICADA COMO CORPOREIDAD COMUNICACIONAL TEMPORAL EN TIEMPOS DE ESTALLIDO SOCIAL. *Arquitecturas del sur*, 38(57), 162-181.
- <https://doi.org/10.22320/07196466.2020.38.057.09>
- Mariño, J. J. (2021). *Fibras en rojo y negro: Historia del Anarquismo en Colombia (1910-2019)*. Via Libre.
- Márquez, F. (2021). Antropologías en el extremo sur: Del silenciamiento al estallido. *Vibrant*.
- Mate, R. (2023). *Medianoche en la historia: Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «Sobre el concepto de historia»*. Trotta.

:

- McAdam, D., McCarthy, J. D., & Zald, M. N. (1999). *Movimientos sociales, perspectivas comparadas: oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales* (D. McAdam, J. D. McCarthy, & M. N. Zald, Eds.). Istmo.
- Melo, J. O. (2019). *Historia mínima de Colombia*. Turner publicaciones.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Mendoza García, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital*, 1-16.
- Meneses Clavijo, E. M. (2021). *MEDIOS DE COMUNICACIÓN DOMINANTES EN COLOMBIA Tratamiento de las noticias sobre leyes de Justicia Transicional en procesos de paz en Colombia por parte de los periódicos colombianos El Espectador y El Tiempo*. Universidad de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional (Ed.). (n.d.). *Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Retrieved March 1, 2025, from [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf)
- Mira, A. (2012). Crisis de representatividad y estallido social. Una aproximación a la actual experiencia chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 30, 1-14.
- Morales, A. A. (2005). La escuela: un lugar sencillamente complejo. *Pedagogía y saberes*, (23), 87-94.
- Navarro, K. (2020). Por qué surgen los estallidos sociales? Emociones, redes interpersonales, rituales y participación en protestas. *Última Década*, 28(54), 5–40.
- Olea, R. (2020). Literatura y crisis: escribir la dignidad. *Aisthesis*, (68), 331-348. <https://doi.org/10.7764/68.19>
- ONG, T. (2022). *Ni un minuto de silencio*. Foro Cívico Europeo.

:

Ortega Valencia, P., Castro Sanchez, C., Merchán Díaz, J., & Vélez, G. (2015).

*Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Fondo Editorial Universidad

Pedagógica Nacional.

Ospina, H. F., Duarte Quapper, K., Silva Araújo, S. M., Del Valle, L., & Cardona, M.

(2016). Presentación del Volumen 14 N° 2 de julio-diciembre de 2016. *Revista*

*Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 873-880.

Pardo Abril, N. G. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva*

*latinoamericana*. Frasis.

Pardo Abril, N. G. (2020). *Memorialización y conflicto armado: la construcción de*

*narrativas para la paz en Colombia*. *Revista de estudos da linguagem*.

Peregalli, A., & De Guio, S. (2021). La revuelta chilena: antecedentes, caracterización

y desafíos políticos. *Bajo el volcán*, 271-308.

Pérez Liñán, A. (2008, 06). Cuatro Razones para Comparar. *Política comparada*,

01(01), 125-148. ISSN 1851-8192

Potdevin, P. (2022). *Manifiesto neoanarquista. La utopía impostergable*. Ediciones

Desde Abajo.

Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías :*

*aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Reveles Vázquez, F. (2022). La democracia en problemas: movilización social y

capacidad de respuesta del gobierno de Chile frente a los sindicatos y pueblos

indígenas. *Estudios Latinoamericanos*, 37(50), 71-94.

<https://doi.org/10.22201/fcpys.24484946e.2022.50>

Reyes Cortes, C. L. (2022). *Interpretaciones históricas y memoria colectiva: paro*

*cívico nacional de 1977 y paro del 21n de 2019*.

:

Richard, N. (2010). *Crítica de la memoria (1990-2010)*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Rodríguez Ávila, S. P., & Mendoza Romero, N. C. (2006). *Formación política y memoria social*. Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez ávila, S. P., & Mendoza Romero, N. C. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía y Saberes*, (27), 77-85.

Roque, B., & Reyes Housholder, C. (2019). Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de Ciencia Política*, 39(2), 191-215.

<https://doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>

Rubio, G. (2022). *Historia y memoria como recurso político articulador teórico-práctico para la formación de ciudadanías situadas y críticas*. Argitaratzailea.

Ruiz Angel, R. A. (2017). PEDAGOGÍA-COMPRENSIÓN APLICACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. *Interuniversitario de pedagogía: pedagogía y didáctica*, 66-71.

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54614009/MemoriasDelVColoquio201601\\_1-libre.pdf?1507063308=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMemorias\\_V\\_Coloquio\\_Interuniversitario\\_d.pdf&Expires=1755202789&Signature=cPmx7sUBhBkfmKV8ein9TZ~VkTIWuSBrzS](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54614009/MemoriasDelVColoquio201601_1-libre.pdf?1507063308=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMemorias_V_Coloquio_Interuniversitario_d.pdf&Expires=1755202789&Signature=cPmx7sUBhBkfmKV8ein9TZ~VkTIWuSBrzS)

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, 74.

Salinas Valdés, J. J., Castellví Mata, J., & Camus Galleguillos, P. (n.d.). ¡Chile despertó! Una investigación-acción en formación ciudadana de futuros docentes durante el estallido social. *Sophia Austral*, (26), 325–347.

Salvatori, S. (2012). Efemérides en la memoria: 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre: propuestas para trabajar en el aula. *HomoSapiens*, 31-42.

:

Samacá Alonso, G., & Acevedo Tarazona, A. (2022). Presentismo e historia del tiempo presente: elementos para una discusión actual del quehacer historiográfico. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, (19), 208-230.

<https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n19a10>

Sánchez, J. C., & Torres, R. (2019, 07 30). Educación, movilizaciones de estudiantes y conflicto político en Chile y Colombia: algunas reflexiones desde una perspectiva comparada. *Revista Temas Sociológicos*, 2(24), 301 - 337.

<https://doi.org/10.29344/07196458.24.1974>

Sánchez Beltrán, C. A., Londoño Briceño, J. A., García Vera, N. O., & Arango Murcia, Y. A. (2020). *Educar en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Universidad Pedagógica Nacional.

Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Serafinsky. (2019). *Bendita sea la llama. Una introducción anarco-nihilista a la resistencia en los campos de concentración nazis*. Polaris.

Silva Araújo, S. M., Del Valle, L., & Cardona, M. (2016). Presentación del Volumen 14 N° 2 de julio-diciembre de 2016. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 873-880. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20170809050532/RevistaLatinoamericanaVol.14N.2julio-diciembre2016.pdf>

Sotelo, M. P., & Sanabria, S. A. (2025, 06 30). Estructura narrativa en los 39 videos más vistos en YouTube sobre el Paro Nacional colombiano 2021. *Comunicación y Medios*, (51), 162-175. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2025.76268>

Sutton, L. H. (2011, Diciembre). Las narrativas del padecer: una ventana a la realidad social. *Cuicuilco*, 52(52), 52-70.

<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/3958/3838>



:

Tamayo Flores-Alatorre, S. (2016). *Espacios y repertorios de la protesta*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Coordinación de Difusión y Publicaciones.

Tarrow, S. (1999). *Estado y oportunidades: la estructuración política de los movimientos sociales*. Istmo.

Traverso, E. (2024). Orientalismo. In *GAZA ANTE LA HISTORIA* (pp. 25-43). AKAL.

Trejos Rosero, L., & Badillo Sarmiento, R. (2020). Violencia posAUC en Colombia: Continuidades y rupturas con el paramilitarismo. : *Centro de Pensamiento UNCaribe, Universidad del Norte*, (39).

Velázquez Velázquez, Á. M., Quiroz Trujillo, A., Gonzáles Zabala, S. P., & García Triz, E. (2002). *TÉCNICAS INTERACTIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN*.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES CATÓLICAS.

Vélez Villafañe, G., & Ortega Valencia, P. (2014). Pedagogía y Saberes. 59-70.

Vercelli, A. (2018). La (des)protección de los datos personales: análisis del caso Facebook Inc. - Cambridge Analytica. *Sociedad Argentina de Informática e Investigación Operativa*, 18, 1-12.

Weil, S. (2024). *Reflexiones sobre las causas de la libertad y de la opresión social* (Í. Sánchez-Paños, E. M. Cano, & C. Basili, Trans.). Alianza.

Wieviorka, M. (2003). *Violencia y crueldad*. Anales de la Cátedra Francisco Suárez.

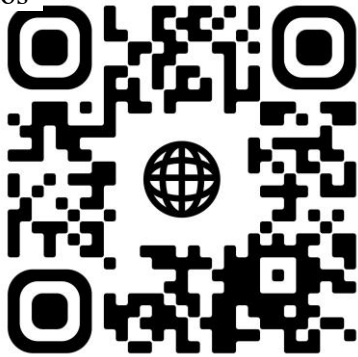
Zuboff, S. (2021). *La era del capitalismo de vigilancia*. Paidós.

:

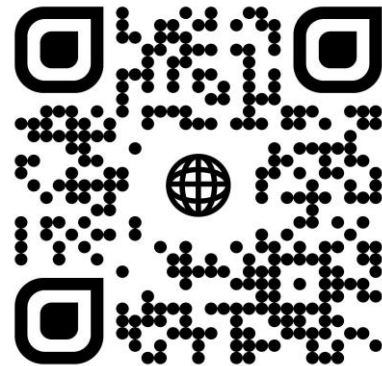
## Anexos

Anexo A “insumos capítulo uno”

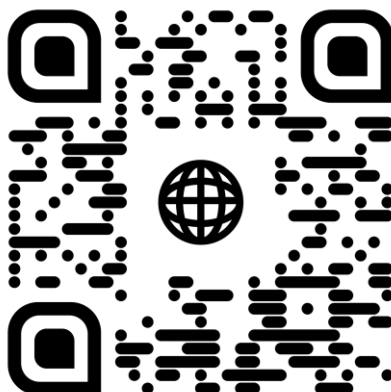
dos”



Anexo B “insumos capítulo



Anexo C “insumos capítulo tres”



: