UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Formas de memoria y olvido en espacios educativos de San Carlos, Antioquia

Daniela Montaña Correa

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia
2019

Formas de memoria y olvido en espacios educativos de San Carlos, Antioquia

Daniela Montaña Correa

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en educación con énfasis en ciencias sociales y educación
Perfil investigación

Directora:
Claudia Patricia Sierra
Mg. en Educación Comunitaria y PhD en Educación

Línea de investigación:
Ciencias sociales y educación

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia
2019

Con cada amor cambiamos de pasado.
Con cada novela que escribimos o que leemos cambiamos de pasado.
Así es el pasado.
Así es lo que determina el pasado con respecto a lo Anterior. Uno cambia de pasado pero no se cambia lo Anterior. Detrás del siglo, la nación, la comunidad, la familia, la morfología, el azar, lo que condiciona, sin cesar, condiciona. Materia, cielo, tierra, vida, constituyen sin perecer.

El pasado es un nuevo órgano que resulta de la lengua enseñada a los que nacen. Asociado con la página escrita, extiende un nuevo espacio que llamamos Historia.
Pascal Quignard.

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

Daniela Montaña Correa

3 de agosto de 2020

Agradecimientos

Un especial agradecimiento al Centro de Acercamiento para la Reparación y la Reconciliación CARE de San Carlos, Antioquia, en particular a la líder social Pastora Mira García quien abrió las puertas del lugar de memoria y de su comunidad para la realización de la investigación. Asimismo, agradezco a Fanny López, Fernando García y Fabio Sánchez por su apoyo durante la estadía en el municipio. A Betty Loaiza, Juanita Álvarez, Gustavo Sánchez, Santiago Daza, Yorlady Gallego, quienes estuvieron siempre dispuestos a conversar y me invitaron a conocer sus espacios de acción educativa y social. A toda la comunidad san carlitana que hizo de esta una experiencia de vida.

También agradezco a mi amigo y mentor el doctor Rodrigo Parra Sandoval, quien me enseñó las bases de la investigación etnográfica educativa y orientó en esta experiencia de hacer investigación social independiente.

Resumen

Formas de memoria y olvido en espacios educativos de San Carlos, Antioquia

Esta investigación se realizó en dos instituciones educativas públicas, el Centro de Atención para la Reconciliación y Reparación (CARE) y otras tres iniciativas comunitarias de San Carlos, Antioquia. Desde un enfoque cualitativo, con el uso de técnicas de investigación etnográficas, se estudiaron los procesos, agentes y formas de construcción de memoria en las escuelas y lugares comunitarios de memoria. En la comprensión del funcionamiento de la memoria, se encuentra el olvido como parte y contraparte del proceso. La escuela transmite una memoria oficial a través de la enseñanza de la historia, pero a la vez produce olvidos institucionales sobre a la historia local y la historia reciente del conflicto armado. De otro lado, las organizaciones comunitarias construyen una pluralidad de memorias y producen olvidos que contribuyen a la reparación y construcción de paz colectivas. A partir del conocimiento de las formas de memoria y olvido se proponen formas de encuentro pedagógicos que pueden contribuir y retroalimentar las experiencias y propósitos de las instituciones educativas y lugares comunitarios de memoria.

Palabras clave: memoria colectiva, olvido social, enseñanza de la historia, educación para la paz, construcción de memoria.

Abstract

Forms of Memory and Oblivion in Educational Spaces in San Carlos, Antioquia

This article presents the results of an investigation made in two official schools, the Care Center for Reconciliation and Repair (CARE) and three other community initiatives in San Carlos, Antioquia. From a qualitative approach with the use of ethnographic research techniques, studied the processes, agents and forms of memory construction in schools and community memory sites. In the understanding of the functioning of memory, forgetting is found as part and counterpart of the process. In the classroom of social sciences founds contents and forms of history teaching that, rather than forms of memory constitute institutional forgetfulness in the school space. The school transmits an official memory through the teaching of history, but at the same time it produces institutional forgetfulness about the local history and recent history of the armed conflict. On the other hand, community organizations build a plurality of memories and produce forgetfulness that contribute to the repair and construction of collective peace. Based on the knowledge of the forms of memory and forgetfulness, the study proposes forms of pedagogical meetings that can contribute and give feedback to the experiences and purposes of the schools and community memory sites.

Keywords: collective memory, social forgetting, history teaching, peace education, memory building.

Contenido

Introducción 1

Capítulo 1. La cápsula del tiempo. Memorias y olvidos de la escuela. 23

Sobre la memoria y el olvido, breve introducción conceptual 24
1.1 La escuela rural desplazada 28
1.2 Los maestros recuerdan la guerra 38
1.3 Qué y cómo recuerdan las Instituciones Educativas 46
1.4 Escuela sin Historia 74

Capítulo 2. Formas de la memoria y el olvido en San Carlos 91

2.1 Procesos de construcción de memoria colectiva 92
2.2 Luchas por la memoria 128
2.3 Memoria sobre el olvido 140

Capítulo 3. Memoria intergeneracional 159

3.1 Una escuela aislada y una escuela abierta. Vínculos con el lugar de memoria y otras iniciativas comunitarias. 160
3.2 Construcción de memoria y paz en espacios educativos 179

Capítulo 4. Formas de memoria y olvido intergeneracional 196

4.1 Formas, lugares y agentes de memoria en San Carlos, Antioquia 197
4.2 Memoria intergeneracional 205
4.3 Formas de olvido social 208

Bibliografía 233

Anexos 219

Lista de tablas

Tabla 1. Preguntas, objetivos, técnicas e instrumentos de investigación……..12
Tabla 2. Técnicas e instrumentos aplicados y población participante……..…….17
Tabla 3. Objetivos y acciones de integración de la comunidad educativa a los lugares e iniciativas de memoria ..…….…..175

Lista de Figuras

Figura 1 y 2. Fotografías de la formación en el patio central de la escuela rural.……47
Figura 3 y 4. Cuadernos de la asignatura de ciencias sociales de estudiantes de las dos instituciones educativas. ……..…….……..48
Figura 5. Pastora Mira presenta el Jardín de la memoria …….....93
Figura 6 y 7. Guiones elaborados por estudiantes de la Escuela Agro cultural……106
Figura 8. Maestra Betty Loaiza con el mural homenaje a las mujeres lideresas del municipio……116
Figura 9. Fotografías del XI Encuentro Latinoamericano……...119
Figura 10. Producción del Taller Campesino del grupo Tironeta Teatro en la vereda el Vergel..……...16
2

Introducción

Esta investigación indaga el papel de la escuela en la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de paz, a partir de las formas de memoria que se transmiten y construyen en una institución educativa y en un lugar de memoria, de uno de los municipios más afectados por el conflicto armado en el país: San Carlos (Antioquia). El trabajo avanza en el sentido que tiene la memoria como proceso social en espacios educativos formales y no formales, así como en la identificación de elementos pedagógicos que contribuyen a trabajos sobre la memoria y a la enseñanza de la historia en el contexto colombiano actual.

El estudio de la memoria implica abordar elementos esenciales de las ciencias sociales como lo son: el espacio, el tiempo y el lenguaje. De esta manera, la memoria se comprende como un fenómeno complejo ligada a un territorio concreto, que permite rememorar el pasado, resignificar el presente y construir perspectivas de futuro por medio de procesos intergeneracionales, simbólicos y comunicativos particulares. Además, se reconoce el papel fundamental que tiene la memoria en la transmisión de los conocimientos y la cultura en las relaciones intergeneracionales que se desarrollan en cualquier espacio social y en los procesos pedagógicos de educación formal y no formal.

Desde la segunda mitad del siglo XX producto de los cambios en el contexto sociopolítico y cultural a nivel mundial y regional, la memoria ha adquirido un lugar importante en la esfera pública y se ha convertido en una herramienta de activación política. A finales del siglo XX se genera un movimiento cultural y académico que dirige la mirada hacía el estudio de la memoria y la noción de “pasados presentes”.

El período de posguerra en el contexto global y las dictaduras en Latinoamérica propician un contexto social que le da relevancia a estudios sobre los efectos del pasado en el presente, a la reivindicación de los derechos de las minorías, a los procesos de subjetivación e identidad cultural que reconocen la importancia de la dimensión temporal en los fenómenos sociales (Díaz y Amador, 2009).

En Colombia el carácter político de la memoria está estrechamente vinculado con los hechos violentos producidos en el conflicto armado durante las últimas décadas, lo que ha promovido acciones y debates de parte de movimientos sociales, institucionales y comunitarios. Los procesos de paz, que se generaron en paralelo con los hechos de violencia desde la década de 1980, propiciaron un contexto sociohistórico en el que la memoria tiene un valor relevante en la configuración de un futuro diferente con el objetivo de darle fin a la guerra y de promover procesos de recuperación de identidad colectiva de minorías culturales.

Esta serie de cambios sociopolíticos se consolidan a partir de la creación de una serie de políticas públicas a nivel nacional con la formulación de la Ley de Víctimas de 2011, en donde se reconoce el papel de la reconstrucción de memoria histórica del conflicto armado en el proceso de reconciliación y establecimiento de una cultura de paz. Estas políticas de memoria, de acuerdo con Herrera y Pertuz (2016), intentan reivindicar las voces de las víctimas y reconstruir el tejido social que ha sido afectado por la violencia política. Además, permiten que se visibilicen diferentes actores sociales como agentes políticos que cuestionan e interpelan las versiones y discursos institucionales sobre lo acontecido. Por lo tanto, la promoción del trabajo en torno a la memoria en el escenario público del país ha estado relacionado desde el inicio con la solución dialogada del conflicto para darle fin a la guerra (Torres, 2016).

En Latinoamérica y en Colombia el estudio de la memoria en el espacio escolar sobre el pasado reciente en contextos o periodos de violencia política inicia desde finales del siglo XX y principios del presente siglo (Aponte, 2012). A partir de la revisión de literatura se encuentran cinco líneas de investigación que brindan un panorama y elementos de diálogo con los resultados de la presente investigación.

Una de ellas tiene que ver con la enseñanza en el aula del pasado reciente entorno a hechos de violencia política. Se encuentran investigaciones sobre: la transmisión de memoria histórica acerca del periodo de la dictadura en Perú (Trinidad, 2004); la memoria escolar sobre la violencia de Estado en Argentina (Lorenz, 2004); la construcción de sentidos de estudiantes y maestros sobre los contenidos históricos de la dictadura en Brasil (Carvalho, 2004); la reconstrucción de relatos de memoria de actores escolares en una zona de conflicto armado en Popayán, Colombia (Lizarralde, 2012); las estrategias de olvido en la escuela (Ríos y Ramos, 2012); configuración de prácticas de memoria y discursos sobre el primer periodo de violencia política del país en colegios de Bogotá (Bermeo, 2017). Estas investigaciones permiten dilucidar la complejidad del trabajo de la memoria en el aula, pues abordar hechos entorno a la violencia y vulneración de derechos del pasado reciente implica un reto al generarse tensiones y contradicciones, sobre todo en contextos violentos donde la historia parece repetirse en el presente, tanto en el espacio escolar como fuera de él.

Otra línea temática importante es el uso de la investigación como forma de enseñar y construir memoria desde las ciencias sociales y la historia. Estas experiencias y propuestas permiten concebir la investigación como una potente herramienta para la construcción de memoria en el espacio escolar, no sólo como acto de remembranza de sucesos, sino como acción creativa de memoria colectiva. Además, se convierte en dinamizadora de las prácticas pedagógicas y procesos de construcción conjunta de conocimiento histórico y social y establecen una relación diferente entre el docente y el estudiante (Marchesi, 2004; Castiblanco, 2009; Jiménez, 2009; Fique, Ramírez, Soto & Vanegas, 2012).

Tanto en el Colombia como en otros países de la región, se han elaborado análisis que establecen relaciones y críticas sobre las políticas educativas y las políticas de memoria, esta es la tercera línea. Desde el contexto colombiano, son numerosas las investigaciones que ofrecen importantes resultados. Por un lado, la política de memoria establecida en la Ley de víctimas de 2011 y las políticas educativas como los Estándares básicos de ciencias sociales (2004) y la Cátedra de paz (2015) no

están articuladas y son incongruentes con respecto a lo que proponen y su implementación. Se considera necesaria una integración de las políticas desde lo pedagógico, así como un abordaje disciplinar para la comprensión del conflicto y la historia reciente del país (Herrera y Pertuz, 2016; Torres, 2016).

También se identifica que en el país se genera una compleja dinámica que encuentra tensiones entre las políticas públicas y su aplicación, lo que produce que las memorias alternas o no resueltas queden fuera del ámbito de lo público o cambien su carácter por medio de las políticas oficiales (Herrera y Pertuz, 2016). Y así, como lo afirma Reyes (2004) en el análisis sobre la reforma de las políticas educativas de Chile, se termina favoreciendo el silencio de las memorias personales y sociales de los actores de la comunidad educativa. En cuanto a la Cátedra de paz, Arias (2016) considera que su implementación se ve enfrentada a múltiples tensiones y dificultades en el contexto escolar, pues en el país lo que se denomina *cátedra* se convierte en un "eufemismo" que incluye en el currículo una serie de contenidos de cumplimiento obligatorio y que responde a las demandas de algunos sectores políticos del país. Además, se evidencia una falta de reflexión pedagógica tanto en su diseño, como en la implementación (Arias, 2016; Sánchez, 2017).

La cuarta línea identificada en la revisión bibliográfica, indaga por las propuestas pedagógicas y didácticas sobre la enseñanza del pasado reciente. Por una parte, se identifica que muchas de estas propuestas en Colombia surgen del trabajo organizaciones sociales que se ubican fuera del sistema educativo formal (Torres y Amaya, 2012). Pero a la vez se identificaron numerosas iniciativas desde los actores escolares, que han estado en el límite entre lo curricular de la enseñanza de las ciencias sociales y lo extracurricular y que se caracterizan por ser transdisciplinares (Bermeo, 2017). Algunas incluyen el uso de las nuevas tecnologías digitales (Rodríguez & Sánchez, 2009) y herramientas multimodales (Londoño y Carvajal, 2016), formas de expresión artística desde el teatro (Arcila, 2011), la producción de narrativas (Neira, 2012), o desde un enfoque intercultural (Albadán, 2012), orientadas a un proceso de reconstrucción de memoria e identidad con los estudiantes.

En la última línea, directamente relacionada con la presente investigación, se encontraron tan solo dos investigaciones realizadas en Argentina (Mendoza, 2012) y en Chile (Veneros & Toledo, 2009) que muestran los posibles vínculos que se establecen entre procesos comunitarios, sociales y culturales entorno a la memoria y su aplicación pedagógica en el espacio escolar.

Desde los estudios culturales y sociales entorno a la memoria, una de las investigadoras y autoras más prolíficas que en el campo de la memoria en América Latina, Elizabeth Jelin (2012), considera que es necesario “volver a mirar desde el ámbito de los estudios de memoria y volver a poner el foco en la convergencia de lo simbólico con lo institucional, porque si no vamos a tener un montón de trabajos de análisis cultural de maravillosas películas, libros, documentales o testimonios, y no los vamos a poder vincular con la esfera pública.” (Sandoval, 2012, p.5). Es en los lugares de memoria donde se articulan los trabajos en torno a la reconstrucción de la memoria con sentido histórico al ser puestos en el ámbito público. Más adelante se desarrolla el concepto en clave de la relación entre la historia y la memoria.

Por ello, se hace relevante desde el ámbito académico examinar las relaciones de las instituciones educativas con los procesos de memoria social entorno al pasado reciente en contextos de posconflicto. No obstante, el estudio de la memoria en el contexto colombiano, como lo proponen Herrera y Ortega (2012), implica considerar la existencia de diversas formas de violencia y conflictos que están vigentes y se expresan en las relaciones sociales como las amenazas, estigmatización y fragmentación social. A esto se suma la demanda de un trabajo desde la historia reciente colombiana y el reconocimiento de los lugares de memoria y las instituciones educativas como espacios de reconstrucción de memoria histórica (Plazas, 2017) y, por ende, con un papel muy importante en la comprensión del presente.

A partir de los resultados del plebiscito convocado para la refrendación de los acuerdos de paz suscritos entre el gobierno colombiano y las FARC-EP en 2016, Sánchez (2017) afirma que existe una crisis pedagógica en relación con la acción

política y por ello es necesario conocer los modos de transmisión, consumo y producción de saberes, así como la elaboración de memorias sobre la guerra que permiten su cambio o estabilidad. En ese sentido, una de las contribuciones pedagógicas más relevantes en el país es la del Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) denominada *Un viaje por la memoria histórica*. Sin embargo, no se ha hecho un estudio sobre los vínculos entre los lugares de memoria y las escuelas que contribuya a comprender el papel de la memoria en el espacio escolar y la función de lo educativo y pedagógico en los lugares de memoria. Buscando avanzar sobre este vacío, la presente investigación plantea dos escenarios principales para indagar los procesos de memoria: la escuela y un lugar comunitario de memoria; tomando como eje nucleador entre los dos, los procesos educativos y pedagógicos.

Diferentes actores sociales y académicos asumen la educación como el ámbito propicio para pensar colectivamente la construcción de paz, por lo tanto, proponen que una de las finalidades de la educación en Colombia debería ser la transformación de las escuelas oficiales en lugares de memoria, donde en medio del proceso de reconstrucción de lo sucedido en el país, se desarrollen habilidades cognitivas, investigativas, ciudadanas y relaciones pedagógicas diferentes, más democráticas y activas[1].

De otro lado, una investigación realizada por Ariel Sánchez (2017) sobre la transmisión intergeneracional de memorias de la guerra en Colombia, encuentra que a partir de las 1.450 encuestas realizadas a estudiantes de secundaria ninguno de ellos mencionó los museos, monumentos, parques y centros, en general lugares públicos de memoria, como fuentes de conocimiento sobre el conflicto armado del país. De este modo Sánchez (2017) plantea que es necesario explorar las posibles causas de este fenómeno, en tanto se considera que son lugares que sin duda tienen un rol pedagógico fundamental, pero que según los resultados de la

[1] Esta propuesta surgió en el *Foro Internacional de pedagogía, memoria y violencia: Re-conociendo el conflicto*, organizado por la Universidad Nacional de Colombia (2017), donde diferentes líderes sociales y comunitarios definieron el papel de los lugares comunitarios de memoria y su relación con la educación en el país.

investigación no aparecen como modos y fuentes de saber. Además, afirma “que la conexión entre la educación formal y otras formas de transmisión de conocimiento es escasamente explorada en contextos de conflicto” (Sánchez, 2017, p. 75).

Tomando como punto de partida la propuesta elaborada en el Foro *Re-conociendo el conflicto* en el actual contexto colombiano y la relevancia del estudio de memoria en espacios educativos formales e informales, surge la pregunta central de esta investigación: ¿Cómo son los procesos de construcción de memorias en el ámbito pedagógico e institucional de la escuela y el ámbito cultural y comunitario de un lugar de memoria? A partir de ésta surgen otras preguntas: ¿Qué memorias se construyen en la escuela y en lugares de memoria que han sido afectados por el conflicto armado? y ¿Quiénes son los agentes de memoria que actúan en cada contexto? ¿En qué se diferencia el proceso de construcción de memoria en el ámbito pedagógico institucional del proceso en el ámbito cultural comunitario? Y ¿De qué maneras pueden confluir y retroalimentar sus propósitos y experiencias la institución educativa y el lugar comunitario en torno al trabajo con la memoria?

Se trata de conocer los procesos de elaboración y evocación del recuerdo individual y colectivo, relacionados con la violencia del conflicto armado, así como las formas de relación intergeneracional en que se transmiten, comparten y expresan dichas memorias. Lo anterior, teniendo como marco de referencia la multiplicidad de tiempos que entran en juego y la educación como proceso de comunicación en el que confluyen diversos lenguajes que pueden ser oficiales, narrativos y artísticos. Esta indagación está orientada a considerar el papel de la educación en los procesos de construcción de memoria, de manera que se caractericen las particularidades pedagógicas que poseen las experiencias del lugar de memoria y con ello explorar los posibles aportes e incorporación de procesos de construcción de memoria en las instituciones educativas.

De esta manera, el trabajo tuvo como propósito principal conocer los procesos de construcción de memorias que se configuran en una escuela y en un lugar de memoria ubicados en una región afectada por el conflicto armado: municipio de San Carlos (Antioquia). Para avanzar en esta comprensión, se propuso caracterizar las

memorias que se han construido en los dos espacios, identificar los agentes involucrados, comparar los procesos de construcción y transmisión de memoria y sus características particulares en cada contexto. Y, por último, identificar y proponer espacios y formas de encuentro pedagógicos que pueden establecer y retroalimentar las experiencias y propósitos de ambos espacios educativos.

Además del avance en la documentación del tema eje de indagación, la investigación posibilitó espacios de intercambio entre diversos actores del municipio cuya función principal en las dinámicas sociales del lugar tiene un común denominador en la práctica educativa. Así, la investigación potenció diálogos e intercambio de experiencias entre actores vinculados al ámbito escolar y otros más conectados con iniciativas de corte comunitario y social, visibilizando las brechas que deben y pueden cerrarse, así como las complementariedades presentes en los dos escenarios analizados. Considero que la investigación permitió un avance o aporte al municipio en torno a considerar la enseñanza de la historia y la catedra de paz como asignaturas que deben estar vinculadas entorno a la memoria sobre la violencia política y armada. A la vez, las iniciativas comunitarias reconsideraron sus vínculos con la escuela y sus actores para avanzar en el trabajo pedagógico de la memoria desde ámbito público, político y cultural de los procesos que están adelantando en el municipio.

Este estudio parte de considerar el contexto del posacuerdo como un escenario que asume un imperativo político de la memoria en el país, es por ello que uno de los criterios de selección fue una escuela y un lugar de memoria ubicados en un territorio afectado por el conflicto armado. En el desarrollo del trabajo de campo se eligieron dos instituciones educativas, una fue el colegio de la zona urbana que tiene modalidad de bachillerato académico y contaba con una matrícula de 1640 estudiantes para el año 2018. La otra es una institución educativa rural ubicada a

diez kilómetros del casco urbano que contaba con 254 estudiantes en el mismo año.[2]

En la búsqueda de lugares de memoria se consideró el trabajo que ha desarrollado el Centro de Acercamiento para la Reconciliación y la Reparación (CARE) durante los últimos años como iniciativa comunitaria de construcción de memoria y paz, ubicado en el municipio de San Carlos caracterizado por el alto impacto de la violencia armada y política en las últimas décadas del siglo XX.

San Carlos se encuentra ubicado en el oriente antioqueño, zona que posee veintitrés municipios distribuidos en cuatro subregiones. La división geopolítica de esta región permite comprender de una manera más amplia las dinámicas históricas y sociopolíticas que ha vivido la población. Dicha división alude a características climáticas propias del territorio dividido en cuatro zonas: zona de páramo, zona de bosques, zona del altiplano y la zona de embalses. En esta última se ubica el municipio, que se destaca por sus fuentes hídricas y en los años 70 se convierte en uno de los principales proveedores de energía eléctrica al resto del país con el proyecto hidroeléctrico de oriente. Éste fue uno de los hitos que marcó la historia e identidad de la región del oriente antioqueño como parte de la implementación un modelo de desarrollo nacional que modificó en gran medida las dinámicas sociales y políticas de la región.

A lo largo del siglo XX la economía de la región se desplazó a otros sectores como la industria y la minería, desconociendo la vocación productiva del suelo propia de las dinámicas locales en respuesta a los intereses económicos de las élites del departamento y del país. Como lo plantean Nieto, Kopp, Isaza, Hernández *et. al.* (2015), se hicieron evidentes los impactos medioambientales y sociales que generaron los megaproyectos en donde la población campesina resultó siendo la más afectada desde el destierro hasta la pérdida de identidad social y económica.

---

[2] Se omite la información que permita identificar a las instituciones educativas, respetando la protección de la identidad de los actores educativos que lo solicitaron por medio del consentimiento informado.

Además, la transformación demográfica causada por el desplazamiento de los campesinos a las cabeceras municipales, generó que se adoptaran formas de vida urbanas (Nieto *et al.*, 2015). El informe del CNMH identifica cinco períodos en los que se generó desplazamiento de la población en San Carlos. Uno de los principales factores identificados como inicio de los conflictos sociales y que propició la llegada de actores armados al territorio, fue el inicio del megaproyecto hidroeléctrico en el año 1965, momento en que la compra de predios generó el desplazamiento de 2.705 habitantes en esta región. En los años siguientes, los asesinatos, masacres, homicidios y desplazamientos tuvieron relación con las acciones e intereses políticos y económicos de los principales actores armados y su alianza con grupos políticos de la región (CNMH, 2014).

De esta manera se pueden comprender algunas de las causas estructurales del conflicto armado en la región del oriente antioqueño. La implementación de un modelo de desarrollo que transformó el territorio y generó unas rupturas en las dinámicas sociales de las comunidades, a su vez los intereses territoriales, económicos y políticos de los actores armados convirtieron a la región en un campo de batalla. Así, se generó la escalada del conflicto cuando en 1997 las autodefensas arremeten contra la población civil y en particular líderes sociales para eliminar el supuesto apoyo que les daban a las guerrillas. Por su parte los grupos de las FARC y el ELN intentaron mantener el poder que habían adquirido desde los años ochenta. Desde el año 2002, con la política de Seguridad Democrática, las fuerzas militares hicieron fuerte presencia en la zona para mitigar el accionar de las guerrillas. No obstante, esto condujo a un recrudecimiento de la guerra en donde la población resultó ser la más afectada (Olaya, 2012).

De acuerdo con el informe del CNMH (2014), se afirma que el municipio de San Carlos posee los índices más altos a nivel nacional en cuanto a desplazamiento, minas antipersona y desaparición forzada. La llegada de los diferentes grupos armados, entre los cuales se identifican paramilitares y guerrillas, se explica a partir de la confluencia de intereses por el territorio caracterizado por ser un punto estratégico de la economía del país con la explotación de recursos naturales. Según

el informe del CNMH (2014) “para 2009 [el conflicto armado] habría causado un número indeterminado de muertos, 33 masacres, 156 desapariciones forzadas, 78 víctimas de minas antipersonal y el desplazamiento forzado de más de 19.954 personas, es decir, 7 de cada diez sancarlitanos.” (p. 24). Esas múltiples formas de violencia armada llevaron a la población a asumir una lucha constante por la supervivencia (CNMH, 2014).

El período comprendido entre 1998 y 2005 es denominado por el CNMH como “El éxodo: la guerra contra todos”, que estuvo marcado por el abandono del municipio de 17.724 personas, este desplazamiento masivo tuvo un momento álgido entre el 2003 y 2004. Además, se registra el mayor número de todo tipo de acciones bélicas y formas de violencia entre los grupos armados, incluido el ejército nacional, en contra de la población. Las principales modalidades de violencia durante la guerra en el municipio fueron: masacres, asesinatos selectivos, desapariciones forzadas, órdenes de desalojo y extorsiones, retenes, bloqueos, campos minados, incursiones armadas, listas de la muerte (CNMH, 2014). Estas acciones tenían como propósito debilitar al bando contrario y sus vínculos con los pobladores. Según cifras de la defensora del pueblo en el municipio de San Carlos entre el año 1998 al 2002 se cometieron 71 masacres atribuidas a las autodefensas (Jaramillo, 2007).

Actualmente el número de pobladores en el municipio es de 16.000 habitantes, sin embargo, para el censo de 1993 habitaban 24.326 personas ubicadas en su mayoría en el sector rural. Debido al éxodo producido por el conflicto armado San Carlos pasó a tener 15.826 habitantes para el año 2004 (Alcaldía municipal de San Carlos, 2016). De acuerdo con el CNMH (2014) el desplazamiento forzado se comprende como un proceso de daño continuo a diferencia de otros sucesos de guerra que se pueden considerar como eventos. La particularidad del daño que genera esta forma de violencia alude a la ruptura y pérdida del vínculo con el entorno natural y social que la población ha construido durante años. Los sujetos se ven obligados a configurar una nueva identidad personal y social en el lugar de llegada, por lo tanto, se afirma que “el desplazamiento es el despojo de la propia vida,” (CNMH, 2014, p.16).

Sin embargo, la historia de este territorio y su población ha sido calificada como un complemento entre supervivencia y resistencia, pues se generaron diferentes iniciativas y prácticas que llevaron a los sancarlitanos a una lucha constante para evitar la vulneración de sus derechos y un arraigo al territorio. En este proceso se registran 9.000 personas que retornaron al municipio para el año 2009 (CNMH, 2014). Durante la última década se han generado en el municipio procesos de reparación y reconstrucción de parte de instituciones del Estado y otras organizaciones no gubernamentales. Entre estos se identifica el proceso exitoso de desminado, Antioquia es el departamento con mayor número de víctimas de minas antipersona con una cifra de 2.527 sin embargo, San Carlos fue uno de los primeros municipios del país libre de sospecha de minas (Defensoría del pueblo, 2017). También se destaca el proceso de retorno de 300 familias que fue desarrollado por las Alcaldías de Medellín y San Carlos.

Uno de estos procesos de reivindicación comunitaria que surge como una organización de víctimas del conflicto armado, es el lugar de memoria del municipio denominado Centro de Acercamiento para la Reconciliación y Reparación CARE. Creado a partir del acuerdo municipal del año 2006 que buscó establecer una ruta de acción y reparación para la reintegración de estos actores del conflicto a la sociedad en el proceso de implementación de la ley 975 del 2005 que estipuló la desmovilización del bloque Héroes de Granada de las AUC.

En este contexto, la investigación asumió un enfoque cualitativo hermenéutico y etnográfico. La perspectiva cualitativa, en tanto se buscó, como plantea Alicia Gurdían (2007), “captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural” (p.94-95), en este caso, los docentes y estudiantes de las instituciones educativas vinculadas a la investigación, así como las personas articuladas al CARE. De ahí que el presente documento enfatice en sus testimonios y narrativas, y a lo largo del proceso de investigación, en el reconocimiento y valoración de los planos subjetivo e intersubjetivo, retomando las valoraciones, reflexiones, análisis, sentimientos y experiencias de las personas articuladas al proceso de indagación.

El método hermenéutico que busca observar, descubrir e interpretar los significados de la realidad social presentes en discursos, textos y lenguaje no verbal, entendidos en su contexto particular, permitió partir del supuesto en el que la acción humana puede ser leída y atribuirle significados. Como lo plantean Herrera y Ortega (2012), permite reconocer el carácter sociohistórico de los sujetos, grupos y comunidades y su capacidad de reflexionar, resignificar, crear, representar, pensarse y actuar.

Desde la hermenéutica, la presente investigación partió de reconocer desde distintos actores municipales el actual contexto de posacuerdo nacional y estudia un territorio que ha llevado durante una década un proceso de posconflicto. Se centró en las múltiples historias y experiencias y actores escolares, educativos y sociales y a partir de ellas, describe, comprende e interpreta el funcionamiento de la memoria en procesos educativos formales y no formales.

La búsqueda de la voz de los actores y una comprensión profunda de los procesos educativos en espacios escolares y comunitarios, llevó a considerar las técnicas etnográficas como centro metodológico de la investigación. El estudio etnográfico intenta descubrir lo que está escondido detrás de la cotidianidad de la escuela, sus formas pedagógicas, su organización, sus relaciones de poder, entre otros. Requiere que el investigador aprehenda las formas en que los actores de la escuela interpretan su realidad y debe facilitar que ellos consigan expresar dicha interpretación, dándole sentido a los discursos y prácticas que constituyen la vida escolar (Parra, R., Parra, F. y Lozano, 2002). Este tipo de investigación da prioridad a las voces de los actores educativos y comunitarios y es el punto de partida para la lectura y comprensión del fenómeno en estudio (Guardián, 2007). Este criterio también le da un sentido narrativo al presente documento en el que se establece una conversación entre la voz de los participantes y las interpretaciones que se elaboran de la investigadora.

Para comprender mejor el desarrollo metodológico de la investigación en relación a las opciones metodológicas tomadas, se presenta a continuación, un cuadro síntesis en el que se establece la relación entre las preguntas y objetivos que orientaron el estudio y los elementos metodológicos usados.

Tabla 1. Preguntas, objetivos, técnicas e instrumentos de investigación.

Preguntas de investigación	**Objetivos**	**Técnicas de investigación**	**Instrumentos de recolección de la información**
¿Qué memorias se construyen y quiénes son los agentes de memoria que actúan en cada contexto?	Caracterizar qué memorias se han construido y quiénes son los agentes de la memoria de una institución educativa y de un lugar de memoria.	• Entrevistas • Observaciones participantes y no participantes • Revisión documental • Taller de construcción de narrativas	- Guiones con preguntas para: docentes, estudiantes y líderes sociales. - Diario de campo -Formatos de observación en el aula de clase. - Rejilla de análisis - Formato de reflexión individual.
¿En qué se diferencia el proceso de construcción de memoria en el ámbito pedagógico institucional del proceso en el ámbito cultural comunitario?	Comparar los procesos de construcción y transmisión de memoria y sus características particulares en cada contexto.	• Entrevistas • Observaciones participantes y no participantes • Revisión documental • Grupo Focal	- Guiones con preguntas para: docentes, estudiantes y líderes sociales. - Diario de campo -Formatos de observación en el aula de clase. - Rejilla de análisis - Guion de preguntas orientadoras
¿De qué maneras pueden confluir y retroalimentar sus propósitos y experiencias la institución educativa y el lugar comunitario en	Identificar y proponer espacios y formas de encuentro pedagógicos que pueden establecer y retroalimentar las experiencias y	• Grupo Focal • Entrevistas • Revisión documental • Observaciones participantes	- Guiones con preguntas para: docentes, estudiantes y líderes sociales. - Guion de preguntas orientadoras - Rejilla de análisis

torno al trabajo con la memoria?	propósitos de ambos espacios educativos.		-Diario de campo

Fuente: elaboración propia.

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de tres meses en dos momentos que se describen a continuación:

- **Momento 1.** Primer acercamiento y contactos iniciales (entre septiembre 17 y octubre 4 de 2018)
- **Momento 2**. Trabajo etnográfico y recolección de información (entre octubre 17 y noviembre 7 de 2018)

Durante el **primer momento** del trabajo de campo se estableció contacto con Pastora Mira, líder del lugar de memoria de San Carlos. Por medio de ella se tuvo acceso a las instituciones educativas y demás personas de la comunidad que desarrollan diferentes iniciativas educativas, artísticas y políticas.

Durante la primera semana se realizó la visita al lugar de memoria y se hizo un reconocimiento de las dinámicas y la cotidianidad del casco urbano. En la segunda semana se estableció contacto con el rector de la Institución Educativa Rural para iniciar la investigación por medio de una de las docentes de esta escuela que está vinculada a los procesos del CARE. Se iniciaron las observaciones no participantes que fueron frecuentes durante todo el trabajo de campo. El diario de campo fue importante en el primer momento de reconocimiento y su uso fue constante durante el proceso de observación de la comunidad y las escuelas. Las observaciones no participantes en el espacio escolar de las dos instituciones educativas se realizaron de manera sistemática en las aulas de clase con un formato de registro (Ver anexo 1). En total se observaron 15 clases; las asignaturas seleccionadas fueron en su mayoría del área de ciencias sociales, también se observaron clases de ética, religión y arte.

En las siguientes semanas, a través de Pastora Mira se estableció contacto con líderes comunitarios y algunos funcionarios de la alcaldía que estuvieron o están

involucrados en proyectos y procesos que ha desarrollado el lugar de memoria. Por lo tanto, se realizaron observaciones participantes en otros espacios que no estaban contemplados dentro del proyecto de la investigación, pero se identificaron como actores sociales y comunitarios fundamentales en la construcción de memoria del municipio. De este modo, se incluyeron otras organizaciones comunitarias que tienen vínculo con la memoria, la acción política y ciudadana y la transmisión intergeneracional de saberes. Una de ellas es la *Escuela Agro cultural* del grupo *Tironeta Teatro*, creada por una pareja que busca formar niños, niñas y jóvenes del municipio, conscientes de su entorno y construir una identidad territorial a través del arte. La otra organización es el grupo *Conciencia Colectiva*, creado por jóvenes del municipio estudiantes de la Universidad de Rio Negro, Antioquía, quienes inician un movimiento cívico a partir de acciones ciudadanas que responden a situaciones políticas, sociales y ambientales del municipio. En el desarrollo del trabajo de campo se observaron otros espacios y eventos, sin embargo, la pregunta central de la investigación se enfoca en los procesos pedagógicos, sociales, políticos y culturales de las organizaciones mencionadas. Se realizaron 16 observaciones en otros espacios fuera de la escuela como la oficina del CARE, las reuniones del grupo Conciencia Colectiva, espacios pedagógicos de la Escuela Agrocultural, reuniones y talleres de organizaciones no gubernamentales y otros eventos de la administración municipal. Los registros de observaciones fuera de la escuela se consignaron en el diario de campo.

Durante la última semana de este primer momento, se realizó una observación participante del XI Encuentro de los lugares de memoria de la Red de Sitios de Memoria Latinoamericanos y del Caribe y la asamblea anual de la Red Nacional de Lugares de Memoria, en donde se logra obtener una perspectiva amplia y cercana de las dinámicas de organización y funcionamiento de los lugares de memoria a nivel nacional y regional. El registro de este espacio se realizó en el diario de campo y se tomaron algunas fotografías. Llegado este punto, se viajó a Bogotá para evaluar el proceso de recolección de información y redefinir según el tiempo

estimado de trabajo de campo algunos aspectos metodológicos para lograr los objetivos propuestos.

El **segundo momento**, inició con el trabajo etnográfico en la institución educativa del casco urbano y las entrevistas con varios actores de la comunidad. Otra de las técnicas de recolección de información más importantes fueron las entrevistas dirigidas a líderes y actores de las instituciones educativas y de las iniciativas de memoria. En total se realizaron 16 entrevistas a actores escolares: dos directivos docentes, cuatro docentes y cuatro estudiantes de la Institución educativa urbana, tres docentes y tres estudiantes de la institución educativa rural. Con los actores de la comunidad se realizaron 15 entrevistas: tres a funcionarios públicos, dos integrantes del CARE, cuatro integrantes de *Conciencia Colectiva,* una integrante del grupo de teatro *Tironeta* y otros miembros de la comunidad, entre ellos dos campesinos que retornaron a una vereda cercana al casco urbano. Se diseñaron tres guiones de preguntas diferentes para cada participante: docentes, estudiantes y líderes (Ver anexo 2).

A lo largo de este tiempo se revisaron una variedad de archivos como: libros elaborados por algunos actores y organizaciones, libros de texto que usan los docentes, cuadernos de ciencias sociales de los estudiantes, los planes curriculares del área de ciencias sociales y otros documentos de las instituciones educativas, textos elaborados por estudiantes o personas de la comunidad en torno a trabajos sobre la memoria, dibujos y pinturas. Esta revisión de documentos fue otra técnica importante al permitir una aproximación a los relatos, discursos y narrativas en torno a la memoria y dinámicas de las instituciones educativas y organizaciones sociales. Para los documentos de contenido textual se elaboró una rejilla de análisis (Ver anexo 3).

La segunda fase finalizó con dos actividades en las que se integraron las perspectivas de los actores centrales de la investigación. La primera fue el grupo focal que se realizó en las instalaciones de la IE urbana y convocó a docentes, estudiantes y líderes del municipio. Participaron 17 personas de la comunidad entre ellos integrantes del CARE, docentes, estudiantes, integrantes de *Conciencia*

Colectiva, una psicóloga del programa de atención psicosocial y salud integral a víctimas del gobierno. Este grupo tuvo como objetivo conocer las perspectivas y reflexiones acerca del papel de la escuela y la enseñanza de la historia en la construcción de paz del municipio y la implementación de la cátedra de paz en la IE urbana. Se elaboró un guion de preguntas que orientó la interlocución entre los participantes (Ver anexo 4).

La segunda actividad fue un taller de construcción de narrativas, diseñado durante el trabajo de campo a partir de las experiencias y diálogos con los actores sociales y escolares, en donde se consideró necesario conocer las perspectivas de los jóvenes sobre la historia e identidad local en relación con su futuro. El taller se realizó con jóvenes de la IE rural, participaron 12 estudiantes de grado décimo, 16 de grado once y tres integrantes grupo *Conciencia Colectiva*. El objetivo del taller estuvo orientado a reflexionar sobre la memoria e identidad colectivas del municipio de San Carlos y considerar los posibles vínculos con los proyectos de vida de los jóvenes. Se desarrollaron dos actividades durante el taller. La primera consistió en evocar elementos de identidad con el territorio y construir en pequeños grupos una narrativa que fue representada en una puesta en escena. En la segunda parte se propició un espacio de reflexión individual a partir de las narrativas presentadas (Ver anexo 5) y la socialización entorno a los proyectos de vida de los estudiantes en relación con las dinámicas y necesidades del municipio y la comunidad.

Tabla 2. Técnicas e instrumentos aplicados y población participante.

Técnica de investigación	**Instrumento**	**Población participante**
Entrevistas	Guion de preguntas docentes	Docentes IE rural: 3 Docentes IE urbana: 6
	Guion de preguntas estudiantes	Estudiantes IE rural: 3 Estudiantes IE urbana: 4
	Guion de preguntas	Líderes sociales: 3

	líderes sociales	Funcionarios públicos: 3 Personas de la comunidad: 9 **Total Entrevistas: 31**
Observaciones participantes y no participantes	Diario de campo	Instituciones educativas: 11 Otros espacios: 13
	Formatos de observación	Institución educativa Rural: 7 Institución educativa Urbana: 8 Otros espacios: 1 **Total Observaciones: 40**
Revisión documental	Rejilla de análisis	Documentos CARE: 4 Documentos IE: 4 Otras organizaciones: 2 **Total documentos: 10**
Grupo Focal	Guion de preguntas orientadoras	Docentes: 5 Estudiantes: 2 CARE: 3 Conciencia Colectiva: 5 Institución gubernamental: 1 Organización ambiental: 1 **Total Participantes: 17**
Taller de construcción de narrativas	Formato de reflexión individual	Estudiantes: 12 grado décimo 16 grado once Integrantes conciencia colectiva: 3 jóvenes **Total participantes: 31**

Fuente: elaboración propia.

Al momento de la sistematización, se tuvieron en cuenta los elementos conceptuales y las categorías de análisis para la organización, lectura e interpretación de la información recolectada en el trabajo de campo. Se estableció un diálogo con los hallazgos y el surgimiento de categorías y conceptos que ampliaron y complejizaron la perspectiva de la memoria en los espacios educativos y comunitarios.

Esta experiencia etnográfica fue completamente enriquecedora a nivel académico, profesional y personal. El mayor aprendizaje investigativo fue establecer lazos de fraternidad y empatía con una comunidad a la vez que se intenta comprender su realidad social. Es un tejido en el que se entremezclan la visión científica con la subjetividad de la experiencia y emociones compartidas. No sólo se es observador, sino también un sujeto foráneo que es observado por esa comunidad. Fue un proceso de adaptación a un lugar desconocido y de establecimiento de confianza con quienes participaron en la investigación, como con quienes me recibieron en sus espacios. A lo largo del trabajo de campo habité tres hogares diferentes debido a las limitaciones económicas que tenía al realizar la investigación con recursos propios. Conviví con dos familias y un maestro con quienes compartí espacios íntimos y cotidianos: sus comidas, costumbres, actividades recreativas, conversaciones, historias, sueños y planes a futuro. Conocí gran parte de la comunidad sancarlitana, así como algunos de sus atractivos naturales, la cascada la Chorrera, la piedra del Tabor, las veredas Santa Rita, el Vergel, las represas y los paisajes del municipio, recorriendo sus carreteras sobre cuatro bicicletas diferentes. Tal como lo plantea Sennett (2012) “Los placeres de la charla relajada, la conversación informal o un paseo por una calle desconocida, estimulan al etnógrafo que todo el mundo lleva dentro” (p.43).

En definitiva, la interacción con el territorio físico y social, así como el vínculo intersubjetivo que se construyó con la comunidad y con algunas personas en particular, hicieron parte de todo el proceso y de los hallazgos principales de la investigación. Esta experiencia investigativa permitió comprender de manera más profunda y específica, pero a la vez amplía y panorámica, las dinámicas del conflicto

armado, el funcionamiento de la memoria colectiva y la manera en que los procesos educativos se transforman en ese contexto.

El documento está organizado en cuatro capítulos. El primero presenta a la escuela, describe y caracteriza a los agentes de memoria, qué memorias se elaboran y transmiten, cómo son los procesos de construcción de dichas memorias en el espacio escolar de las dos instituciones educativas estudiadas. Además de la memoria, se presenta uno de los elementos centrales que emergió en la lectura y análisis de la información y tiene que ver con la enseñanza de la historia y las formas de memoria y olvido se configuran en este espacio institucional. El segundo capítulo presenta los mismos elementos desde las dinámicas de los lugares e iniciativas de memoria. En este caso, se identifican los procesos culturales y pedagógicos de las memorias construidas en estos espacios, pero a la vez se enuncian los olvidos sociales que se configuran en la comunidad y que son identificados por los actores sociales.

El tercer capítulo responde al tercer objetivo específico de la investigación en el que se buscó establecer un diálogo entre los actores escolares y los líderes sociales alrededor del trabajo de memoria intergeneracional para la formación de una cultura de paz. La primera parte presenta las diversas formas en que las instituciones educativas y los lugares de memoria estudiados forman ciudadanos. La segunda parte propone desde un diálogo entre actores sociales, comunitarios, escolares, la política pública y la literatura, cómo se podrían integrar estrategias pedagógicas desde el espacio institucional de la Cátedra de Paz que deben implementar las instituciones educativas en el municipio.

Estos tres capítulos dan respuesta a las preguntas y objetivos planteados por la investigación. No obstante, de acuerdo con la lógica de la investigación etnográfica, durante el proceso de análisis e interpretación de los resultados, surgieron otras preguntas y el *olvido social* como un elemento conceptual que no fue considerado inicialmente, pero que generó sentido al conocer el funcionamiento social y educativo de la memoria. En este sentido, el cuarto capítulo expone un consolidado conceptual de los principales hallazgos, tanto de la memoria como del olvido, y deja

unos interrogantes que alimentan el campo de estudio, así como su relevancia social y académica. Se invita al lector a entrar en conversación para que desde sus experiencias y conocimientos interpele las dos voces que aquí se enuncian, la de los actores y la investigadora.

Capítulo 1. La cápsula del tiempo. Memorias y olvidos de la escuela.

Los resultados de investigación que se incluyen en este capítulo, aluden no solamente a formas de la memoria, sino también a formas de olvido social que se hacen presentes de diferentes maneras en la institucionalidad de la escuela. De este modo, el presente capítulo muestra una variedad de fenómenos asociados a la memoria y su funcionamiento en el espacio escolar, desde la enseñanza de la historia, a partir de cinco apartados. De manera introductoria, se presentan algunos conceptos que servirán en el diálogo interpretativo y análisis de los resultados. El primero, reconstruye la memoria de los actores escolares con respecto a las experiencias y los efectos del conflicto armado en la escuela rural, entre ellos olvidos y otros fenómenos institucionales que produjo la guerra. El segundo, presenta de igual forma las voces de la comunidad educativa, en particular de los maestros, y las diferentes maneras en que vivieron la guerra en el espacio escolar de las dos instituciones educativas estudiadas.

El tercer apartado inicia el recorrido por las formas, agentes, discursos y narrativas de la memoria y la historia en la escuela a partir del análisis de las aulas de clase observadas, que se enfocaron en buena medida en la enseñanza de la historia, pero también presenta de manera más compleja el funcionamiento de la memoria en el espacio escolar desde sus dinámicas cotidianas. Por último, la cuarta parte del capítulo presenta las formas de olvido y silencio escolar que se configuran desde el aula de ciencias sociales y otras áreas del conocimiento vinculadas con la enseñanza de la historia, el currículo escolar, el discurso del docente y el uso del libro de texto.

Sobre la memoria y el olvido, breve introducción conceptual.

De acuerdo con el planteamiento del problema en la presente investigación se hará énfasis en la dimensión intersubjetiva de la memoria para comprender su presencia en los espacios educativos.

La memoria como objeto de estudio ha sido abordado desde miradas epistemológicas y disciplinares diferentes. Ricoeur (2008), por ejemplo, después de hacer una revisión filosófica del concepto, llega a comparar dos posiciones sobre el *quién* de la memoria, la memoria interior o subjetiva, que se considera desde la fenomenología, y la memoria exterior o colectiva comprendida desde un paradigma positivista. De allí, propone examinar la complementariedad de ambos enfoques y los posibles recursos que están ocultos en el prejuicio idealista de uno y el positivista de otro, de manera que encuentra en el campo del lenguaje un punto de intersección. Ricoeur (2008) plantea un plano intermedio entre la memoria individual y la memoria colectiva basado en la teoría de la acción que destaca las relaciones de interacción y la construcción de identidades.

En esta misma línea se ubica Jelin (2002) al considerar la experiencia y memoria del pasado como fenómenos que son simultáneamente individuales y colectivos, en tanto las vivencias individuales adquieren sentido en discursos culturales colectivos, y las memorias individuales siempre se generan en el acto de expresión y compartir con otros a través del lenguaje y la comunicación.

Pierre Nora (2008), desde una perspectiva histórica, propone “Memoria es vida siempre encarnada por grupos vivientes y, en ese sentido, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, capaz de largas latencias y repentinas revitalizaciones” (Nora, 2008, p.21). Esta serie de características que le asigna a la memoria permiten considerar su complejidad como fenómeno de estudio. Así como lo afirma Jelin (2002), la memoria posee un carácter social y plural, se construye como un diálogo

que entreteje las memorias y tradiciones individuales con los procesos institucionales, sociales y culturales. Y es precisamente en la relación entre lo individual y colectivo de la memoria que emerge su complejidad, en tanto se presentan disyunciones, contradicciones, encuentros, integración, silencios, vacíos (Jelin, 2002).

Comprender el funcionamiento de la memoria no puede lograr sin tener en cuenta el olvido. Por su parte, Ricour (2008) comprende el olvido en dos sentidos. El primero es un olvido que elimina la memoria o “huella mnésica” y que denomina “olvido definitivo”, como contraparte de la memoria. La segunda es el “olvido de reserva”, que hace alusión a lo que puede ser recuperado y rememorado, incluso a la idea de lo inolvidable. Desde otra perspectiva, algunos autores plantean que olvido y memoria hacen parte de un mismo proceso, son complementarios, pero diferentes. Auge (1998) afirma que la memoria es un proceso voluntario y consciente, el olvido por su parte, es un proceso “natural” inconsciente, es lo que predomina, la memoria es la excepción.

Desde lo social, se plantea que memoria y olvido coexisten y una y otro intentan sobreponerse sobre su contraparte, y ocultarla con propósitos e intenciones particulares de los actores e instituciones sociales que las agencian (Jelin, 2002; Ríos & Ramos, 2012). A esta forma de olvido, Ricoeur (2008) lo denomina “olvido manifiesto”, que tiene que ver con los usos del olvido, así como los usos y abusos de la memoria.

En la investigación se entiende la memoria como un proceso de construcción intersubjetivo, complejo, multidimensional y espacio-temporal orientados a la relación con el otro. En ese proceso están involucrados elementos como la identidad, el territorio y el lenguaje con sus múltiples formas de expresión, por medio de narrativas que deben ser leídas en el contexto sociocultural, político e histórico al que pertenecen. A la vez se asume un imperativo ético-político en el reconocimiento de la diversidad de memorias que se configuran en un mismo contexto geográfico y sociopolítico entorno al pasado reciente de violencia en Colombia.

Sobre la historia, lugares de memoria y memoria histórica

Para definir el concepto de *lugares de memoria* Nora (2008) parte del análisis de la relación entre memoria e historia y hace una clara distinción en que la historia no es memoria, ambas trabajan sobre el pasado y el presente, pero con criterios de funcionamiento que las lleva a un enfrentamiento y crítica mutua. Al definir memoria, el autor afirma “La historia es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que ya no es. (…) La historia, por ser una operación intelectual y laicizante, requiere análisis y discurso crítico.” (Nora, 2008, p. 21). Y así, establece una clara relación en la que la memoria funciona independientemente de la historia, aunque use algunos elementos de ella para su elaboración.

Al hacer un recorrido desde la perspectiva de historiador, Nora (2008) plantea un análisis relevante para el uso conceptual que se le da a la memoria en investigación y que tiene que ver con lo que él denomina “aceleración histórica” a partir de un cambio social del papel de la memoria. La memoria se convierte en una demanda en la época contemporánea, durante los últimos dos siglos la memoria como era vivida desaparece, se convierte en “una memoria sin pasado” (p.20), y solo puede ser reconstruida o elaborada a partir de la institución de lugares públicos. Se hace un llamado a un pasado que hasta este momento no era concebido ni experimentado de esta manera y produce un “desarraigo, angustia y la proliferación de memorias colectivas” (Nora, 2008, p.14), que lleva a una adecuación de la memoria y la historia.

Así, se introduce el concepto de lugares de memoria que Nora (2008) plantea como un esfuerzo para lograr que historia y memoria dejaran de ser lo mismo. Y así los lugares de memoria “son restos”, surgen de la premisa de que no hay memoria espontánea, de la desritualización y mantenimiento de lo pasado por medio de lo artificial y la voluntad de un colectivo, que asume su actualización y transformación constantes. Se enumeran diferentes elementos tanto materiales como simbólicos: museos, documentos, conmemoraciones, celebraciones. Y es así como se entiende que los lugares de memoria, en la compleja relación entre memoria e historia son

“momentos de historia arrancados al movimiento de la historia, pero que le son devueltos” (Nora, 2008, p.25), de manera que la necesidad de memoria es la necesidad de historia.

Es así como Pierre Nora, propone no confundir la historia y la memoria. Y en este sentido, Maurice Halbwachs (2004) afirma que el término *memoria histórica* no es preciso, en tanto se vinculan dos elementos que se oponen en esencia, como bien lo expone Nora (2008). No obstante, el estudio de la historia reciente y lo que se denomina como “giro lingüístico” en la historiografía supone reflexionar sobre el papel del sujeto en la construcción del conocimiento histórico, reconocer la memoria como huella de la experiencia y su significado (Porras, 2014). El uso de este concepto en el ámbito académico de la historia se produce a partir de los periodos de guerra y violencia política del siglo XX, tanto en Europa como en Latinoamérica. Es desde un estudio de la violencia del pasado que se extiende hasta el presente que este concepto se ha usado, desde una postura ético-política.

Ricoeur (2008) propone una investigación histórica que hace énfasis en las representaciones del pasado reciente y de “la historia del presente”, se trata de comprender los significados de las relaciones y transformaciones sociales, de manera que la memoria colectiva se convierta en una memoria con *sentido histórico.* Este enfoque histórico, al asumir un sentido político, busca interpretar y darle visibilidad a las memorias de quienes no han hecho parte de la historia oficial.

En esta investigación, el sentido del estudio de la memoria en el espacio escolar y en otros espacios educativos informales no se orientó a la memoria histórica. Aunque si se hace un llamado por la reconstrucción histórica del conflicto armado en el espacio escolar, así como de los procesos sociales y comunitarios de grupos de víctimas de la violencia, y es allí donde algunos de los testimonios de la información recolectada pueden contribuir.

1.1 La escuela rural desplazada

La institución educativa rural Palmichal se encuentra a diez kilómetros del casco urbano de San Carlos en la vía a Granada y funciona en la jornada de la mañana. Para el año 2018 estaban inscritos 254 estudiantes, contaba con trece docentes y el rector como único directivo docente. En el año 2014 esta escuela implementó la política de reintegración de escuelas rurales, de manera que se anexan quince sedes de zonas veredales aledañas, dos son escuela graduada y las demás son escuela nueva[3].

A partir de las entrevistas con maestros se reconstruyó la historia de lo que vivió la escuela y sus actores durante y después del conflicto armado. Se identificaron algunos momentos que permitieron analizar lo que le sucede a la escuela, como institución en medio del conflicto armado, como uno de los principales aportes de la investigación a un campo de estudio que no se ha abordado a profundidad: los efectos de la guerra en la escuela colombiana (Lizarralde, 2003; Sánchez, 2017).

Llegada de la violencia

El municipio de San Carlos vivió períodos de violencia política desde mediados del siglo veinte a partir de los enfrentamientos bipartidistas que marcaron al departamento y sobre todo la región de oriente de Antioquia. Desde el año 1949 inicia una ola de violencia política en el municipio a partir del nombramiento de un alcalde que instauró una dictadura conservadora y propició la conformación de guerrillas liberales. Para contrarrestar su acción se vincularon otros actores como la iglesia católica, la gobernación departamental y la policía, que a su vez apoyaron la conformación de grupos conservadores (Olaya, 2012).

---

[3] Escuela graduada se refiere a la organización de grupos por grados escolares según el nivel educativo y las edades de los estudiantes. La escuela nueva es una forma de organización escolar que responde a los contextos rurales en los que se reúne a niños, niñas y adolescentes de diferentes edades en un solo grupo con el que el maestro(a) trabaja simultáneamente, en general a partir de cartillas pedagógicas.

Durante las siguientes décadas la historia de violencia no cambió. En particular el municipio de San Carlos se caracterizó por protagonizar movimientos y paros cívicos regionales que generaron una constante tensión y conflictos políticos. Por lo tanto, durante las décadas de los setenta y ochenta se consolidaron movimientos cívicos y políticos que a la vez tuvieron una precipitada represión. El municipio estuvo marcado por asesinatos, secuestros y amenazas a líderes políticos, sociales y periodistas. A finales de la década del ochenta las guerrillas del ELN y las FARC inician su acción violenta con el secuestro de alcaldes de diferentes municipios del oriente antioqueño, entre ellos San Carlos. A mediados de la década del noventa ingresan al territorio los grupos paramilitares, desatando la etapa más aguda del conflicto armado y una crisis humanitaria (Olaya, 2012). Así lo relata un docente que fue amenazado cuando trabajó a inicios de los noventa en la institución educativa rural:

> Yo trabajé en Palmichal y de allá fue donde salí amenazado. (…) Yo llegué a trabajar con los muchachos eran más o menos unos 350 estudiantes de quinto de primaria a once. (…). Cuando yo llegué a esa institución era porque había ocurrido un problema donde en el mismo establecimiento habían asesinado al presidente de la acción comunal de la vereda y habían amenazado a unos maestros. A comienzos de la década del 90 casi todos los maestros de ese colegio tuvieron que salir. (…) En ese entonces estábamos muchos pidiendo traslado (…) ese problema de maestros amenazados, había salido hasta el rector, casi toda la planta docente tuvo que ser trasladada y llegué a trabajar. Luego cuando se inició había un proceso de organización social muy interesante, la comunidad organizándose muy bien.
>
> Luego vinieron, no sólo a Palmichal, sino que cuando la guerra se destapó acá por el enfrentamiento entre grupos armados al margen de la ley y de derecha e izquierda y el Estado ahí también

> haciendo su parte, se vio permeada toda la localidad. Empezaron las famosas listas, los famosos rumores de que iban a suceder cosas graves aquí y yo resistí y resistí hasta que a lo último tocó salir. (Docente de ciencias sociales, comunicación personal, 26 de octubre de 2018).

Así fue como la escuela quedó en medio del conflicto armado. La población de la vereda fue asesinada o desterrada del territorio e inició el desplazamiento masivo de los actores escolares y la comunidad de la zona por los grupos de las AUC que iniciaron el enfrentamiento con los grupos guerrilleros de las FARC que tenía dominio en la zona.

Durante la guerra y el desplazamiento.

La institución educativa Palmichal, al igual que sucedió en las zonas rurales del municipio, se quedó con el 20% de su población a partir del desplazamiento masivo entre los años 1998 y 2005 (Centro Nacional Memoria Histórica, 2014). Una versión cercana de lo que sucedió con la IE durante este período la relata el docente que fue rector durante el desplazamiento de la escuela: el espacio de la zona veredal fue sitiado por los grupos armados incluidas las instalaciones de la IE, la población fue expulsada por la fuerza y sus dinámicas internas fueron suspendidas y luego continuaron en la institución educativa del casco urbano:

Trabajé hasta 1999, un poquito tenso porque en esa época existían grupos armados al margen de la ley. También estaba el ejército vigilando la población. Siempre tenso porque había retenes (…). Ya luego me vine para acá [San Carlos] trasladado como profesor de filosofía y luego volví de rector a Palmichal en el 2001. En esa época ya había grupos paramilitares. Estaban ellos, la guerrilla y el ejército. En calidad de rector, me tocó una situación muy dura, tocaba caminar porque no había transporte o los grupos armados hacían paro o a los conductores les daba temor salir con sus vehículos. Encontrar muertos en la carretera, encontrarnos en

el colegio en jornadas académicas con balaceras cerca. Fue una situación muy dura de violencia y como rector me tocó enfrentar eso.

> Me tocó el desplazamiento de la comunidad de Palmichal. Estuvimos desplazados acá en San Carlos, me tocó sostener ese colegio acá casi un año, como institución aquí [institución educativa urbana] en aulas prestadas y estudiábamos en la jornada de la tarde. Lo más importante fue que se logró sostener el colegio; no se dejó cerrar. En el 2003 la institución quedó sola y nos sostuvimos acá en el pueblo profesores y rector. La vereda quedó desocupada y todos los estudiantes de Palmichal vivían acá en el pueblo. (Docente de ciencias sociales y rector, comunicación personal, 28 de septiembre 2018).

El maestro además describe las múltiples formas en que fue afectada la población educativa por la violencia armada en el proceso de retorno:

> Regresamos [a Palmichal] en el 2004 yo seguí como rector allá. Con poquitos estudiantes y seguía la situación muy dura de violencia, seguíamos encontrando muertos en el camino, balaceras, incluso a mí me tocó presenciar la muerte del conductor del bus escolar. Viniendo nosotros de Palmichal en dirección Vallejuelo acá a San Carlos, un grupo armado, era la guerrilla, interceptó el bus y disparó contra el conductor que iba manejando. Fue una situación muy tensa porque nos tiramos al piso dentro del bus. Una niña fue herida la cogió una bala. Yo regresé y estuve allá hasta el 2006. En 2005 todavía muy duro para los educadores, a mí como rector me tocó sostener en tiempo de violencia. (…) Pero a mí me tocó muy duro porque sostener el colegio de Palmichal (…) A mí me tocó tener mucho sentido de pertenencia y mucha gallardía con los profesores para no dejar caer el colegio.

> (Docente de ciencias sociales y rector, comunicación personal, 28 de septiembre 2018).

Una docente relata cómo vivió, en medio de su rol como maestra, el desplazamiento masivo de la población y el desalojo de la escuela rural:

> Todos los estudiantes iban a clase al pueblo, eso fue más o menos 2000, tal vez un poco antes, 1998. Allá estuvieron hasta que los muchachos más bien sintieron tristeza por la exclusión que se veía en el mismo pueblo, allí se tuvieron que implementar las dos jornadas para que la escuela utilizara las aulas de los muchachos del día del área urbana. Y entonces ya viendo la dificultad para permanecer, se sintieron rechazados, humillados por muchos estudiantes urbanos. Tomaron la decisión, gracias a Dios, fueron valientes y con los maestros regresaron otra vez al colegio. Algunos maestros pidieron traslado para otros municipios, para áreas rurales, pero los hijos de San Carlos permanecieron al pie de la comunidad que es lo que cabe resaltar.
>
> Fueron comunidades que sufrieron el rigor fuerte de la guerra, del desplazamiento, los miedos, las persecuciones, las amenazas. El desplazamiento acá fue muy fuerte porque también los jóvenes estuvieron muy amenazados a ser parte de las filas de las fuerzas, reclutados de los grupos al margen de la ley. Y con el Estado las situaciones fueron muy difíciles porque si los muchachos encontraban una bala en la carretera, todos los muchachos son curiosos, entonces nosotros teníamos que empezar desde ahí con el trabajo, “tienes que botar eso”, porque si después les quitaban a ellos las balas el ejército eran tildados de guerrilleros y eran unas dificultades muy fuertes también con el ejército. (B. Loaiza, comunicación personal, 9 de octubre 2018).

Este relato muestra el proceso de desplazamiento no de un individuo, sino de una comunidad educativa completa. Los actores educativos vivieron una experiencia de desarraigo en el casco urbano: sentimiento de no pertenencia, la dificultad de adaptarse a un espacio y una forma de vida que no es la propia, la discriminación y el rechazo de la población en el lugar de destino, que en este caso se produce a nivel institucional en un entorno escolar. La experiencia que la docente relata sobre una comunidad educativa desplazada tiene una gran similitud con las experiencias individuales que relatan las personas que fueron desplazadas del municipio a otros lugares del departamento o el país. En el documento *Memorias del Retorno* elaborado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y Corporación Región (2013), se habla de una condición de marginación en el nuevo espacio al que llegan los sujetos después del despojo, se afirma que para la población desplazada se genera una pérdida generalizada de independencia, autonomía y privacidad, sumado a los estereotipos sociales que producen una constante exclusión en los diferentes ámbitos de la vida social. Se puede considerar que estos fenómenos se produjeron en el caso IE rural a nivel colectivo.

Retorno y desinstitucionalización

El proceso progresivo de reocupación de las zonas rurales fue vivido en paralelo por la comunidad educativa de la escuela rural. Así lo cuentan los docentes:

> Ellos al regresar encontraban que debido a tantas explosiones y tantas situaciones que vivieron en la guerra, los vidrios del colegio, los ventanales estaban dañados todos rotos. Entonces era un comenzar otra vez, estaba abandonada la escuela y bueno murieron muchos líderes en la vereda, líderes muy buenos que la gente se pregunta todavía qué pasó, eran muy buenos para la vereda para los docentes, gente muy correcta.

> Pero igual paso a paso, ya para el 2006 cuando llegué a trabajar acá nos tocó un tiempo difícil, ya la guerra estaba pues como pasando, nosotros llegamos en lo que fuera en moto, en carro, caminando, lo que nos diera pues como el empujoncito para llegar hasta que ya se normalizó el transporte escolar. (B. Loaiza, comunicación personal, 9 de octubre 2018).
>
> Se notó un aumento de los estudiantes eran 280. Cuando yo terminé en ese año en la sede principal, llegó a tener 315, 320, cuando yo estuve. Pero leyendo archivos de los libros que hay allá en la escuela alguna vez tuvo 350 estudiantes en esa institución antes de la violencia. (F. Gil, comunicación personal, 29 de octubre 2018).

Dentro de los efectos de la guerra a nivel institucional se encuentra la deficiencia académica, es claro que uno de los factores de la educación que se ve afectado es su calidad. El directivo docente y los maestros iniciaron un proceso de mejoramiento y por medio de cambios curriculares y pedagógico obtuvieron recursos tecnológicos para la escuela:

> El colegio se recibió con alrededor de 120 estudiantes, era un colegio de sede única desde preescolar hasta once. Estaba en [categoría] inferior en el ICFES. Luego [cambió la situación] por algo que se hizo en el currículo: asignarle más horas a matemáticas, español, inglés y tecnología. Esas horas lastimosamente se tuvieron que sacar de otras áreas y las víctimas fueron, (se ríe) religión y ética. Pero esa primera intervención dio como resultado que se fuera aumentando. Al año siguiente se pasó a [nivel] medio luego al otro año se pasó a alto, en 2008. (…), para esa época eran cinco, seis, siete estudiantes graduados, en ese año había cuatro y llegamos a alto. Ya en el 2009 pasamos

> otra vez a medio, 2010 ha seguido en medio. Ya con la nueva clasificación el colegio está en C. (F. Gil, comunicación personal, 29 octubre 2018).

> El año pasado recibimos también premio en pruebas saber, como veinte millones de pesos que eso nos permitió tener algunos televisores para poder mejorar la clase y la conexión de Internet que eso nos facilita a todos los docentes. Palmichal se hace a la fuerza y el empeño de los maestros y los estudiantes. Bueno y a la administración municipal en su medida también. (B. Loaiza, comunicación personal, 9 de octubre 2018).

No obstante, uno de los hallazgos más relevantes que resultan de los relatos de los maestros, tiene que ver con el impacto del conflicto armado, en especial en la escuela rural. Se identifica la ruptura de sus dinámicas a partir de hechos victimizantes, que no sólo afectaron la infraestructura física, sino también su organización institucional. Así como lo relatan los docentes, la escuela poco a poco inició una reconstrucción de sus instalaciones, a medida que regresaba la población a la zona llegaron más estudiantes y se retomaron los procesos educativos. Sin embargo, hay una falta de organización institucional. Esto se observa a partir de la desactualización de los documentos más relevantes de la institución educativa como el proyecto educativo institucional (PEI), el manual de convivencia y el plan curricular. Así lo expresa un docente:

> Lo que me han comentado es que [el proyecto educativo institucional] ha estado siempre en construcción. Que anteriormente estaba, pero se perdió por el conflicto armado que hubo en ese entonces, hubo que abandonar y cambió de directivos, se perdió la información. Y ya con la fusión de otras instituciones se incrementó la población. Esta era institución educativa rural sola, ahora tiene

> quince sedes. Por ejemplo, le piden un documento o certificado de estudio del 65 de Vallejuelo y ya no existe porque fueron quemados, hurtados o se perdió la información. Entonces hay que empezar a recuperar la historia, en eso estamos, estamos empezando a recuperar y hacer todo el historial completo para empezar a trabajar en forma. (Docente de ciencias sociales, comunicación personal, 28 de septiembre 2018).

Otros docentes de la institución confirman lo que se observa durante el trabajo de campo, al solicitar una revisión de estos documentos los maestros y el directivo mencionan que están desactualizados y no se puede tener acceso a ellos, pero que están trabajando en su reconstrucción. Esto revela una necesidad de reestructurar elementos fundamentales de la IE como efecto directo de la guerra que en el período de posconflicto se perpetúa hasta la actualidad. La reconstrucción institucional luego de catorce años de cesar el conflicto no se ha logrado por completo y de manera efectiva en esta escuela.

Además de la pérdida de información y de archivos que hacen parte de la base institucional de la escuela, se identifica que sus dinámicas institucionales y sus formas de organización en los procesos tecnocráticos se resquebrajan, se pierden y cuesta recuperarlas. La institucionalidad no se logró restablecer completamente y desde que retornó la población la institución comenzó a funcionar de nuevo. Esta es la percepción de uno de los docentes:

> A nivel de estructura apenas se iba a empezar un macro proyecto o un mega proyecto para mejorar la IE, quedó en veremos, que no había plata y que solamente se iba hacer una reparación, en este instante no se ha hecho nada. Se iba a empezar a construir el PEI y solamente quedamos con las tareas para realizarlo en la semana institucional de octubre. Cada profesor quedó con una tarea para

> desarrollar el PEI y por ende hacer el currículo, el manual de convivencia, el plan de estudio que ya lleva diez años sin actualizar y todos los proyectos institucionales. No hay ninguno ejecutado, ni empezado, solo se ha hecho el abre bocas pero no se ha avanzado en nada. Entonces hay que empezar de cero a ver si en la medida de lo posible de pronto nos apropiamos. (Docente de ciencias sociales, comunicación personal, 28 de septiembre 2018).

La del maestro es una percepción compartida a partir de las observaciones que se realizaron en espacios de la escuela como la sala de profesores, reuniones y conversaciones entre ellos y con el rector. En términos generales se observa una falta de interés y apropiación de los docentes y los directivos para orientar, aunque sea teóricamente, la institución educativa y generar un plan de mejoramiento. Cada docente trabaja de manera individual sin buscar mejorar aspectos, conservan lo que hacen y el modo en que lo hacen durante años.

También se observó que a los docentes se les dificulta ponerse de acuerdo con temas que los involucran directamente y evitan ser señalados, están a la defensiva con sus compañeros, aunque no se culpan mutuamente por situaciones con los estudiantes. Intentan no asumir responsabilidades y no se quedan más horas en el colegio de las estipuladas. Algunos de ellos llegan tarde si no tienen horas de clase al inicio del día o salen temprano del colegio si no tienen las últimas horas asignadas.

El rector que llegó a la institución pocas semanas antes de que se iniciara este trabajo de investigación, comenzó el proceso de organización de la escuela, realizando con los maestros el inventario de los recursos, materiales e infraestructura. En una reunión con los docentes llamó la atención sobre el uso de materiales que hay en el laboratorio de física y química pero ningún profesor se hizo responsable. Pidió que se hiciera uso de ellos para poner en práctica los conocimientos que los docentes enseñan, para orientar su pedagogía hacía la práctica. Luego, dos docentes conversaron sobre el inventario del laboratorio, uno

de ellos dijo que como licenciado de matemáticas y física le corresponde manejar esos recursos pero que en su mayoría no los conoce y no los sabe usar. La otra docente que dicta la asignatura de química le dijo que tampoco los conoce y la solución para hacer el inventario fue tomar una foto y buscar en Google los nombres. La escuela rural en medio del conflicto sufre una serie de transformaciones y afectaciones no sólo en la comunidad educativa, sino que la institución misma se resquebraja e inicia un proceso de institucionalización que hasta la actualidad no se concreta. La guerra entre sus efectos devastadores rompió las dinámicas y relaciones de los actores escolares. Los maestros y directivos actuales ingresaron a partir del cese de la violencia armada y esto produjo una ruptura de los procesos educativos vinculados con una historia institucional y local y un sentido de identidad que sus actores desconocen y no han apropiado. Al parecer la guerra borró gran parte de la identidad, la historia y la organización institucional en esta escuela.

1.2 Los maestros recuerdan la guerra

Entre las memorias de los actores de la escuela se encuentran los relatos y testimonios de los maestros y maestras que vivieron el conflicto armado de diferentes maneras como testigos, resistentes, desplazados, líderes sociales, educadores de reinsertados. Como lo plantean Herrera y Ortega (2012) el maestro en nuestro país vive en medio de complejos contextos violentos en los que su historia de vida acumula la experiencia misma de la violencia, su actuación, su responsabilidad como formador de sujetos y su práctica les reclaman una postura y acción frente a esas dinámicas. Sin duda los maestros y maestras colombianos han sido un actor fundamental en los procesos de resistencia y resiliencia en medio de la violencia armada (Guardiola *et al.*, 2016), los siguientes relatos dan cuenta de ello.

Amenazas, desplazamientos y asesinatos a maestros

Al hablar de la época del conflicto armado en el municipio de San Carlos, los docentes relatan anécdotas sobre los sucesos que más afectaron a su gremio y a ellos mismos y entre los hechos violentos más comunes se encuentran las amenazas y el desplazamiento. Sin embargo, cabe destacar que la mayoría de ellos fueron docentes que se quedaron en el territorio y con la comunidad educativa, mientras el municipio vivía el éxodo. También recordaron los asesinatos de algunos de sus compañeros.

Un docente recuerda y expresa de manera detallada la experiencia de ser amenazado y desplazado repetidamente debido a su liderazgo y acción social con las comunidades en las que trabajó, entre estas la zona rural de San Carlos. De manera particular señala como una forma de denuncia que existe una doble amenaza: una es la de los grupos armados y la otra proviene de las instituciones gubernamentales que no garantizan la seguridad física, psicológica o emocional de los maestros rurales. Otro de los aspectos que se destacan en su relato tiene que ver con las emociones y la forma en que la vida personal y familiar se trastoca debido a estos dos hechos violentos. Así expresa sus vivencias:

> El problema de amenaza y desplazamiento yo no se lo deseo a nadie porque eso le genera a uno internamente una zozobra muy dura. Incluso yo tenía una pareja y cuando salí de San Carlos para Medellín esa relación empezó a fracturarse porque la compañera no aguantó, ella salió porque también estaba cobijada por la amenaza que me hicieron a mí, pero la relación se empezó a fracturar y se acabó. (Docente de ciencias sociales, comunicación personal, 26 de octubre de 2018).

Una de las formas de violencia que es necesario resaltar dentro de las afectaciones a los maestros, en especial a los maestros rurales, tiene que ver con los modos de relación que establecen las instituciones del Estado. Las maneras de contratación y la respuesta de la Secretaría de Educación frente al rol del

docente rural en medio del conflicto desconocieron la situación de vulneración. Así describe el docente su experiencia:

> Una amenaza es muy dura porque, estoy hablando del sector magisterio, creo que los otros sectores también, es muy parecido. A uno lo amenaza un grupo de derecha o izquierda como docente y tiene que salir de la zona y por desgracia lo amenaza el mismo Estado, lo re amenazan, o sea lo amenazan los grupos al margen de la ley y en seguida lo amenaza el Estado: “si no se va para donde lo mando, lo echo”. Esa amenaza no es lo suficientemente contundente para que usted salga de la zona. Mi caso en particular, los municipios donde he estado amenazado, yo no he querido salir, sino que las circunstancias me han obligado a salir por qué porque hay grupos armados que se oponen al trabajo social que uno desarrolla con comunidades.
>
> El Estado es de doble moral y en el Ministerio de Educación, las Secretarías Departamentales trabajan a la doble moral. A uno le dicen “mire usted como maestro en toda vereda de este país hay una escuelita, esa es la representación del Estado en esa vereda. Usted tiene que colaborar con la comunidad, ayudarle a trabajar a la comunidad y se mete uno a trabajar con la comunidad”. Y enseguida la Secretaría de Educación le dice “es que usted fue nombrado como maestro, no para que trabaje con la comunidad en otras cosas”. Entonces es la doble moral del Estado. Cosas bastante contradictorias y muchas veces los maestros hemos sido amenazados. En mi caso en particular, la primera amenaza la hicieron organismos del Estado y en la segunda amenaza también estuvieron grupos del Estado ahí metidos. Entonces uno dice bueno el Estado re amenaza y en seguida en la parte administrativa lo

> acaban de amenazar a uno. (Docente de ciencias sociales, comunicación personal, 26 de octubre de 2018).

Un elemento interesante sobre lo que plantea el docente tiene que ver con el discurso contradictorio del Estado sobre el rol del maestro. Por una parte, se encuentra el deber social no sólo con la comunidad educativa, sino también con la comunidad de la región en la que se ubica la escuela. Este asunto aplica en particular para los docentes rurales que, en medio de la realidad social del país, en gran parte de zonas rurales las escuelas públicas son la única presencia del Estado. Por otro lado, es evidente que el rol del maestro es cada vez es más restringido y se ha burocratizado, en especial en las zonas urbanas en donde entran a la escuela mecanismos judiciales y de vigilancia cada vez más restrictivos[4].

Es así como, a partir de un fenómeno de violencia generalizada y una tecnocratización de la labor docente, los maestros y maestras dejan de ser sujetos políticos activos. Los relatos de los docentes sugieren que quienes continuaron con una labor sociopolítica fueron asesinados, desaparecidos o desplazados. Estas dinámicas de guerra producen miedos y silencios que también se identifican como un elemento constante en los actores escolares.

Silencios durante la violencia

En medio de la intimidación, el miedo y las amenazas se instauran los silencios en el espacio escolar. El discurso en el aula se ve coartado evitando que se generen discusiones abiertas sobre asuntos esenciales que es necesario abordar para una formación crítica respecto de la realidad social. Sin embargo, en medio de la guerra todas las temáticas relacionadas son acalladas e invisibilizadas, tal como lo expresa una docente:

---

[4] Este fenómeno se conoce como *escuela sitiada,* denominación que hace alusión a las formas en que la escuela actual se relaciona con el entorno y otras instituciones al responder a problemáticas sociales y de convivencia (Parra, Lozano, Montaña, & Zuluaga, 2017),

> Muchos eran paramilitares y guerrilleros y trataban de saber de qué lado estaba uno, porque si uno se torcía de un lado a otro ellos se encargaban de ir a contar que esta profesora había que matarla. Aquí mataron a una maestra porque a ella le gustaba como mucho trabajar con juntas comunales y la tildaron de guerrillera. Entonces uno tenía que limitarse, uno no podía dar la clase como quisiera darla, sino que tenía que darles documentos que leyeran y discutían: "Ah es que yo opino que la guerrilla esto y usted ¿qué opina profe?" No, opinen ustedes que yo los escucho (…). (Docente de ciencias sociales, comunicación personal, 24 de octubre de 2018).

Los silencios durante la guerra fueron necesarios para sobrevivir o proteger la vida propia y de otros. Así como lo relata el docente, algunos estudiantes aprovecharon los actos de violencia en el municipio para establecer una relación de poder con sus docentes y favorecer sus intereses, por su parte los maestros para evitar verdaderos problemas con grupos armados hacían invisibles las amenazas.

Maestros resistentes

El maestro colombiano en las zonas rurales ha desempeñado desde un papel fundamental, se reconoce como la presencia del Estado en las regiones más apartadas del país. En medio del conflicto armado el maestro se convirtió en un personaje que posibilitó la cohesión social y fue símbolo de resistencia en los municipios y veredas más afectados. También fueron una forma de comunicación entre el Estado y las "zonas rojas" en diferentes regiones, una investigación realizada en San Carlos identificó que "el maestro fue soporte de la comunidad y en algunos momentos era la única fuente de apoyo emocional, afectivo y vital para quienes no pudieron o no quisieron abandonar el municipio" (Villa, 2016, p. 469). Así lo demuestra la historia de la maestra Betty Loaiza quien es hoy un personaje insignia en el municipio y cuya historia como docente rural ha sido relatada y

visibilizada a través de diferentes cortometrajes y entrevistas registradas en medios audiovisuales. Así relata su experiencia y rol como docente durante el período más agudo del conflicto, en medio del éxodo y el retorno:

> Todos los días mermaban [los estudiantes] y llegaba el cuento esta señora se fue, la familia de tal se fue, luego nos vamos. Eso empieza a hacer un efecto en uno, pero a la vez uno vuelve y arranca. Nosotros en Vallejuelo éramos ciento treinta estudiantes y un viernes salimos y al lunes que volvimos había treinta, se habían perdido todos. Nosotros ¿qué pasó? ¿los amenazaron a todos?, esto es muy raro porque aquí nunca llegó… la gente por miedo se desplazó y el miedo no tiene calzones. La gente se salió y sin embargo los profes seguimos en la lucha, seguimos, volvamos, invitémoslos otra vez. Hasta que volvimos a retomar cerca de noventa y tantos estudiantes y continuamos.
>
> En San Carlos fuimos muchos maestros que nos quedamos, que resistimos esa violencia hubo unos que recibieron bala, a una profesora… ¡una no!, a varias, les dispararon. A una cuando iba a trabajar la alcanzó un disparo… porque uno luchaba para no salirse, para no abandonar la escuela porque eso sí, el maestro que salía y la gente detrás, el maestro sostenía la comunicación y la comunidad. Nosotros, recuerdo que en ese tiempo no salían los funcionarios de la administración municipal por nada del mundo y éramos los del Sisbén también, o sea todo lo que el gobierno enviaba que se gestionara desde la administración hacia las veredas, los que hacíamos el papel del maestro, todo eso éramos nosotros. El maestro era parte fundamental en la vereda. Los empleados de la alcaldía eran objetivo militar, los maestros no. (B. Loaiza, comunicación personal, 9 de octubre 2018).

De esta manera los maestros acompañaron a la comunidad en medio de la violencia como constructores de paz y como símbolos de resistencia. Esto indica otra forma en que la escuela se consolida como un espacio de paz en medio de la violencia y al maestro como un actor social que inscribe en su trayectoria vital la historia de la violencia.

Reinserción en la escuela

Otro papel que desempeñó la escuela y los docentes en esta región tuvo que ver con el proceso de reinserción de los desmovilizados a partir del año 2005 con la Ley 975 de Justicia y paz. El Ministerio de Educación y del Interior, junto con otras instituciones que desarrollaron el proceso de desmovilización de las AUC, iniciaron el proceso de reintegración de grupos armados, en especial en las regiones del norte y oriente de Antioquia donde predominaban los grupos paramilitares. Como parte del programa de reinserción se encontraba la formación básica primaria y secundaria para obtener el título de bachilleres. Este programa a nivel municipal fue apoyado por otras organizaciones como el CARE, así lo relata la líder que participó en el proceso:

> Inclusive yo les daba Constitución para que ellos entendieran qué eran los derechos humanos y cómo ellos mismos habían vulnerado sus derechos y los de sus familias, para confrontarlos sin decirles usted hizo esto y lo otro, sino que vieran derecho por derecho y vieran cómo se actúa y vulnera un derecho. (…) Realizamos proyectos con ellos para incidir en la escuela, como “Tú vida sin armas” para que esto no se repita. (P. Mira, comunicación personal, 17 de septiembre 2018).

No obstante, en medio de este proceso se generaron conflictos y tensiones entre los actores escolares y los nuevos estudiantes en la IE que en su mayoría eran adultos. Uno de los aspectos que más se destaca tiene que ver con la adaptación

a las normas de convivencia y las relaciones de autoridad que cambian en gran medida de las dinámicas del grupo armado a las de la escuela. A pesar de esto un maestro de ciencias sociales que fue coordinador de convivencia calificó esa experiencia como algo positivo para los reinsertados y para el proceso de reconstrucción social del municipio.

Uno de los elementos más importantes en ese proceso, tuvo que ver con la reconciliación y la aceptación social de los sujetos que estuvieron alzados en armas y a quienes la comunidad reconoce claramente por sus acciones violentas. Esta es una de las experiencias más destacables del proceso de posconflicto en el municipio, lo que a su vez tiene que ver con procesos de recuperación de la memoria, reivindicación de las víctimas y reconstrucción del tejido social, asuntos que se abordarán a profundidad en el siguiente capítulo. Así lo relata una maestra:

> Yo siento que la gente de San Carlos, con la reincorporación, ya empezó a respetarlos a ellos [reinsertados]. Primero era el miedo, ya después no, ya la gente convivía con ellos. Inicialmente para todos era muy duro llegar a la alcaldía a pagar el impuesto y encontrar al que mató la mamá de celador. Era un choque muy fuerte. Eso le pasó a uno de los estudiantes de Vallejuelo que, al matarle la mamá, yo me quedé con él, tenía 13 años (…) Él aprendió a vivir sin odio, sin rencor y dentro de lo normal es un chico bien. (B. Loaiza, comunicación personal, 9 de octubre 2018).

Desde las voces de los actores escolares que evocan la memoria del conflicto armado en San Carlos, se pueden identificar las múltiples formas en que las instituciones educativas, tanto sus actores como su organización se vieron afectados por las dinámicas de la guerra con el desplazamiento, el retorno, los asesinatos y las amenazas fueron. El miedo y el silencio fueron el resultado de estas dinámicas. Sin embargo, dentro de la memoria de lo que sucedió en el tiempo de guerra, los actores escolares manifiestan que los maestros y la escuela jugaron un

papel fundamental en los procesos de resistencia, resiliencia y reconciliación que tuvieron lugar durante y después de la agudización del conflicto en el municipio[5].

1.3 Qué y cómo recuerdan las Instituciones Educativas

A continuación, se presentan las principales formas de la memoria escolar que se identificaron en las dos instituciones educativas, que van desde la transmisión cultural de conocimientos y modos de socialización, hasta la enseñanza de una historia que relata acontecimientos pasados y configuran los sentidos de la sociedad actual.

Se identifican cuatro elementos que responden al qué y cómo de la memoria en el espacio escolar. El primero tiene que ver con la conservación de la memoria como tradición a través de las formas de organización y prácticas de la escuela como institución social. El segundo alude a las prácticas pedagógicas que suceden en el aula de clase en la asignatura de ciencias sociales y responden a formas particulares de la enseñanza de la historia. El tercero hace referencia a la pedagogía de la memoria como una forma de enseñanza de la historia desde una conciencia social crítica. Y, por último, se muestra cómo una forma de enseñar historia contribuye a una formación ciudadana que responde a las problemáticas sociales del contexto local y a la coyuntura nacional de posacuerdo.

La escuela como cápsula del tiempo

La escuela como institución social asume una función esencial en la transmisión de una memoria cultural y las tradiciones propias de las sociedades. Este es el primer vínculo con la memoria que adquiere la escuela: la conservación de principios, visiones y sentidos del mundo social. La familia y la escuela se configuran como espacios de transmisión de la tradición social y donde se pueden construir nuevos

[5] El período más reciente de conflicto armado para el municipio de San Carlos y al que se hace referencia en esta investigación se comprende entre 1997 y 2005, momento del éxodo según el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2014).

sentidos del pasado. Desde los estudios de la memoria la función de la escuela contiene dos elementos, el primero, el fortalecimiento y ampliación de la identidad colectiva y, el segundo, la posibilidad de resignificar y reconstruir los sentidos del pasado (Jelin, 2002).

Ese primer vínculo entre la escuela y la memoria está relacionado con su origen como institución de para la modernización, La escuela preserva prácticas institucionales y formas de relación entre sus actores que permanecen en buena medida inmodificables, fenómeno que resulta ser contraproducente pues las dinámicas escolares no se corresponden en gran medida al contexto social fuera de sus muros.

Toda persona que ingrese a una escuela colombiana en la actualidad es transportada en el tiempo al siglo pasado. Los espacios y sus disposiciones, los artefactos y objetos, las formas de organización y relación entre los actores escolares, la relación con el conocimiento, los rituales y rutinas, son elementos que la escuela conserva desde el siglo XX y que desde su funcionalidad están desfasados de las dinámicas actuales. Las formas de organización internas de la escuela se convierten en reliquias que es necesario cuestionar y problematizar, ¿Las formas de memoria cultural en la escuela actual responden a la formación de sujetos para que se desenvuelvan mejor frente a las demandas de la sociedad contemporánea? La escuela en sí misma es un pasado puesto en el presente. Según Jelin (2002), sentidos del pasado que están llamados a resignificarse, pero las dinámicas de la escuela no logran hacerlo; por esto la expresión que titula este apartado.

La observación de las dos escuelas de San Carlos estudiadas nos ofrecen tres ejemplos de conservación de la memoria y tradición escolar que las convierten en esta cápsula del tiempo: 1) Transmisión de un conocimiento científico atrasado, 2) Autoritarismo del conocimiento y 3) “La Formación” que es una práctica cotidiana y ritual y se puede considerar como una de las tradiciones más arraigadas en las escuelas. A continuación, se presentan algunas observaciones en el aula de clases y otros espacios escolares que dan cuenta de ellas.

La enseñanza de temáticas, conceptos y teorías modernas es una de las funciones principales de las instituciones educativas. No obstante, se genera un atraso del conocimiento por una multiplicidad de causas entre ellas: la desarticulación entre la academia y la escuela, la falta de actualización de conocimientos contemporáneos que sean apropiados por los docentes, el ritmo lento de cambio del mundo escolar, la escisión entre la teoría y la práctica, entre otros. En esta clase la docente inicia una explicación acerca del funcionamiento biológico de la reproducción para soportar ideas tradicionales sobre el uso de métodos anticonceptivos:

> Docente: Se acuerdan que hablamos también de la planificación ¿qué problemas tienen las o los que planifican?
> Estudiante: Que muchos métodos son malos para el cuerpo y no protegen de enfermedades de transmisión sexual.
> Docente: Muy bien. ¿El Yade evita que nos de tuberculosis?
> Estudiante: No, sólo evita los embarazos.
> Docente: A veces no en un cien por ciento de probabilidades. Ni siquiera la cirugía garantiza que una mujer quede embarazada porque evita que muchas mujeres y hombres también la vasectomía se han hecho operar y resultan embarazados. (Observación no participante, clase de español IE rural, 26 de septiembre 2018).

A lo largo de toda la clase se observó que el discurso de la docente parte de conceptos de la biología que no explica a profundidad y los relaciona con una serie de mitos y creencias que pueden generar confusión en los estudiantes. En general no hay una claridad sobre el funcionamiento reproductivo humano desde una explicación biológica. Además, hace alusión a la teoría evolutiva, pero insinúa que es falsa desde una perspectiva religiosa, sin embargo, lo hace sin un cuerpo argumentativo válido.

Ese discurso más que abordar elementos científicos que contengan cierta objetividad contiene posturas personales y creencias religiosas sobre la sexualidad.

Esta escuela rural está formando ciudadanos para un mundo tradicional que contiene **conocimientos científicos atrasados** que no se comprenden ni se explican con claridad mezclados con visiones de un tiempo pasado.

Otro modo en que se pueden transmitir visiones tradicionales tiene que ver con el **autoritarismo del conocimiento** que asumen algunos docentes a partir de sus prácticas pedagógicas. Las formas en las que transmiten los conocimientos, las actividades propuestas, la relación del docente con los estudiantes en el aula de clase, contienen perspectivas particulares de la realidad social que son transmitidas de manera implícita, lo que se denomina en el campo educativo como currículo oculto. En el siguiente ejemplo predomina una visión tradicional del arte y sus formas de expresión.

Durante la clase de arte la docente propone una actividad en la que los estudiantes deben dibujar un paisaje con plastilina. La docente corrige y hace indicaciones precisas sobre cómo los estudiantes deben usar la plastilina, los colores, las formas, el grosor y otros detalles. En la mayoría de casos deshace el trabajo de los chicos y lo hace a su manera para mostrarles cómo lo deben hacerlo según su criterio. “Esos gallinazos se los quitas porque te van a dañar todo ese cielo”, dice la docente refiriéndose a un paisaje dibujado por una estudiante. La docente impone su perspectiva desde una visión realista y tradicional sobre la estética del arte. Llama a una estudiante y se inicia un diálogo en el que la docente impone su visión de lo estético y la estudiante expresa que la suya es diferente:

> Docente: Entonces la belleza está en lo que es más natural. Mire que acá tratas de cumplir que el tronco no se pierda y eso está bien. No se puede perder el tronco, lo ideal es que no se pierda la forma. Aquí también me botaste el tronco. A esta rama hay que aumentarle el tamaño. Mire hay que meterle más plastilina, lo ideal es que coja la plastilina la deje así.
>
> Estudiante: Profe, pero eso queda muy feo.

> Docente: Eso no queda feo porque luego con esto es donde empieza. Porque se supone que el árbol tiene que verse lejos de la montaña. Estos colores empiezan a mezclarse y mira cómo va quedando, no se ve feo.
> Estudiante: Yo lo veo feo.
> Docente: Claro ahí se ve feo porque todavía le falta. Usted mirará qué otros colores le va a echar. (Observación no participante, clase de arte IE rural, 18 de septiembre 2018).

Por otro lado, una estudiante que se destaca académicamente y quien sigue siempre las instrucciones, le pregunta a la docente cómo pintar una casa con la plastilina. La docente le muestra paso a paso cómo hacerlo y la estudiante sigue cada una de las indicaciones. Al final la docente comenta “si ve tan lindo”, calificando positivamente a quienes siguen su visión de lo estético y lo bello. Esta se convierte en una forma de autoritarismo del conocimiento en el que se transmite una única visión de lo que es el arte y las expresiones estéticas.

Por último, se encuentra la auténtica imagen escolar que permite transportarnos en el tiempo al pasado. **La formación** en filas es una práctica cotidiana de las instituciones educativas que tiene como propósito dar inicio a las actividades académicas y comunicar asuntos importantes a los estudiantes y que a su vez cumple la función de instaurar formas de relación entre maestros y estudiantes. Generalmente la formación tiene lugar en el patio o coliseo, es dirigida por alguno de los directivos docentes, los estudiantes se ubican en filas según el grado al que pertenezcan y en orden de estatura. Durante el trabajo de campo se observaron momentos como estos en cuatro ocasiones. El siguiente es un fragmento del registro del diario de campo:

> Vamos a organizarnos, bien lindos, bien queridos y nos regalan un poquito de silencio para que no perdamos la primera hora completa de clase sino diez minuticos. Démosle gracias a Dios porque hoy

> estamos vivos, porque pudimos sentir la alegría de saber a nuestros familiares a nuestros papás a nuestro lado, de saber que nuestros hermanos están vivos que pudimos disfrutar del agua. Todo es bendición de Dios por eso todos los días hay que levantarnos y decirle a Dios gracias, gracias por mis alimentos, gracias por mis amigos, por todo y por todo gracias te damos señor, en el nombre del padre del hijo y del espíritu santo, amén.
>
> (…)
>
> Traiga pañuelos para que se cubra aprendamos a toser así porque todo el tiempo tosen encima de la gente no hay que llamar la atención, compañero así no es. Y el lavado de las manos antes y después de ir al baño. Antes por qué porque si ustedes se tocan los órganos genitales con las manos sucias se pueden, les puede caer un hongo a la vagina o al pene. Ah sí el que se mete al baño con el celular también está en riesgo de contraer una bacteria muy fuerte
>
> (…)
>
> ¿Algo más profes? Estamos cogidos de la tarde para la primera hora. Feliz día. (Observación no participante espacio escolar, septiembre 2018).

Figuras 1 y 2. Fotografías de la formación en el patio central de la escuela rural.

Fuente: Tomadas durante el trabajo de campo en septiembre de 2018.

Este puede ser considerado un ritual escolar al ser una práctica cotidiana que convierte a la escuela en una cápsula del tiempo, al conservar prácticas institucionales que no adquieren nuevos sentidos y no se corresponden con dinámicas y formas de relación de la sociedad actual. El organizarse en filas establece de manera clara unas relaciones de poder entre los maestros y estudiantes, así como una forma de organización jerárquica y un control sobre el cuerpo.[6]

Otro de los elementos que muestran a la escuela como transmisora de tradiciones, tiene que ver con la religión. Tal como se observó en el fragmento anterior y como lo expresa un maestro de la escuela rural “Cuando toca la primera clase del día hago una oración”, la gran mayoría de escuelas públicas en el país en el sector rural transmiten a los niños y jóvenes creencias y rituales católicos, aunque la ley haya

[6] Este asunto sobre la escuela como reproductora de relaciones de poder se presenta en el libro: Cajiao, F. (1995) *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Bogotá D.C: Fundación FES.

establecido la libertad de culto, en especial para las instituciones educativas públicas.

Conocimiento histórico fragmentado

La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia son considerados espacios centrales para la construcción de memoria en la escuela. Por una parte, la historia se erige como un proyecto pedagógico y científico que surge desde inicios del siglo XX y que busca la consolidación de la identidad nacional por medio de la construcción de una memoria e historias oficiales (Álvarez, 2013; Dussel, 2002).

Las ciencias sociales, a partir de las categorías de tiempo y espacio, asume y transmite discursos académicos particulares entorno a la memoria, como lo plantea Carretero (2007):

> A pesar de los cambios en las dinámicas sociales actuales, la escuela continúa siendo una institución de socialización en el marco del Estado-nación, aquí la historia queda orientada aún hoy a los objetivos románticos que tenía en el siglo XX, aunque se los rechace de tradicionales. (…) De manera que queda como cuestión la forma en que la escuela pierde legitimidad por no actualizar los conocimientos que transmite o enseñar y promover saberes diferentes y nuevos sin perder su vínculo con su lugar como parte del Estado. (…) La historia que se ha escrito para la escuela tiene una perspectiva humana de la pedagogía como propósito de la modernidad ilustrada en donde el hombre es hecho por la historia, la escuela, el Estado, la familia. (p. 35 y 36).

Este asunto ha sido planteado en diversas investigaciones y críticas a la enseñanza de la historia décadas atrás (Álvarez, 2007; Castiblanco, 2009; Hernández, Mayorga y Pintor, 2010; Padilla y Bermúdez, 2016). La escuela transmite una historia oficial tradicional basada en datos, nombres, lugares y fechas. Esta forma tradicional de

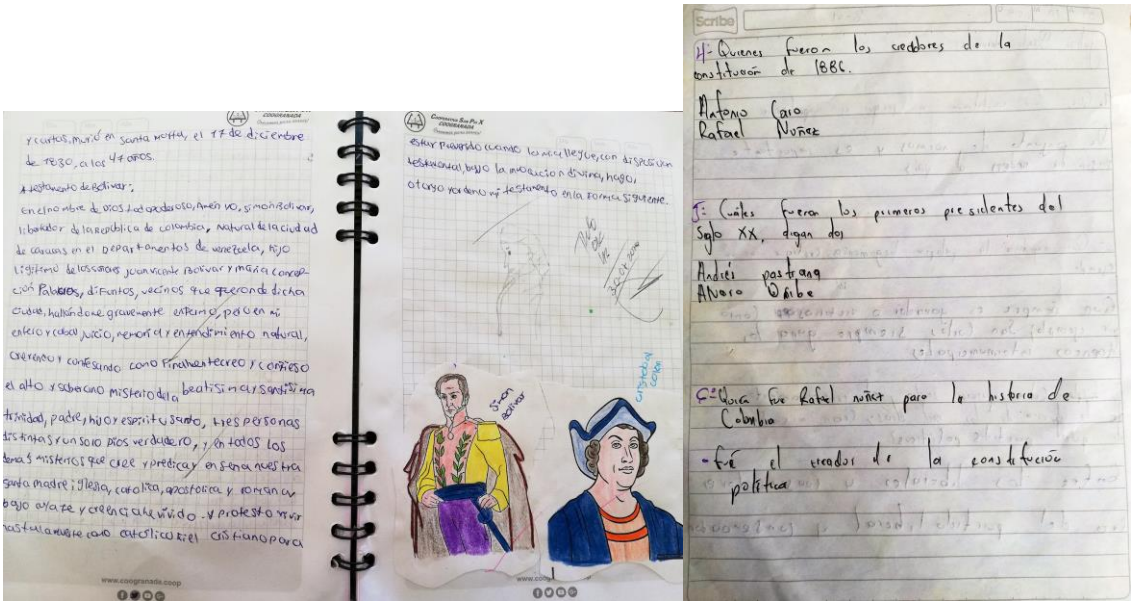
relatar la historia se convierte en una **fragmentación del conocimiento histórico** en donde el docente entrega al estudiante fragmentos aislados que hacen parte de un relato, de una narración que posee una estructura más compleja que explica y enlaza los hechos. Existe una ausencia de concatenación al no haber narración, los datos no están conectados entre sí, no hay un hilo conductor que le dé sentido al pasado:

> Docente: ¿De qué año a qué año va la época de la conquista? Lo explicamos en clase, está en el cuaderno y en el documento viejo.
> Estudiante: Eso está en el otro documento.
> Docente: Lo copiamos anteriormente, está en el cuaderno.
> Estudiante: Profe yo. De 1420 a… ¿no?
> Docente: Antes se me adelanto.
> Estudiante: 1410.
> Estudiante: Profe 1520 a 1550.
> Docente: Présteme el documento. Del año 1520 al año 1550. Jóvenes eso fue la época de la conquista porque el descubrimiento duró más o menos de 1492, aproximadamente, al año 1500 un poquito más de 1500. Pero la conquista como tal está en el documento anterior. Va de 1520 a 1550 aproximadamente. Mire prácticamente más de treinta años duró la conquista. (Observación no participante, clase de ciencias sociales IE rural, 19 de octubre 2018).

Como ésta, fueron observadas alrededor de seis clases en las que se pudo identificar el mismo fenómeno. La historia contada con datos puede ser considerada una fragmentación de los contenidos y también una ausencia del sentido de la historia, lo que impide que se conecte de alguna forma con el presente y se perciban como acontecimientos alejados de la realidad de los estudiantes, Hay una ausencia de pensamiento relacional.

Asimismo, permanece la historia tradicional enfocada en una identidad nacional y con un sentido patriótico en la que se exaltan los datos de héroes y grandes personajes de la historia oficial que se construyó desde el siglo XIX en el país. Los cuadernos de los estudiantes muestran este tipo de historia:

Figuras 3 y 4. Cuadernos de la asignatura de ciencias sociales de estudiantes de las dos instituciones educativas.



Fuente: Tomadas durante el trabajo de campo en septiembre de 2018.

No sólo se trata de la historia nacional, sino también de la historia universal. Los títulos: “La vida de Jesús”, “Los viajes de Colón”, “las invasiones bárbaras” “La historia de Roma” hacen parte del contenido de una historia fragmentada. Además, los docentes hacen preguntas retóricas y predecibles para los estudiantes:

> Docente: Bueno saquen el cuaderno muchachos, escriban lo siguiente. Taller grupal y como subtitulo Imperio Romano. Imperio romano ese es el nombre del taller. Primero ¿cuáles fueron las etapas a través de las cuales Roma y dominar los pueblos del

> Mediterráneo? (…) ¿Cuáles eran las armas de los romanos? Clasifíquelas
>
> Estudiante: Lanza, espada, escudo.
>
> Docente: Clasifíquelas. Armas ofensivas, defensivas, de asalto, hay muchas. Séptima, en la página 227 lea la historia de Nerón y haga un resumen. Ocho, explique la leyenda de la fundación de Roma.
>
> Estudiante: ¿Qué página? (la docente no responde) bueno yo lo busco.
>
> Docente: Y elabore el dibujo correspondiente. O sea, esa leyenda tiene un dibujo lo van hacer ustedes.
>
> Estudiante: ¿En la misma página?
>
> Estudiante: El que tenga celular le toma la foto.
>
> Docente: Novena ¿Cómo se pobló Roma? Usted no está copiando.
>
> Estudiante: ¿Pobló?
>
> Docente: Poblarse, llenarse de gente pues. Décima, escriba los aportes…
>
> Estudiante: De la civilización romana.
>
> Docente: De Roma a la cultura universal. ¿Cómo apareció el cristianismo? Y la última ¿por qué cayó el imperio romano?
>
> (Observación no participante, clase de ciencias sociales IE urbana, 19 de octubre 2018).

Este tipo de historia tradicional genera un **olvido social**. Se excluyen otras voces, otras versiones que contienen otros acontecimientos, personajes, fechas y lugares. Esta es una forma de olvido que asume estrategias de poder para no comunicar y transmitir formas impuestas y visiones unidireccionales del mundo social (Mendoza, 2005). De este modo, se puede entender a la escuela, y más precisamente la enseñanza de la historia, como uno de los medios por los que ciertos grupos sociales ejercen poder a través de la imposición de pasados que legitiman la

organización social del presente, que produce efectos sociales, en especial sobre la formación de ciudadanos.

Otra dimensión de un **conocimiento histórico fragmentado** y una historia sin sentido tiene que ver con la información incorrecta, incompleta e imprecisa que algunos docentes transmiten a los estudiantes en medio de su discurso. Esto se evidenció con frecuencia en diferentes clases de ambas instituciones educativas:

> Docente: Ahora con la constitución del 91 de Colombia, la carta magna de Colombia, dio vía libre a que muchos artículos en 1986 lo que se había consagrado en esa constitución fueron plasmados en ese entonces era el presidente César Gaviria en 1990 al año 1994. Aquí es donde dio una nueva luz y llevamos con esa constitución política de Colombia 25 años o 26 años, 27 años. Donde la anterior constitución no la conoció nadie, prácticamente los únicos que medio la conocían eran los legisladores y el presidente de la república. En ese entonces duro más de cien años. En 1991 ya con la nueva constitución política de Colombia les dio vía libre a todos, la equidad de género. (…) Entonces en el año 1918 cuando empezó la segunda guerra mundial 1912, 1914, 1918 fue a nivel mundial, pero afectó en cierta parte a Colombia ¿en qué factores afectaron a Colombia?
>
> Estudiante: Todos. (Observación no participante, clase de ciencias sociales, 22 de octubre 2018).

Lo anterior no sólo es relevante por los errores en la información que reciben los estudiantes, sino que habla también de la desactualización y falta de formación de los maestros de ciencias sociales que es necesario considerar dentro de los planes de mejoramiento de las IE y de las políticas públicas del departamento.

Este hallazgo permite evidenciar la relación entre dos tipos de memoria que deberían funcionar en la escuela, pero donde realmente se observa una forma de memoria: *la memoria de almacenamiento*, que según Assmann (1999 citado por

Erll, 2016), se trata de una memoria pasiva que no tiene una relación vital con el presente. De otro lado se encuentra una *memoria funcional* que es una memoria viva que se construye colectivamente, está cargada de significado, es reconstructiva y aporta a la configuración de identidad y legitimación de sentidos sociales. Hay una conexión evidente entre el pasado y el presente. Ambas formas de memoria son fundamentales e interdependientes en los procesos de construcción de memoria colectiva, lo que lleva a confirmar una de las hipótesis iniciales de la investigación y es que, en el caso de las escuelas estudiadas en San Carlos, no se genera procesos de construcción de memoria, sólo se enfocan en transmitirla. Este es uno de los principales hallazgos sobre el funcionamiento de la memoria en la escuela que permite generar aportes desde los procesos de construcción de memoria que se dan en otros espacios comunitarios de educación no formal, entre ellos el lugar comunitario de memoria.

La fragmentación en la enseñanza de la historia

El fenómeno de fragmentación en el espacio escolar se configura no sólo con los contenidos, sino también con el cómo se transmite pedagógicamente la historia. Fue frecuente observar en el aula de clase una ruptura en la comunicación entre los docentes y los estudiantes. En la mayoría de clases se observó que las indicaciones e información que el docente hacía no eran recibidas por los estudiantes, asimismo las preguntas que el estudiante hacía no eran respondidas por el docente.

En esa pérdida de comunicación se encuentran factores como el desinterés que la mayoría de estudiantes tienen por la clase y el discurso del maestro. Fue normal observar que durante un dictado o una instrucción los estudiantes no centraran su atención, preguntaran al maestro qué dijo y la repetición era una constante en el aula. Así como en las clases anteriores, la falta de profundidad y claridad en la explicación de conceptos de los fenómenos sociales y ausencia de narraciones históricas completas producen un desconocimiento de la historia y su conexión con el presente.

Por otra parte, se observa el uso frecuente de películas en el aula de clase de ciencias sociales. que parecen estar desconectadas o descontextualizadas con los contenidos de la asignatura. De acuerdo con las observaciones en el aula y las entrevistas con los estudiantes esta actividad pedagógica es una forma de desarrollar la clase sin que el docente elabore ni preparare un discurso o estrategia pedagógica a profundidad y con un propósito claro. Estudiantes de sexto grado observaron durante dos clases una película llamada “Dios si existe” y la docente durante la entrevista afirmó que hace un uso recurrente de recursos audiovisuales. El uso de estas herramientas pedagógicas no es negativo en sí mismo, lo que cabe destacar es la forma en la que la docente lo hace, en donde se reemplaza lo esencial de una formación crítica, al no plantear a los estudiantes un contexto y apropiación del tema abordado. Otro docente de la IE urbana suele hacer lo mismo con sus estudiantes, una de ellas en la entrevista manifiesta su inconformidad al respecto a esta metodología de trabajo en el aula de ciencias sociales, comparando las estrategias pedagógicas de otros docentes:

> Porque el profesor que nos da clase ahora, para derechos humanos nos ponía unos vídeos que a usted lo llenaba mucho y explicaba antes y después el tema. Mientras que el otro profesor explicaba simplemente explicando uno entendía. Entonces yo pienso que va más en la manera del profesor socializar eso. Si porque en realidad puede ser por películas, pero, por ejemplo, el otro profe nos pone películas disque sobre tal cosa, pero en realidad son unas películas que usted se ve en cine no películas que vayan de acuerdo al tema. (Estudiante grado noveno, comunicación personal, 6 de noviembre 2018).

Otra dimensión de esta **fragmentación pedagógica de la enseñanza de la historia** tiene que ver con que en la mayoría de casos una enseñanza tradicional es dirigida por el libro de texto. Como lo plantea Álvarez (2013) una de las

herramientas clave en la enseñanza de la historia es el libro de texto que se configura en un mecanismo de transmisión y expresión de la memoria oficial. Fue frecuente observar la manera en que el **libro reemplaza al maestro**. Allí se fragmenta la relación maestro - estudiante, donde el libro de texto es el protagonista principal en el aula de clase, los estudiantes extraen toda la información del libro de texto para responder a las preguntas que formula la docente al inicio de la clase. La maestra supervisa y espera que los estudiantes lean y respondan. Estas se convierten en actividades inocuas que reemplazan la apropiación de los conocimientos de parte del maestro y el libro de texto toma su lugar:

> Docente: Ahora van a trabajar equipos de cuatro. Ya pueden salir del salón para que sigan trabajando el documento “actores del conflicto armado”, páginas 122 y 123. (Observación no participante, aula de clase de ciencias sociales IE rural, 28 de septiembre 2018).

Otro docente por su parte plantea una posición crítica frente al uso del libro de texto en la asignatura de ciencias sociales:

> Es muy fácil el maestro que solo viene recita lo que dice un libro, que por lo regular son los libros que traen las editoriales. Mire con esos libros que yo compro, yo miro qué me dice el Ministerio, pero con muchas visiones adaptadas a un contexto social local. (…) Todo espacio de clase es un espacio político porque uno en un aula tiene una micro representación de la sociedad y ahí están todos los problemas y está la indiferencia. Y en los colegas sí que se ve, yo soy muy duro con ellos, se limitan a reproducir cuatro o cinco datos de un libro. Yo le dijo al muchacho fotocopie y me evito el problema de la garganta, fotocopie y dos o tres preguntas. Es uno, el miedo a comprometerse. Dos, la pereza de no preparar una clase con alto contenido social que movilice. Tres, no vincular ese saber a esos

> muchachos con un entorno social porque allá es donde se va a ver reflejado. (Docente de ciencias sociales, comunicación personal, 26 de octubre 2018).

Al hacer un análisis de los libros de texto escolar en Colombia, Padilla y Bermúdez (2016) afirman: “los textos escolares tienen serias carencias que limitan su contribución como recurso educativo en el contexto de un proceso de construcción de paz. (…) el enfoque temático presidencialista no favorece la comprensión crítica del conflicto y la deslegitimación de la violencia.” (p.224). En este sentido, es crucial considerar los contenidos de los libros de texto al ser un elemento central para la construcción de memoria desde la escuela. En especial porque la mayoría de libros usados por los docentes de las IE estudiadas corresponden a ediciones de principio de siglo e incluso se encontraron ediciones de los años noventa.

De igual modo, en la revisión documental de los planes de área de ciencias sociales se encuentra que la bibliografía usada por los maestros de ambas instituciones educativas también está desactualizada. Los años de edición de los textos consultados llegan incluso hasta el año 1982 y son en su mayoría textos de Historia de Colombia o Ciencias Sociales para grados de básica primaria y secundaria.

Otro elemento pedagógico que se identifica y está relacionado con el anterior, es que algunas clases de ciencias sociales observadas en las dos IE se caracterizan por ser un juego de adivinanzas en el que el docente lanza constantemente preguntas con respuestas preestablecidas, que los estudiantes en la mayoría de ocasiones respondían incorrectamente al no *memorizar*[7] la información solicitada por los docentes. En otras ocasiones los estudiantes respondían a manera de burla y con comentarios irónicos para entretenerse durante la clase:

> Docente: Hay que estudiar bien el documento otra pregunta, jóvenes. Recordemos de temas anteriores. En la película de clases

[7] Este término hace referencia a la dimensión de la *memoria cognitiva* que es independiente del tiempo y contexto (Erll, 2016).

anteriores ¿cómo se llama ese conquistador. español que se encontró con Moctezuma acá en América? Levantemos la mano.

Estudiante: Cristóbal Colón.

Estudiante: Profe yo.

Estudiante: Santiago, Juan.

Estudiante: Santander.

Docente: No Santander no era conquistador (risas). Ese conquistador que se encontró con Moctezuma en América, el indígena, quién recuerda.

Estudiante: Yo profe yo. Simón Bolívar (risas).

Docente: No. Un conquistador ahí no está estaba en la película.

Estudiante: ¿Cuál película?

Docente: Un momentico ¿con ustedes no vimos la película de los Aztecas?

Estudiante: Noooo.

Docente: Otra pregunta que la vimos en clase. Otra persona diferente. Más o menos aproximadamente ¿qué tiempo duró la época de la colonización, de qué año a qué año?

Estudiante: Duro 18 años

Estudiante: Profe de 1592 a 1600

Estudiante: Profe eso está malo

Docente: A ver (repite la pregunta)

Estudiante: 30 años

Docente: Mire la colonización de 1520 a 1550.

Estudiante: Duro 18 años

Estudiante: De 1492 a 1500 aproximadamente.

Docente: Se está contradiciendo si la colonización va después de la conquista.

Estudiante: Profe 18 años duró, pero no sé qué años.

> Docente: De qué año a qué año, está en el documento. Lo trabajamos en clase. Muchachos está en el cuaderno también en el documento.
>
> Estudiante: En el cuaderno no hay nada, no tenemos casi nada.
>
> (Observación no participante, clase de ciencias sociales IE urbana, 19 de octubre 2018).

Sin embargo, las respuestas incorrectas son bastante dicientes con respecto a los saberes del contexto local y cultural de los estudiantes. Como lo plantea Castiblanco (2009), el aula es un lugar de memoria en el que confluyen múltiples discursos, tanto académicos como cotidianos de la realidad social y cultural de los actores escolares. Tanto los contenidos sobre el conocimiento histórico, como los relatos del pasado, los discursos del maestro y su práctica pedagógica en el aula son importantes para comprender la forma en que la escuela transmite y construye memoria. Una enseñanza tradicional de las ciencias sociales reproduce los discursos de la memoria oficial sin dar lugar al diálogo con la multiplicidad de otras memorias que circulan en el espacio escolar. Existe entonces una contradicción entre las propuestas de ciudadano que es necesario formar y los discursos con el contenido ideológico que homogeniza la memoria (Castiblanco, 2009). Estos hallazgos permiten identificar elementos educativos centrales que es necesario transformar desde las instituciones educativas y la política pública en la formación docente, tanto en su práctica, como en los contenidos curriculares y recursos pedagógicos que usan.

Pedagogía de la memoria

Aunque en el espacio escolar predomina una fragmentación de la enseñanza de la historia, no sucede lo mismo en todas las aulas de ciencias sociales ni con todos los docentes de las IE que hicieron parte de esta investigación. Dos docentes, una maestra en la zona rural y un maestro en la institución educativa urbana, poseen una perspectiva de la memoria más amplia y crítica en la que se aborda la

enseñanza de la historia y diferentes elementos de las ciencias sociales con propósitos claros de formación ciudadana y política que responden a las necesidades de construcción de una cultura de paz en la actual sociedad colombiana. Varios elementos componen esta pedagogía de la memoria que se amplía a una educación ciudadana y una formación política crítica.

La referencia general de la memoria en el espacio escolar, tiene como fundamento la transmisión intergeneracional de la cultura. La generación como un elemento vinculado con la transmisión de memoria es definida por Jelin (2002) como la referencia a un tiempo y espacio histórico compartido que predispone a una visión del mundo, acción y experiencias históricamente relevantes para un grupo poblacional. También se afirma que la sucesión generacional implica tres procesos: crecimiento y envejecimiento, el devenir histórico de acontecimientos públicos, y la sucesión y renovación generacional de los agentes históricos (Jelin, 2002).

A partir de una perspectiva contemporánea de la enseñanza de la historia y la reconstrucción de memoria histórica se plantea este concepto de *pedagogía de memoria* que está teniendo un lugar cada vez más predominante en el contexto actual de educación para la paz. La pedagogía de la memoria es considerada como una posibilidad para la formación de sujetos políticos que interpreten, resignifiquen e intervengan desde una manera ética el pasado, las relaciones con su propio presente y las alternativas a futuro (Ortega, Merchán & Vélez, 2014). Esta pedagogía se sitúa en la corriente de pedagogía crítica propuesta por Giroux, en tanto aborda la relación entre cultura y política orientadas a la acción-transformación y el sentido de agencia. Además, concibe la memoria desde la alteridad en el reconocimiento de que su construcción es compartida y de las múltiples narraciones de la historia reciente en su pluralidad y como un imperativo ético-político (Ortega, Merchán & Vélez, 2014).

Entendida desde una perspectiva crítica, es un proceso de reflexión y contextualización histórica de lo que se enseña, de los relatos y narrativas del pasado y su sentido para la educación actual. Esto implica el abordaje de prácticas pedagógicas que incluya la construcción colectiva, simbólica y narrativa de la

memoria histórica (Herrera & Ortega, 2012; Torres & Amaya, 2015). Es así como las propuestas pedagógicas que se elaboran desde esta perspectiva tienen una clara intención política, al acercar el conocimiento y los contenidos a la realidad sociohistórica y reconocer el papel político del pasado.

Dentro de esta perspectiva una maestra de ciencias sociales de la IE rural aborda autores contemporáneos de la corriente de la Nueva Historia de Colombia que hacen contrapeso a la historia tradicional. Además, la docente usa estos autores como estrategia pedagógica para abordar la historia a partir del problema de lectura de los estudiantes:

> A los muchachos les cuesta leer mucho, mucho. Este (un libro) no es el más actualizado de todos, pero es muy bueno de Álvaro Tirado Mejía (…) Y Jorge Orlando Melo y Jesús Antonio Bejarano (...) Y es muy bueno porque es historia de Colombia, teniendo en cuenta los autores en contraposición a la historia tradicional. Algunos de los muchachos lo estuvieron mirando. Pero es muy complicado yo les pido que hagamos la lectura, que las traigan y ha sido muy difícil. Entonces por eso me gusta por ejemplo la de Antonio Caballero es muy fácil de leer, ese mismo libro salió ya para editorial. Mira este tema como antesala al asesinato de Gaitán precisamente porque ellos casi de eso no saben. Pasar derecho por ahí porque hay que cumplir con unos temas no se puede, toca devolverse un poquito. (L. Castañeda, comunicación personal, 26 de septiembre 2018).

Asimismo, la docente en su clase hace referencia a hechos pasados relacionándolos con problemáticas sociales de la región y la apropiación del territorio que suceden en la actualidad:

> Docente: (…) Entonces aquí también hay un problema porque la mayoría de la tierra está concentrada y la productividad que le dan

> a esa tierra es muy poca, listo. El profesor Roberto y yo les dijimos que hicieran las exposiciones y que investigaran acerca de la subregión no solamente para saber cuál es la gastronomía, cuál es la música, sino también qué es lo que está pasando allá. También hay un problema con la minería, por el oro, por las disputas. Y hay unas empresas, ahorita vamos a ver eso. Hay unas empresas que están utilizando el territorio y que esas empresas están creando unos ambientes propicios por las políticas que tienen precisamente para que esas disputas y esas guerras continúen. Ahorita pasó algo esta semana ¿quién me dice en las noticias qué pasó relacionado con la minería? (…) Entonces esos geólogos trabajaban en una empresa ¿cómo se llamaba la empresa? Se llamaba Continental Gold. Esta empresa ya tiene proyectos en otras regiones del país y en otras subregiones de Antioquía. Resulta que hay una parte de la comunidad que no está de acuerdo con que estas empresas lleguen al territorio porque la explotan de manera inadecuada, cierto. Y resulta que hay unas disidencias de las Farc que fueron los que firmaron la paz con el gobierno del presidente Santos, ellos no firmaron, ellos no se unieron a esa firma de la paz y siguieron, cierto. Y ellos estaban amenazando a la empresa y amenazando a los funcionarios de la empresa. (Observación no participante, clase de ciencias sociales IE rural, 26 de septiembre 2018).

Por otra parte, hace uso de herramientas digitales para observar contenidos audiovisuales críticos con un propósito definido, aborda de maneras diferentes las temáticas de la asignatura sin hacer un uso instrumental de los dispositivos tecnológicos. Asimismo, la docente complementa estas estrategias con imágenes y películas en las que el humor ofrece una comprensión y sentidos más claros al tema que se aborda de una manera crítica.

En una clase se observa el uso eficaz de estas herramientas pedagógicas en donde los estudiantes a través del humor comprenden el trasfondo de la película “Tiempos modernos” de Charles Chaplin. Aquí la docente permite que los estudiantes hagan un análisis de contextos históricos que se vinculan con realidades actuales, los estudiantes identifican elementos conocidos como los derechos y deberes de los ciudadanos y algunas injusticias sociales. Además de permitir una participación activa de los estudiantes, la docente conecta el tema de los derechos de los trabajadores que ilustra la película con la realdad local y los estudiantes expresan sus conocimientos y vivencias al respecto. Incluso le enseñan a la maestra sobre la cosecha de café:

> Estudiante: Profe mire que por decir un trabajador en ese tiempo no tenía seguridad…
> Estudiante: Profe pero no ha cambiado en nada le digo por qué profe. Los trabajadores en el campo el trabajo que le dan a ellos es muy mal pagado.
> Docente: Exactamente les pagan muy mal en el campo (los estudiantes hablan al tiempo). Muchachos tenemos que ordenar las intervenciones.
> Estudiante: Le digo por qué es muy mal pagado antes el café valía millón quinientos y ahorita ¿cuánto está valiendo un bulto de pergamino?
> Docente: ¿El pergamino es el grano más grande?
> Estudiante: No profe.
> Estudiante: Profe el pergamino es el que sale después de que se seca antes de trillarlo. Dos costales así valían millón novecientos y ahorita sabe cuánto está valiendo, casi nada es como la panela.
> Docente: ¿Cuánto está valiendo?
> Estudiante: Un bulto así cuatrocientos nada más.

> Estudiante: Profe está como a seiscientos cincuenta.
>
> Estudiante: Lo que yo iba a decir ahorita es que eso no pasaba antes porque lo que se ve es que no sólo en las empresas, sino en los supermercados o las tiendas es que al que trabaja les pagan muy poquito. O sea que eso no sólo sucedía antes y no sólo en las grandes empresas.
>
> Estudiante: Profe que por ejemplo hay personas que en las fincas tienen huertas caseras siembran, plátano, cebolla y cuando van al pueblo lo que hacen es venderla al primer precio que le digan.
>
> Docente: Exacto entonces hay un problema con el trabajo, con la forma de conseguir trabajo ¿esta película está muy lejos de lo que se vive ahora?
>
> Estudiante: Noooo [responden en coro]. (Observación no participante, clase de ciencias sociales IE rural, 28 de septiembre 2018).

El diálogo sobre lo que los estudiantes y sus familias viven, se transforma en un recurso pedagógico, la experiencia propia de los jóvenes se convierte en fuente de conocimiento sobre las dinámicas históricas y se propicia una reflexión situada en su contexto y sobre sus vivencias. La ***pedagogía de la memoria*** usada a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales contribuye a la apropiación y una comprensión más profunda de procesos y fenómenos sociales. Se trata de contar el pasado para entender el presente y construir futuro. Por último, la docente en una de sus clases explica a los estudiantes la discusión en torno a la enseñanza de la historia en Colombia y hace una reflexión sobre su importancia:

> (…)
>
> Estudiante: Profe y ¿eso tiene que ver con el partido liberal?
>
> Docente: Toca mirar el origen del partido liberal y el partido conservador. Lo que pasa es, como ya lo habíamos visto, estamos

> faltos de estudiar historia. Pero no es porque los profesores suyos sean muy malos para enseñar historia es porque en Colombia desde hace varias décadas ya no hay un área que se llame historia y ya no hay un área que se llame geografía, sino que todo está condensando en un área que se llama ciencias sociales. (…) Los que se han graduado en las últimas décadas nada de historia. Nosotros no conocemos qué fue el Frente Nacional, nosotros no conocemos cuál es el origen del partido conservador y liberal.
>
> Estudiante: Pero porque al gobierno no le convenía que se conociera la historia.
>
> Docente: (…) pero en particular hay algo de lo que dice Daniel, y es que todas estas ideas de quitar y suprimir la historia como área hacen parte de una forma de pensamiento en la cual le quieren decir a la gente usted no necesita eso. Usted tiene que aprender algo que le sirva a la sociedad o trabajar en una fábrica o trabajar en el banco o hacer proyectos, pero usted no se salga de ahí. Y alguien dice, a mí casi no me gusta como está planteado, pero dicen que quien no conoce la historia está condenado a repetirla. La historia no se puede repetir, como tal la historia no se repite, sino que vuelven y pasan cosas parecidas. Si nosotros no conocemos qué es lo que está pasando vuelve y nos pasa, cierto. (…) Pero qué tenemos que hacer los profesores, no tenemos que esperar a que nos salga el decreto pa ponernos a trabajar con la historia porque vemos que estamos mal, yo veo que estamos mal. Si no conocemos el problema, si usted no conoce, vuelve y mete la pata cada que va a votar o cada que vaya a tomar una decisión pública. (Observación no participante, clase de ciencias sociales IE rural, 26 de septiembre 2018).

Formación ciudadana y política

Se identificó una formación ciudadana y política a partir de la experiencia de trabajo con comunidades y denuncia la vulneración de derechos humanos de un maestro de la institución educativa urbana. Desde una comprensión del contexto local y regional del Oriente Antioqueño, el docente explica a los estudiantes diferentes problemáticas sociales vinculadas con el conflicto armado, menciona las formas de violencia y desarraigo que se han presentado décadas atrás y las vincula con lo que continúa sucediendo ahora en el municipio y la realidad inmediata de los estudiantes:

> Docente: Lo triste es que ustedes si no se motivan a conocer la historia, no de datos, no de nombres, sino de hechos, ustedes encontrarán el por qué su pueblo fue un pueblo no sólo ahora, no sólo del 98 para acá, sino como por ejemplo la construcción de mega proyectos como las represas empezaron a generar un problema de violencia. Fue una violencia, los muchachos siempre creen y muchos adultos, que la violencia es plomo. Perdón hay muchas formas de violencia y como la violencia en San Carlos no fue solo plomo, violencia es sacar a los campesinos de unas fincas de una vereda para mandarlos al pueblo, los sacan de su entorno, les cambian de identidad de productor y trabajador de la tierra, a volverlo un campesino para un trabajo que él no está ni preparado ni es importante. Y como esa violencia que se inicia en el 74 para no ir a los efectos de esa violencia político conservadora liberal de 1948, también golpeó a San Carlos. Es mirar esa violencia que sus abuelos si vivieron por la construcción de las hidroeléctricas San Rafael, San Carlos, el despojo del territorio, cuantos campesinos les tocó venir al casco urbano de San Carlos y venir por lo que me dieron de la finquita. Pregúntenles a los campesinos que vinieron de una vereda llama el Chacón.
>
> Estudiante: Pero ¿a ellos no los reubicaban?

> Docente: Los reubicaron, pero pregúnteles a los 80 años cuál había sido su expectativa de vida si no hubiesen tenido que vender la finquita, no la querían vender, pero se las hicieron vender. Y como por ejemplo hoy, ustedes siguen montados en la película de desorden social, el proyecto de venta del río Samaná hoy a ustedes también los perjudica, ustedes no tienen identidad del territorio porque no les da la gana muchachos. Ay qué bueno ir a la subienda de pescado cada quince días de enero y no va haber subienda de pescado porque entonces como van a vender el río, como ese río se va apropiar una compañía extrajera para hacer una mediana central hidroeléctrica, va a dejar a los campesinos, pescadores de territorios como Narices. (Observación no participante, clase de ciencias sociales, 19 de octubre 2018).

El docente ofrece a los estudiantes un contexto regional en el que explica las causas de las situaciones locales a partir de la macroeconomía que asume el Estado y sus instituciones. Hace comparaciones entre los diferentes municipios de la región acerca de las problemáticas socioeconómicas y políticas que viven. Establece relaciones entre las situaciones y causas estructurales que los estudiantes pueden vincular con la historia reciente de violencia armada de su municipio. La problemática local que más menciona el docente y otros actores sociales en las entrevistas es el desarraigo y el despojo como un asunto que toca a los estudiantes y a toda la comunidad, este fenómeno se explica como una ruptura de la identidad campesina. Otro elemento pedagógico relevante que genera el maestro es mencionar situaciones sobre la vida cotidiana de los estudiantes, tanto en la zona urbana como rural, para ejemplificar y explicar de manera más clara el funcionamiento de las estructuras económicas y políticas en su contexto local y cotidiano. Lo que resulta ser útil desde la perspectiva de una *pedagogía de la memoria* que busca dar un espacio a recuerdos y olvidos en la formación de

subjetos reflexivos y críticos que se apropien del pasado desde su utilidad para el presente (Herrera & Ortega, 2012).

Además, el docente hace un llamado a los estudiantes para generar una conciencia sobre la vulneración de sus derechos laborales, los invita a conocer y denunciar como parte de una acción ciudadana que deben adoptar desde ahora teniendo en cuenta las problemáticas económicas a las que se enfrentan:

> Docente: Los muchachos dicen hay que trabajar y cuando conseguimos trabajo nos pagan muy mal. Muchachos desde octavo hasta décimo que trabajan ocho horas y les pagan menos del mínimo ¿qué hay ahí?
> Estudiante: Explotación laboral.
> Docente: ¿Y nosotros qué podemos hacer con eso? Es la pregunta del que hace arepas, la pregunta del que hace tamales, la pregunta del compañero que baja el bulto (risas), la pregunta de Sebastián que sabe hacer domicilios y es muy buena gente (risas). Vea estoy hablando de los que trabajan que yo sé que trabajan. Alejandro que atiende muy bien. Profe y nosotros ¿cómo jugamos ahí? Desarrollando una conciencia social de cuál es el papel suyo como individuo y cuál es el papel suyo dentro de ese sistema.
> (…)
> Docente: Hoy están haciendo una resistencia. Aquí hay compañeras, estudiantes de este colegio que han mandado vídeos responsablemente diciendo “Yo soy Samaná”, están conscientes de eso, compañeras de ustedes. Muchachos consientes defendiendo la no venta del río Samaná porque saben que el pescador aguanta hambre, que la construcción y producción hidráulica, está demostrado, no es la mejor opción que hay otras alternativas para desarrollar energía que no hagan un atentado contra el medio

> ambiente como lo hace la energía hidráulica. (Observación no participante, clase de ciencias sociales, 19 octubre 2018).

Por último, el docente hace un llamado a sus estudiantes sobre la importancia del conocimiento histórico como parte de la creación de una conciencia social colectiva necesaria para el presente y el futuro. Los invita a **no olvidar**:

> Pueden contar qué daño les hizo la violencia porque los estudiantes en Palmichal y aquí tienen los efectos como adolescentes, como adolescentes las huellas todavía de esa violencia y son ustedes que tienen que, no ignorarla, sino saber de esa violencia. Entonces por qué hay que conocer no los datos que hay en la pileta del parque principal con los nombres de tanta gente muerta por la violencia, todos esos muertos vienen de una familia, de una mamá y un papá, es más bien preguntarnos ¿qué nos generó esa violencia? ¿qué la provocó y por qué? Y ¿cómo no volver a repetir? (Observación no participante, clase de ciencias sociales, 19 de octubre 2018).

Estas visiones y la práctica pedagógica del docente en el aula cumplen una función política y social que se le adjudica a la memoria, la capacidad de *aprender del pasado* como el elemento cognitivo de la memoria en función del presente y el futuro para evitar la repetición. Por lo tanto, se hace relevante el conocimiento de sucesos históricos enmarcados en un contexto de violencia y vulneración de derechos. Esta función de la memoria se inscribe como una estrategia desde el ámbito educativo y cultural para la incorporación del pasado en sociedades democráticas, que buscan reconstruir un sentido, partiendo de la pluralidad y el reconocimiento del conflicto. Como lo plantea Todorov (2008) la *memoria ejemplar* implica una selección de los hechos tiene que ver con la posición ideológica que asuma el historiador o constructor de memoria, dicha selección y la narración que se hace de los hechos están orientados a la búsqueda del bien y no de la verdad. Lo que conlleva a

considerar un “pasado al servicio del presente y memoria y olvido al servicio de la justicia” (Todorov, 2008, p.105).

Considerar **la escuela como una máquina del tiempo** implica reconocer la influencia que tiene en la transmisión del pasado y, por lo tanto, en la construcción del presente desde una formación ciudadana y política. Este apartado permitió identificar las múltiples formas en que ese pasado se transmite, así como los contenidos de la historia o historias que desde las ciencias sociales y la historia como disciplina llegan a la escuela por medio de los maestros, sus prácticas pedagógicas, los discursos y los libros de texto.

Hay múltiples formas y concepciones de la historia que funcionan en el aula de clase, algunas de ellas generan dudas sobre su utilidad o eficacia para la formación de ciudadanos y sujetos políticos para la sociedad del presente. Otras nos acercan a la transmisión de la historia oficial y abre espacio a las memorias que maestros y estudiantes pueden usar o construir para comprender y narrar el mundo social en el que viven.

1.4 Escuela sin Historia

A continuación, se presenta uno de los hallazgos principales de la investigación, un fenómeno educativo que es necesario exponer, comprender y proponer caminos para redefinir. Se trata de la enseñanza de la historia que debería estar orientada a la transmisión y construcción de una memoria histórica que dé lugar a otras memorias como parte del proceso de comprensión y adquisición del conocimiento histórico.

Además de comprender este fenómeno desde los procesos y falencias educativas que se generan en la escuela, se identifica una **forma colectiva de silencio** vinculada no sólo a los actores y dinámicas escolares sino también como un fenómeno social que debe ser analizado desde el contexto local y nacional en torno a las formas de silencio y olvido del pasado reciente que ha configurado la sociedad

colombiana en las últimas décadas y sus consecuencias para el actual contexto de posacuerdo.

Ausencia de la enseñanza de la historia local

Durante las clases y las entrevistas realizadas con los actores escolares y actores externos a la escuela se identifica una falta de transmisión de la historia local. La ausencia de una historia del municipio abarca desde el reconocimiento de los asentamientos indígenas en el territorio, la conformación y fundación del municipio, hasta la historia de conflicto armado más reciente.

Para el caso de la institución educativa rural se identifica una escisión de la teoría y la práctica en el plan de estudios del área de ciencias sociales que establece dentro de sus contenidos curriculares una *cátedra municipal*, describe unos indicadores de logro y criterios sobre cuáles son los contenidos que deben abordar los docentes en cada grado desde la educación básica secundaria y media.

Desde el grado sexto se plantea una unidad para trabajar en un periodo escolar, denominada "Cátedra municipal: generalidades del municipio"[8] en la que los estudiantes conozcan: "la ubicación, creación, división política y administrativa, vías de acceso e infraestructura turística y hotelera del municipio". Uno de los aspectos que llama la atención tiene que ver con el turismo como casi único sector de la actividad económica del municipio que se menciona en los contenidos. Se dejan de lado el sector agropecuario o el industrial desde la economía hidroeléctrica, aunque son dos de los factores económicos más importantes vinculados con la historia de violencia y conflictos sociopolíticos. La importancia que le da la comunidad, y en especial la administración municipal, al turismo está relacionada con los cambios económicos que se han generado en San Carlos en los últimos años y además tiene un vínculo importante con la educación, este asunto se presentará en el próximo capítulo.

---

[8] Información tomada de: Mosquera, B., (2009) *Plan curricular del área de ciencias sociales*. San Carlos, Antioquia: Institución Educativa Rural Palmichal.

En el grado séptimo se plantea abordar “Los emblemas del municipio” unidad en la que se espera que los estudiantes “conozcan y valoren la importancia de los emblemas patrios y del municipio como el himno, la bandera y el escudo”. En el grado noveno se espera que el estudiante explique y compare las principales actividades económicas del municipio y su incidencia. Además, se plantea reconocer la importancia de las hidroeléctricas en San Carlos. Por último, en el grado décimo y once se plantean los siguientes contenidos:

Pregunta problematizadora: ¿cuál es la situación actual del municipio después de la situación de violencia que vivió y afectó a sus habitantes? **Conceptual (qué) subtemas:** retorno de las comunidades, atención de personas desplazadas, entidades que apoyan las víctimas de la violencia. **Procedimental (cómo):** observación, descripción, comparación, clasificación, relación, categorización, conceptualización, experimentación, explicación, crítica y contrastación sobre la situación del municipio después de la violencia a través de la resolución de problemas. **Actitudinal socialización y valoración (para qué):** reconoce y expresa opiniones sobre la situación de violencia vivida en el municipio. (Mosquera, 2009, p. 32).

Aunque se propone abordar un tema relevante sobre la historia reciente como lo es la violencia armada que vivió el municipio, temática que parece estar acallada en el espacio escolar, se plantea hacerlo de manera parcial al mencionar los efectos de la guerra, pero no los sucesos y causas que condujeron su desencadenamiento. Este es otro ejemplo del fenómeno expuesto anteriormente, se presenta a los estudiantes un **fragmento de la historia** dejando de lado elementos fundamentales para comprender el pasado y conectarlos con la realidad social actual.

Por otro lado, en el aspecto procedimental se enumeran una serie de procesos parala dimensión cognitiva como: observar, comparar, explicar, conceptualizar, contrastar, criticar. Sin embargo, se proponen para abordar una sola temática de contenido, de manera que no queda claro cómo se podría experimentar, contrastar

o comparar la situación de violencia que vivió el municipio por medio de la resolución de problemas. Además, al leer el documento completo se observa que la *dimensión procedimental* se copia literalmente para la mayoría de las unidades y contenidos en el plan curricular, aunque estos sean diferentes. Esto evidencia que las estrategias metodológicas se repiten sin distinción a cualquier contenido y no se desarrolla una reflexión, análisis o propuesta pedagógica.

Para el caso de la IE urbana se encuentra, por el contrario, un plan de área de ciencias sociales que incluye de manera mínima la historia local y la historia reciente de conflicto armado. En primer y segundo grado de básica primaria se propone abordar el reconocimiento del municipio, sus características históricas, sociales, étnicas geográficas y políticas. Para el nivel de educación secundaria los conocimientos sobre la historia local se abordan los símbolos del municipio. En cuanto a la historia del pasado reciente del conflicto armado, se plantea como una temática aislada en grado décimo durante sólo un periodo académico de los cuatro que hay durante el año escolar[9]. Uno de los maestros de ciencias sociales de la IE rural hace evidente la falta de abordaje de la historia local, además confirma lo que se observa en el aula de clase:

> Estoy trabajando con los grados de séptimo y noveno, pero no me podía quedar con esa historia porque ellos están muy flojos con unos temas y pasan a octavo y les van a preguntar sobre el feudalismo no conocen, las invasiones bárbaras y no conocen, sobre los imperios romanos, los reinos, no conocen. Hay que nivelarlos para poder que pasen a otro grado y no estén muy crudos. El año entrante volvemos a empezar con la historia para llegar a la cátedra municipal y la historia de nuestro territorio. Hay que

[9] Esta información es tomada de: Rivera, L., Cuesta, H., Morales, F., Alava, D., García, F., Aristizábal, L., y otros. (2018). *Plan de estudios del área de ciencias sociales*. San Carlos, Antioquia: Institución educativa Joaquín Cárdenas Gómez.

> colocarlo en el plan de estudio, hay que cambiar el plan de estudio e incluir lo de la cátedra municipal y nuestro territorio. (…) ellos son muy inquietos en mirar, pero no hay tiempo de leer mucho, todo por encima, por encima, no me he apropiado mucho de los temas.
>
> Primero hay que contarles la historia que uno ha vivido para que ellos vayan construyendo la historia de su casa, desde su vereda, desde el municipio. Entonces yo les dije indaguen pregunten a sus padres, a sus ancestros, sus abuelos, sus familiares, en la época de violencia que vivieron desde el año 95 hasta el 2007 que fueron quince años de permanencia en la región. Pero son chicos que no les han contado mucho la historia sino así por encima a ellos les da mucha dificultad contar su historia. Simplemente hacen una ficha bibliográfica de quienes son sus padres, cuántos hermanos tienen, dónde viven, cuanto se demoran para llegar a su casa, cuáles son sus vecinos y su propio mapa veredal. Eso es lo que ellos hacen, preguntas, pero muy simples. Hay que empezar a que ellos construyan su propia historia para llegar a la historia de la realidad del conflicto. (Docente de ciencias sociales, comunicación personal, 28 de septiembre 2018).

En las clases de ciencias sociales, así como el docente lo expresa, se aborda la historia patria luego pasa a la historia de las sociedades europeas y no se menciona en ningún momento la historia local. Sin embargo, en cuanto a la enseñanza de la historia universal y nacional, la docente que le dicta la misma asignatura a los grados siguientes afirma que los estudiantes están muy mal en conceptos y otros conocimientos sociales e históricos que los estudiantes deberían tener. Por otra parte, se evidencia un desconocimiento de los docentes sobre el currículo, pues la cátedra municipal ya está incluida en el plan de estudio del área de ciencias sociales, pero los maestros no trabajan estos contenidos.

Los estudiantes de ambas instituciones educativas durante las entrevistas afirman no haber aprendido o estudiado sobre la historia municipal, cuando se preguntó sobre qué les gustaría aprender en la asignatura de ciencias sociales:

> Conocer cómo fue la historia de los antepasados realmente porque sería muy interesante conocer más a fondo cómo era el país, cómo ocurrieron las guerras, por qué ocurrieron y qué pasó durante ese tiempo. De la historia del municipio no la verdad, muy poquito, podría decir prácticamente que nada. Más la historia del país otros, países, pero aquí el territorio donde estamos no. (Estudiante grado décimo, comunicación personal, 6 de noviembre 2018).
>
> A mí me gustaría aprender historia, me encantaría la historia. La verdad uno conoce lo simple, Cristóbal Colón colonizó y solamente como lo geográfico. Entonces me gustaría más como conocer la historia ya que geografía en sí no me parece algo muy relevante, uno puede coger un mapa o en Internet y listo. Mientras que la historia como de alguien que haya estudiado para eso. (Estudiante grado noveno, comunicación personal, 1 de noviembre 2018).

Al indagar sobre la importancia del conocimiento de la historia del municipio el estudiante hace una reflexión interesante al respecto vinculando la historia con su contribución al arraigo e identidad cultural:

> Claro que sí, conocer la historia pues no tanto del conflicto armado, sino de la historia del municipio en sí, en general de todo. Uno tiene que saber de dónde viene, uno tiene que saber cuáles son sus bases, sobre qué está creada la cultura en que usted vive. Por ejemplo, algo que pudo ser normal hace mucho tiempo ahora puede ser muy extraño, que la gente venga del campo, cuando la gente viene del campo, la gente dice “usted es del campo qué pereza mejor alejémonos”. Por qué se sienten superiores si no saben la

> historia de su pueblo. (Estudiante grado once, comunicación personal, 29 de octubre 2018).

Aunque los actores escolares y los documentos institucionales reconocen la importancia de la enseñanza de la historia para la construcción de identidad cultural en San Carlos, esto no sucede en la práctica y los estudiantes dan cuenta de una historia local olvidada.

Desmemoria escolar del conflicto y violencia armada

Al igual que sucede con la historia municipal, se identifica una ausencia de una transmisión de la historia reciente de violencia en Colombia. La enseñanza entorno a la reconstrucción histórica que se ha hecho en la última década sobre el conflicto armado en el país se hace de manera esporádica y superficial. Predomina la ausencia de la historia de conflicto interno en la región y en el municipio.

Un maestro de la IE rural expresa la necesidad de construir memoria histórica municipal e identifica los silencios que se presentan fuera de la escuela y se manifiestan en los actores escolares al afirmar que los padres y las familias no hablan explícitamente del conflicto armado en la región. El docente conoce y menciona una posible metodología para construir memoria con los chicos desde el aula de ciencias sociales, partir de la reconstrucción de relatos personales y familiares para analizar a nivel macro social el fenómeno de conflicto interno. Sin embargo, esto es algo que no se pone en práctica en sus clases. A pesar de identificar un desconocimiento generalizado sobre lo que sucedió en el municipio y la región con el conflicto armado, el docente no aborda el tema a profundidad con los estudiantes, como se observa en una sus clases.

Otro docente de la IE urbana expresa una posición diferente que parece ser contradictoria con respecto a lo que propone el maestro anterior. Por su parte afirma que prefiere no abordar el tema con ellos para no generar incomodidad en los estudiantes porque es asunto difícil de tratar porque han sido directamente afectados. Sin embargo, en sus clases se evidencia que no aborda este tema u

otros que son relevantes por falta de conocimiento y apropiación tanto pedagógica como de contenidos.

En general se percibe que ni la escuela ni las familias de los estudiantes hablan acerca de lo que sucedió con el conflicto armado en la región, así lo expresaron en las entrevistas. Incluso un actor social relató su experiencia al respecto:

> Yo personalmente creo que en San Carlos nunca se nos habló de la historia. No sé si era un poco por el tema que éramos jóvenes y muchos de los jóvenes y de nuestros amigos sufrieron fatalmente el fenómeno de la violencia, no sé si sea por eso. Personalmente creo que la escuela como historia nos dan mucho lo que son los conflictos de hace mucho tiempo de Colón y todo eso y nunca nos dan lo del municipio que para mí deberían empezar con eso. (…) Aun conociendo estas consecuencias ni siquiera en el colegio llegué a conocer cuál era la historia, conocí a las personas, el acto de violencia y todo y no sabía por qué estaba pasando y lo llegué a conocer mucho tiempo después, mucho tiempo después. (S. Daza, comunicación personal, 21 de octubre 2018).

Algunos estudiantes son conscientes de los silencios que no sólo están presentes en el espacio escolar sino también en la comunidad sancarlitana. La historia local entorno al conflicto armado parece querer ser olvidada por medio del silencio:

> La historia del municipio acá en el colegio no la tratan casi. Es una de las cosas que en el colectivo les hemos intentado como déjenos hacer unas charlas con los jóvenes, que se concienticen de lo que les pasó acá en el municipio. Hay una frase del mismo colectivo que si las cosas se recuerdan no se olvidan, pero se superan. Y acá en el colegio nunca tratan esos temas, nunca tratan esos temas. Julián es el único, las clases de él uno aprovecha y va aprendiendo cosas

> en el municipio de lo pasó y nos cuenta cosas de antes. Por ejemplo, que usted iba pasando y veía que se llevaban a alguien, muchas veces mataban gente en las esquinas, usted seguía derecho no podía decir nada, todos los derechos que vulneraron en ese tiempo porque hacían lo que les daba la gana. (Estudiante grado once, comunicación personal, 29 de octubre 2018).

Se observó una clase de ciencias sociales de la IE rural en la que se abordó el tema del conflicto armado en Colombia con un grupo de grado noveno, sin embargo, en la clase se identifican una serie de falencias con respecto a los contenidos y la práctica pedagógica. Al inicio de la clase el docente indaga sobre el tiempo de la guerra y las respuestas de los estudiantes son muy dicientes y reflejan la dificultad en la comprensión de la historia y los fenómenos sociales:

> Docente: Bueno el tema de hoy vamos hablar sobre el conflicto armado a partir del año de 1945 hasta el año 2018 que habrá sido el proceso de transformación de estos años. ¿Cuántos años llevamos en guerra?
> Estudiante: Todos
> Estudiante: Mil
> Estudiante: Dos mil
> Estudiante: Cien cien años
> Docente: Casi cien años.
> Estudiante: Adivino (risas y comentarios)
> Docente: Casi, casi. (Observación no participante, clase de ciencias sociales, 19 octubre 2018).

Como lo plantea Vélez (2012), se genera una percepción mítica de continuidad, repetición y superposición de los acontecimientos en la cotidianidad nacional y ausencia de apropiación crítica de los ciudadanos. Se trata de la percepción de un presente perpetuo como única temporalidad. Esto hace parte de las dinámicas

mismas de la guerra en las que se naturaliza la violencia, y a su vez se hace explícito el desconocimiento histórico del conflicto armado nacional.

Además, cabe resaltar que el docente no ofrece una respuesta concreta y correcta. En general se puede percibir que antes y después de la clase el conocimiento de los estudiantes no se transforma en gran medida. Los estudiantes dan respuestas que corresponden al imaginario colectivo y al contexto de agudización del conflicto en San Carlos, por ejemplo, la denominación particular de un grupo armado y la cercanía temporal como inicio de la guerra:

> Docente: Ya en 1945 fue donde empezó el conflicto a nivel nacional a nivel de Colombia ¿Quién me dice con base a qué factores empezó el conflicto armado en Colombia?
> Estudiante: La faria.
> Docente: No a qué actores, ¿a qué factores?
> Estudiante: Que tenían rabia.
> Docente: Y ¿qué consecuencias trajo?
> Estudiante: Murió mucha gente
> Estudiante: Profe ¿no empezó en 2004?
> Docente: En el año 2000 fue otro proceso de guerra que empezó en Colombia con los grupos armados fue, pero en el año 1947. (Observación no participante, clase de ciencias sociales, 19 de octubre 2018).

Fue frecuente observar que los estudiantes confundieran los actores, con las causas y consecuencias del conflicto, esto evidencia la incomprensión de este fenómeno social como un proceso que se transforma en el tiempo. El docente tampoco ofrece una información clara y precisa con respecto a los referentes históricos y explicativos del inicio del conflicto. Dentro de las respuestas de los estudiantes se expresan concepciones particulares sobre los conflictos y la violencia política, ellos responden de acuerdo a lo que conocen del contexto político actual.

La observación de esta clase evidencia la falta de profundidad y claridad en el discurso del docente con respecto al conflicto armado en el país. En un espacio de menos de sesenta minutos se pretende abordar un periodo de más de cincuenta años de un fenómeno social tan complejo como lo es la violencia política y armada. De esta manera la capacidad de aprender del pasado y la función sociopolítica de la memoria se pierden.

Por otro lado, la clase expone las nociones e imaginarios sociales que hacen parte de las dinámicas del municipio en relación con los acontecimientos entorno a la violencia armada, y cómo se transmiten. Se identifica que estos saberes se producen sobre todo en procesos de socialización de los estudiantes en espacios fuera de la escuela y en menor medida al interior de ella. En este punto surgen varias cuestiones ¿Qué historia o historias se narran sobre la historia reciente de conflicto y violencia? Y ¿qué implicaciones tendrán para la formación de ciudadanos y el futuro del conflicto armado en el país? En general se identifica una incomprensión y desconocimiento de parte de la población sobre las dinámicas de la guerra, las relaciones entre los actores armados, así como los intereses y causas estructurales de la misma. Este asunto se puede vincular con los imaginarios sociales, posiciones políticas y perpetuación de los miedos y dinámicas generadas durante el conflicto armado. Así lo expresa un líder social:

> Nosotros no comprendíamos realmente, no teníamos el conocimiento, vivíamos las consecuencias, pero nunca nos dijeron la causa. Que creo que al igual pasa en los niños como pasó en las edades adultas que aún no comprenden qué pasó, aún no saben qué paso realmente quién los mató. Acá es muy particular, acá los peores daños fueron de los paramilitares, las masacres y todo eso, uno ve las cifras y son los paramilitares y acá la gente odia a la guerrilla (se ríe). Uno se pregunta por qué y la respuesta es que ellos iniciaron el conflicto, uno se va a las bases estructurales, si uno se va a eso el Estado fue el que generó el conflicto (se ríe) y el Estado

> eran paramilitares, paraestado. Entonces no conocen realmente la historia, saben las consecuencias, unos hechos de las consecuencias. (S. Daza, comunicación personal, 21 de octubre 2018).

Así como lo plantean Bedoya & Herrera (2016) en los libros de texto de ciencias sociales durante la primera década del 2000 no se incentiva el desarrollo de pensamiento crítico entorno a la violencia política y el conflicto armado del país. Por su parte, Jelin (2002) identifica que la construcción de un grupo de héroes presupone ocultar y opacar la actuación de otros, de este modo se silencian otros elementos como los errores de dichos personajes, y es así como se establecen narrativas que están vinculadas a los procesos de centralización de los Estados nación que se hacen evidentes en la educación formal.

Los estudiantes conocen una serie de acontecimientos a nivel local a partir de experiencias propias y cercanas, pero no comprenden qué sucedió, las causas explicativas que pueden ofrecer la historia y las ciencias sociales para dar sentido a los hechos que vivió la población sancarlitana. Esto explica las respuestas de los estudiantes y sus afirmaciones durante las entrevistas:

> Entrevistador: ¿Qué piensas de lo que ha pasado? ¿cómo has podido entender esa época de violencia armada?
> Estudiante: Pues la verdad no la entiendo muy bien. Porque no sé por qué se llevaban a las personas apoderarse de un territorio sabiendo que era de ellos, por qué querían desplazar a las personas del campo, o cómo eso de secuestrar personas, desaparecerlos, como que, con qué razón, por qué motivo. Son muchas preguntas y pocas las respuestas. Sufrieron muchas personas, muchas familias, amigos, vecinos, no puedo decir nada porque a mí no me tocó, pero es lo que cuentan los padres, anécdotas. Pues uno diría que no era justo, En ningún tiempo la guerra es justa y muchos interrogantes

> porque uno no sabe cómo ocurrió ni por qué ocurrieron o porqué tenía que pasar eso. (Estudiante grado décimo, comunicación personal, 1 de octubre 2018).

Aunque en ocasiones se da espacio para escuchar y narrar las vivencias personales y familiares, la escuela en buena medida no transmite una visión objetiva de la historia reciente del municipio entorno a la violencia política y el conflicto armado, por lo tanto, existe una incomprensión y visión incompleta de sus dinámicas y factores. Un estudiante que ha vivido de manera directa la violencia por medio del desplazamiento, al preguntarle sobre qué ha aprendido del conflicto en el colegio responde a partir su experiencia personal entorno a lo que sucede en su territorio más que desde una comprensión objetiva de las ciencias sociales:

> Estudiante: Yo tenía más o menos entendido algo sobre ese conflicto que era ambición, falta de cultura y esas cosas y bueno con lo que explican los profesores si es eso y otro actor que entra es la política influencia mucho en esa violencia. De hecho, es lo que ha producido la violencia. (Estudiante grado décimo, comunicación personal, 29 de octubre 2018).

Otro elemento de la desmemoria y ausencia de historia del municipio es el no uso de los archivos históricos que se han elaborado sobre la historia reciente del municipio como el libro *Nunca más contra nadie* (2012) escrito por el historiador Carlos Hernando Olaya nacido en San Carlos, o el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2014) *San Carlos Memorias del éxodo en la guerra*, libros que son hasta el momento los referentes principales de memoria histórica sobre el conflicto y la violencia armada de San Carlos. Tampoco se usan los recursos pedagógicos que han sido elaborados específicamente para la transmisión de este tema en las instituciones educativas. El trabajo que elaboró el Centro de Memoria Histórica y Corporación Región (2013) son una serie de cartillas que ofrecen una

versión pedagógica para los maestros del informe sobre la historia de violencia reciente en el municipio. También incluyen un libro con orientaciones pedagógicas llamado *Tejiendo memoria. Proceso pedagógico del informe de San Carlos: memorias del éxodo en la guerra.*

Los silencios sobre el pasado y la memoria del conflicto armado en el municipio que se evidencian dentro del espacio escolar pueden ser una reproducción de los silencios que se encuentran fuera de los muros de la escuela, que hacen parte de la cotidianidad de los hogares de los estudiantes y maestros de la comunidad sancarlitana. Pero es en la institución educativa donde estos silencios se hacen más visibles, en un espacio pedagógico donde debería tener lugar la memoria del municipio, desde la perspectiva de la enseñanza de una historia crítica y una pedagogía de la memoria.

Este puede ser considerado un **silencio institucional** como expresión de lo que ha ocurrido en la cotidianidad de la comunidad sancarlitana y que puede resultar en un **olvido** institucional. El silencio sobre la historia del conflicto armado y violencia generalizada penetra el espacio escolar, jóvenes y niños que no vivieron el conflicto de manera directa no apropian el conocimiento y comprensión histórica necesarios para construir una conciencia social, política y ciudadana sobre las problemáticas presentes y nuevas conflictividades relacionadas con el conflicto armado vivido. Tampoco adquieren las herramientas necesarias para identificar otras formas de violencia que se instauran en gran medida en el espacio privado de las familias del municipio.

Las concepciones e imaginarios colectivos sobre el conflicto armado y la violencia que adoptan los estudiantes se hacen evidentes en el aula de clase. Durante una clase de ciencias sociales se percibe cierta incomodidad en los estudiantes para autodenominarse víctimas del conflicto armado ante la pregunta directa del docente:

> Docente: Y les hago la pregunta para quien le quiera dar unos datos o conversar con la profe. ¿Quiénes de los hoy acá presentes han tenido efectos en la familia? o para que me entiendan como con

> plastilina ¿quiénes han sido afectados con la familia con la violencia que vivió San Carlos? (un estudiante levanta la mano). ¿Sólo Juan José? (otros estudiantes levantan la mano).
> Estudiante: Todos.
> Docente: Si no levantan la mano difícil. (Observación no participante, clase de ciencias sociales, 19 de octubre 2018).

Uno de los elementos que puede conducir a ese silencio e incomodidad de los estudiantes, tiene que ver con los estereotipos instaurados en la comunidad sobre las familias desplazadas, los denominados “resistentes”, asesinados o desaparecidos. Se identifica que casi toda una clase puede haber sido afectada por la violencia del conflicto armado y aun así la escuela no habla sobre este asunto. Durante la guerra el silencio era un mecanismo de defensa, una forma de salvaguardar la vida propia y la de los demás. En la actualidad ese silencio obedece a otras dinámicas y procesos más complejos que se relacionan con las formas de la memoria individual y colectiva, así como a usos políticos y económicos que se presentan en el siguiente capítulo.

Construcción de memoria en medio del silencio escolar

Una forma de reconstrucción de memoria en la escuela urbana se generó con la iniciativa del maestro Albeiro Muñoz, quien reconstruyó los testimonios de estudiantes sobre sus experiencias personales y familiares con la violencia del conflicto armado en la clase de español, durante el año 2006, momento en que el municipio estaba saliendo de la época más cruda de violencia. Así lo relata:

> A mí me dio la idea, en medio de la tristeza y nostalgia que ellos manifiestan lo fui pensando, por catarsis los pelados tienen que buscar la manera, que lo escriban. Pero me daba miedo por el fenómeno de paramilitarismo. Yo lo hice muy discretamente y les dije “tranquilos que esto no sale de aquí cuenten la historia como la

> vivieron, pero no sale de acá". A ellos les daba miedo contar porque estaba el asunto de los paramilitares. Entonces yo le dije a los pelados cuente la historia nárrela como usted la vivió, no diga que fueron los guerrillos, que fueron los paracos, el ejército, simplemente cuente los hechos. Me pasó que los muchachos contando levantaban la cabeza y algunas peladas cuando escribían se les venían las lágrimas y caían al papel.
>
> Había un pelado Diego y le dije tengo esta idea, todos los relatos de esos pelados los tengo me va ayudar a digitar, yo le pago. Y desde ahí comenzamos y formamos el libro. Un profesor tenía como una especie de mini impresora y hacía los huecos de las hojitas, imprimieron el libro, lo empastamos, salió y ahí está en la biblioteca, ahí reposa.
>
> Por ese tiempo que yo estaba haciendo el libro fui con alguien de experiencias significativas y nos fuimos directamente, seleccionaron dos maestros del municipio, me dijeron Albeiro te quieres ir para el Tolima a mostrar esa experiencia a otros los maestros de Colombia, me fui con una compañera. (A. Muñoz, comunicación personal, 3 de noviembre 2018).

Esta experiencia es un ejemplo de resistencia y memoria durante la guerra desde el espacio escolar. El docente usó la escritura como una forma de hacer memoria, pero sobre todo como una herramienta terapéutica para sobrellevar los efectos emocionales de la violencia que estaban viviendo los estudiantes. La elaboración de los relatos con los estudiantes configura una forma de reconstrucción de memoria local después del conflicto. Se trata de una experiencia pedagógica valiosa que puede ser mostrada a los estudiantes de la generación actual como parte de la enseñanza de la historia sobre la escuela en el tiempo de la guerra.

No obstante, esta experiencia está siendo olvidada por los actores escolares y por la comunidad en general. La situación más grave y evidente sobre la **desmemoria**

escolar de la violencia se observó en las aulas de clase, conversaciones y entrevistas de los docentes en los que este libro no es mencionado ni usado. A pesar de ser un documento relevante para abordar la memoria histórica del municipio en el espacio escolar, al ser creado desde allí, tan sólo un directivo docente de la IE urbana mencionó el libro, pero al igual que los demás actores escolares reconoce que la historia de la violencia es un tema ausente en el aula y fuera de ella.

El silencio y olvido escolar hacen parte de un fenómeno complejo de dinámicas, no sólo educativas e institucionales, sino sociales y comunitarias que se manifiestan en la escuela por medio de sus actores. Algunos de los factores educativos e institucionales que hacen parte del silencio escolar tienen que ver con las políticas públicas y la ausencia de un espacio y tiempo específicos para la enseñanza de la historia local. Se identifica un intento institucional por incorporar la historia municipal en el currículo del área de ciencias sociales, pero no se consolida en la práctica, fue un proceso que se llegó al plan de estudios hace algunos años, pero que los docentes actuales desconocen.

Capítulo 2. Formas de la memoria y el olvido en San Carlos

Luego de hacer un recorrido por la escuela, este capítulo presenta el funcionamiento de la memoria en los lugares e iniciativas comunitarias de memoria del municipio. En este caso, los actores sociales relatan no sólo el qué y cómo se recuerda sino también las formas del olvido social que se configuran en la comunidad. El capítulo se organiza en cuatro partes. La primera describe cuáles son los procesos de memoria que han construido los cuatro lugares e iniciativas sociales estudiados en esta investigación, que fueron el lugar de memoria de San Carlos Centro de Atención para la Reconciliación y Reparación (CARE), el grupo de Teatro Tironeta, el grupo Conciencia Colectiva y la iniciativa artística de murales de San Carlos. Allí se identifican y caracterizan procesos sociopolíticos, culturales, pedagógicos y subjetivos. La segunda parte expone la manera en que se generan los procesos colectivos de construcción de memoria en el municipio promovidos por actores sociales desde dos espacios públicos.

En la tercera parte inicia la exposición del olvido social a partir de las voces de los actores que relatan los múltiples efectos de la guerra en la memoria y en las relaciones de la comunidad san carlitana. Y por último se describe y caracteriza qué olvidan y qué callan los sujetos, grupos y la población en general en este territorio. En suma, el capítulo muestra la complejidad del funcionamiento de la memoria colectiva que no puede ser comprendida sin el olvido social y sus diversas formas.

Antes de iniciar es necesario exponer el marco conceptual a partir del cual es entendida la memoria en esta investigación y el apelativo *colectiva*. Desde la perspectiva de los estudios culturales Erll (2016) plantea que, al enunciar términos

como *memoria colectiva, recuerdo cultural u olvido social* se está haciendo uso de metáforas que aluden a dos fenómenos que es necesario explicar, pues ambos hacen parte de dos componentes de la memoria colectiva que actúan de manera conjunta y complementaria para su funcionamiento y serán expuestos a lo largo del capítulo. Un elemento tiene que ver con los *esquemas socioculturales* que hacen parte de la memoria individual y los contextos colectivos que influyen en la remembranza de los sujetos. El segundo componente es la *memoria de la cultura o recuerdo de la sociedad* entendidos como *metáforas* de procesos de almacenamiento, organización e institucionalización que representan la relación de una comunidad con el pasado.

Hablar de *memoria colectiva* abarca desde los procesos neuronales de recordación hasta procesos institucionales de tradición. Como lo define Erll (2016), son "procesos (orgánicos, mediales e institucionales) cuyo significado representa la influencia cambiante de lo pasado y lo presente en contextos socioculturales" (p.139). En esta investigación se abordan dos componentes de la memoria colectiva, por una parte, se exponen algunos ***elementos socioculturales y sociopolíticos*** que hacen parte de la memoria que evocan los sujetos en las entrevistas, conversaciones y espacios concretos de recuerdo colectivo. De otro lado, se ***presentan formas materiales y simbólicas*** y los procesos de representación y construcción de la memoria colectiva, en especial el proceso de remembranza colectivo del pasado reciente del conflicto armado.

2.1 Procesos de construcción de memoria colectiva

La memoria en esta investigación se aborda como categoría social que permite comprender fenómenos psicológicos, sociales, políticos y culturales desde un enfoque interdisciplinar. Actualmente el abordaje epistemológico de la memoria se considera desde el carácter subjetivo e intersubjetivo que tiene lugar en contextos socioculturales específicos y a partir de ellos se pueden establecer interpretaciones e hipótesis sobre su funcionamiento y naturaleza (Erll, 2016; Serna, 2009).

A lo largo de este apartado se presentan *tres dimensiones* propuestas por Erll (2016), que interactúan de manera dinámica en la configuración de la memoria colectiva. La primera es la dimensión *material* que alude a la codificación de los recuerdos en objetos que pueden ser textos, monumentos, ritos, producciones artísticas. La segunda es la *dimensión social* en la que personas e instituciones actúan en el proceso de evocación, producción y almacenamiento de saberes y recuerdos relevantes para el colectivo. Por último, se encuentra la *dimensión mental o simbólica* que se refiere a los esquemas, códigos, representaciones, modelos, valores y normas socioculturales (Erll, 2016). Estas dimensiones y formas de la memoria colectiva se identificaron en los procesos y acciones que llevan a cabo los lugares de memoria.

A continuación, se describirán **procesos sociopolíticos y culturales de la memoria** que integran las tres dimensiones de la memoria colectiva mencionadas. Así se comprendió el funcionamiento complementario de las dimensiones y procesos implicados en la evocación del recuerdo, elaboración y construcción colectiva de la memoria. Dos iniciativas se destacan por su carácter artístico y cultural, las otras dos por asumir procesos sociopolíticos de acción. Sin embargo, se observa la manera en que lo artístico surge entre los procesos de reivindicación política y social, así como las expresiones artísticas están cargadas de sentidos políticos y transformación social, lo que permitió comprender las dinámicas complejas del proceso de construcción de memoria colectiva. Asimismo, se identifican formas de intercambio generacional y algunos elementos pedagógicos que hacen parte de estos procesos.

Procesos sociopolíticos de construcción de memoria

La memoria posee un carácter constituyente y constructor de realidad social y subjetiva (Desroche, citado por Manero & Soto, 2005). Al ser parte constitutiva de la condición humana, la memoria se convierte en una manera de ser y enunciar lo social que está ligada a los marcos sociales de tiempo, espacio y lenguaje (Herrera & Ortega, 2012; Oviedo, 2009).

Los estudios culturales de la memoria han propiciado una discusión alrededor de la naturaleza individual y/o colectiva de la memoria. Por su parte Jelin (2002) propone comprender la experiencia del pasado y su reconstrucción como fenómenos y procesos que son simultáneamente individuales y colectivos, en tanto las vivencias individuales adquieren sentido en discursos culturales colectivos y las memorias individuales siempre se expresan y comunican a otros a través del lenguaje.

Al considerar el carácter colectivo de la memoria surge otro elemento constitutivo que tiene que ver con su naturaleza plural, como lo plantea Bermeo (2017) la memoria funciona a partir de referentes temporales, espaciales y culturales específicos, no es ni puede ser homogénea. Y es precisamente en la relación entre lo individual y colectivo donde emerge la complejidad de la memoria, en tanto se presentan disyunciones, contradicciones, encuentros, silencios y vacíos (Jelin, 2002).

En esta primera parte se presentan las formas de expresión, construcción y transmisión de memorias alternas buscan contrarrestar los silencios y olvidos entorno al pasado reciente con el propósito de transformar las dinámicas sociales, económicas y políticas del municipio de la actualidad. A partir de una conciencia histórica, el lugar de memoria CARE y el movimiento cívico Conciencia colectiva, enmarcan las luchas del presente a través de la acción social, comunitaria y ciudadana.

Centro de Acercamiento para la Reconciliación y la Reparación, CARE.

El lugar de memoria de San Carlos, Antioquia se caracteriza por ser una de las organizaciones comunitarias pioneras que más ha contribuido en el proceso de reparación colectiva de la comunidad sancarlitana desde el año 2007, cuando se inició el proceso de desmovilización de los grupos armados paramilitares que tenía mayor presencia en el territorio. El CARE y sus agentes construyeron procesos colectivos que abarcan desde la acción ciudadana en el ámbito público, pasando por la reparación simbólica, hasta la atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado. Formas de la memoria expresadas en discursos, pinturas, talleres, libros,

un monumento de la memoria, conmemoraciones y la resignificación del espacio donde funciona la organización. Todos han sido procesos orientados al no olvido del pasado reciente de conflicto armado en el municipio. Desde la voz de la líder comunitaria Pastora Mira, quien fundó y lidera el lugar de memoria, se presentarán los procesos y formas de la memoria.

Lugar de memoria como política del recuerdo

El CARE se configura como un espacio público de acción ciudadana en el que actores sociales reivindican los derechos que fueron vulnerados durante la guerra y requerían de una reparación. La reparación colectiva e individual involucra a víctimas, en su mayoría mujeres, y a los ex integrantes de grupos armados en un proceso de diálogo, perdón y reconciliación con la comunidad.

Una de las estrategias contra el olvido se denomina ***políticas de memoria o políticas del recuerdo*** que se refieren a los procesos que buscan difundir, conservar y conmemorar posturas, recuerdos y olvidos alrededor de acontecimientos históricos que tienen vigencia política y social. En ocasiones las políticas del recuerdo se oponen a la memoria oficial propiciando una comprensión crítica del pasado, en tanto los actores sociales se ubican en un escenario político y se tiene en cuenta el sentido de sus luchas (Herrera & Ramírez, 2009; Jelin, 2002).

Tal como lo relata la líder social Pastora Mira el CARE como lugar de memoria de San Carlos se construye a partir de la creación de una política pública municipal:

> Empezamos con una desobediencia civil cuando los grupos armados se tomaban esto y a las cuatro de la tarde todo el mundo encerrado. Nosotros sacábamos los nocheros, las mesitas para jugar bingo, parqués y hacer chocolatadas en la calle, pasaban los actores armados y nunca nos llegaron a decir nada. (…) Entonces en 2005 cuando ellos se desmovilizaron, empezamos a organizar un cabildo abierto. Se logró un acuerdo municipal donde entra a ser política pública para unir las voluntades y derechos de víctimas,

> reintegrados, sociedad civil no afectada, pero igual de Estado que eran los responsables de garantizar condiciones para todos. Entonces se fue diseñando el proyecto de acuerdo que es la creación de un Centro para la Reconciliación y la Reparación. Se genera esa política pública que nos permite articular e interactuar todos los actores en el territorio, pero también llamar al orden aquellos que tienen responsabilidades porque administran recursos y poder incidir tanto social y políticamente en todo el territorio. (P. Mira, comunicación personal, 17 de septiembre 2018).

Con la consolidación y avance en los procesos de reparación el lugar de memoria se adentra en una *lucha por la memoria,* ya no desde el ámbito político local, sino que además logró una participación activa para la construcción de una política pública nacional. Pastora Mira tuvo la oportunidad de expresar su experiencia en una sesión informal de escucha a las víctimas que realizó el Congreso de la república el 24 de julio declarado como Día Nacional de la Solidaridad con las Víctimas del Conflicto Armado colombiano. Así lo relata la líder:

> Reconocernos en el territorio como sujetos de reparación colectiva y quedar en una política de Estado. Yo creo que eso tiene trascendencia y lo va a tener en el tiempo. Como lugar de memoria, ser hoy parte de la Red Latinoamericana de lugares de memoria, eso no es gratis, eso es una ganancia que hoy de pronto muchos dicen eso es una bobada. (P. Mira, comunicación personal, 17 de septiembre 2018).

Reparación colectiva del territorio

El lugar de memoria ha generado dos contribuciones principales en el municipio para la construcción de paz en el proceso de reparación colectiva, una es la búsqueda de desaparecidos y el desminado humanitario. Así lo describe Pastora:

> A partir de esta política del CARE le apostamos al desminado, consiguiendo que el municipio fuera el primer municipio en Colombia libre de sospecha de minas. (…) San Carlos es un municipio en que hasta hoy documentados en conflicto 210 desaparecidos, con una visión clara (…) Identificar en qué cementerio están, si fueron entregados por falsos positivos, o nn no identificados, si están en lugares rurales, bueno lograr. (P. Mira, comunicación personal, 17 de septiembre 2018).

La líder le da un sentido metafórico a la importancia de la labor de búsqueda de personas desaparecidas que es también un aporte a la reparación psicológica y emocional para las familias. Además, vincula la pérdida con la permanencia de la memoria:

> Todos pasamos por la universidad de la vida (...) En la universidad de la vida todos necesitamos igual y la graduación es el velorio y el diploma es la lápida, entonces que no nos dejen sin graduarnos en la universidad de la vida. (P. Mira, comunicación personal, 17 de septiembre 2018).

Esta metáfora se destaca como una forma de expresión de la memoria, una representación simbólica, que se observa frecuentemente en los discursos y relatos que expresan los agentes de memoria. Así como lo plantean Contursi y Ferro (2000), “La memoria funciona a través de analogías, metáforas, exageraciones, supresiones y minimizaciones, que no deben ser evaluadas como verdaderas o falsas sino como representaciones simbólicas que expresan las marcas emocionales que dejaron las vivencias en las víctimas” (p. 59).

Reparación psicosocial

De otro lado, desde su inicio el CARE ha propiciado procesos de reparación psicológica para la comunidad. La atención psicosocial surgió durante el conflicto armado como una forma de resistencia. Antes de crear el lugar de memoria Pastora Mira con apoyo de algunos integrantes de la comunidad generaron acciones de atención humanitaria, conformando un grupo de mujeres denominado Provisame, que son promotoras de vida y salud mental.

Parte de este grupo de mujeres inició un proceso de memoria colectiva desde las experiencias de dolor que les produjo el conflicto armado, se elaboró un libro llamado *De memoria colectiva: "Resurgimiento"* escrito por Alba Cano (2007), que reúne las voces de las mujeres que se unieron durante la guerra como mecanismo de supervivencia y posteriormente como forma de reivindicación. En la introducción del libro Cano (2007) contextualiza la situación de vulneración de derechos de las mujeres en el conflicto armado y se destaca cuatro formas de violencia durante la guerra, entre estas se menciona el desplazamiento forzado y la violencia sexual como acciones dirigidas en mayor medida a las mujeres. El libro contiene testimonios de diferentes mujeres sobre cómo se vio afectada su vida y la de sus familias, acompañados por fotografías de los espacios de encuentro.

Reparación simbólica

Los actos simbólicos y la celebración de fechas conmemorativas como el día de las víctimas o de personas desaparecidas son eventos abiertos a la comunidad que organiza el lugar de memoria. Uno de ellos fue denominado las "jornadas de luz" como forma de reconstrucción de tejido social a partir de actos simbólicos colectivos cuyo objetivo principal es recordar y reconocer a las víctimas y los efectos de la guerra en el territorio. Así lo narra una mujer integrante del CARE:

> Las jornadas de luz eran recorridos de memoria (…) desde el barrio Zulia que queda al lado del puente, otros en el barrio de abajo, mejor dicho, por las cuatro puntas del parque (…) todos veníamos desde los barrios hablando e invitando a la gente con la silueta de una flor,

> una vela y una lectura donde hubiese ocurrido un hecho agradable o triste, cualquier persona podía tomar la palabra. Por ejemplo, “aquí mataron a mi hijo, mi hijo fue una persona o aquí me casé o aquí estudié, recuerdo que esto era un caserío” (…) Así por todos los barrios todos debíamos llegar de manera simultánea y cuando todos los grupos estábamos en las cuatro esquinas apagábamos la luz del parque y todos llegábamos con velas. (F. López, comunicación personal, 24 de septiembre 2018).

Esta forma de construcción de memoria colectiva, contiene un alto sentido simbólico y emotivo de un pasado violento que se comparte y donde tienen lugar las voces de cada integrante de la comunidad. Esta fue una forma efectiva de reconstrucción social durante los años en que recién había pasado el conflicto armado. En la actualidad se siguen conmemorando algunas fechas, pero el sentido de cada evento y la participación de la comunidad ha ido cambiando, pues el carácter temporal de la memoria es transformado, reinventado y transmisible (Serna, 2009). Por su parte Jelin (2002), plantea una relación dinámica de la experiencia de la memoria en la que se genera una condensación o expansión del pasado a partir de su incorporación a las experiencias del presente y las intenciones del futuro. En otras palabras, la temporalidad compleja de la memoria hace referencia a los múltiples tiempos, sentidos, procesos históricos y de transformación de las sociedades y sus actores.

Por otra parte, se destaca la contribución que el lugar de memoria hizo en el proceso de reinserción y reconciliación con los ex integrantes de grupos armados que se desmovilizaron. La líder social resalta aspectos de reconstrucción de la identidad individual para su integración a la vida colectiva, esto a través de formas de memoria y resignificación del pasado. También expuso su visión sobre las víctimas y los victimarios, quienes pueden ser agentes sociales y actuar para el cambio.

Como resultado de ese proceso, una integrante del CARE recordó el acto público de perdón que se organizó en el municipio con los ex integrantes de grupos armados. Fue un evento significativo tanto para la comunidad, como en el proceso de construcción de paz que lidera el lugar de memoria. En un contexto de trauma y conflicto Jelin (2002) plantea “La memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo.” (p. 12 y 11).

Resignificación de espacios

El lugar donde funciona el CARE adquiere un significado particular para los procesos de construcción de paz. Esta casa, ubicada en el casco urbano, fue un espacio apropiado por uno de los grupos armados durante la guerra y que posteriormente fue habitado y resignificado por los líderes del lugar de memoria. De esta manera se transformó su sentido e historia, el relato sobre lo que sucedió y cómo fue el proceso de resignificación aluden a la identidad y sentido propios del lugar de memoria:

> Mire y vera porqué se tomaron esto los paramilitares para entender un poco porqué sucedió eso. Vea esto, entonces el comando de la policía es ahí donde está esa casita gris. Esto conecta a la calle de arriba, entonces sacaban a la gente del parque, salían corriendo se metían por ahí y llegaban aquí y por esa otra calle también tenían casas que se tomaron [grupos paramilitares]. Esto era un radio de acción para ellos y aquí divisaban, imagínate uno aquí tiene el control de todo. Entonces aquí tenían su garita.
>
> Cuando se da la desmovilización el imaginario de la gente en San Carlos era que este lugar [casa donde funciona el lugar de memoria] estaba lleno de muertos, llenísimo, entonces buscábamos. Lo único que encontramos fue la niña de quince años que habían traído del

> parque el mes de mayo de 2002. Estaba enterrada ahí y la habían pasado para el solar de enseguida. Igual seguimos haciendo un trabajo dignificando el espacio que ya hoy tiene esta transformación. Y la casa como tal pues convertirla en casa de memoria, templo de las víctimas y también espacio de establecimiento de derechos. (P. Mira, comunicación personal, 17 de septiembre 2018).
>
> Entrar a este espacio como un acto de transformación para mí fue muy significativo porque fue un comando paramilitar y cuando nosotros vinimos había ropas tiradas en los mesones de la cocina, había rastrojo y mugre por todos lados. Era horrible, escalofriante, el solar era completamente bosque, tuvieron que cortar los árboles con motosierra, eran inmensos. La exhumada del cadáver de la niña fue algo que conmovió mucho. Este espacio era completamente frío, yerto, yerto, no era un frio de frescura, sino un frío feo escalofriante. (F. López, comunicación personal, 24 de septiembre 2018).

El espacio físico del lugar de memoria es el resultado de un proceso de reconstrucción social y su relato es una forma de memoria que permite leer sus múltiples significaciones. Entre ellas, formas de resistencia, el trabajo colectivo, la reconstrucción del territorio y el sentido que se le da teniendo como referencia el pasado. Es una forma de agencia que contribuye al cambio presente y futuro.

Monumento a la memoria

Otro resultado del proceso social de gran importancia para el trabajo de memoria colectiva en el municipio fue realizado desde el CARE como forma de reparación simbólica. El monumento es entendido como recuerdo y duración, la representación material de la memoria colectiva (Mendoza, 2005). El denominado Jardín de la memoria ubicado en el parque central del casco urbano es un monumento que conmemora a personas y familias del municipio afectadas por alguna forma de

violencia durante el conflicto armado. La historia de la gestión y creación de la idea para su construcción lo relata Pastora Mira durante el XI Encuentro de la RESLAC:

> (…) A medida que se avanza en el restablecimiento de derechos sentimos la necesidad de hacer la segunda fase del Jardín con el proyecto Alianza Medellín-San Carlos, retornaron las familias desplazadas de Medellín al municipio de San Carlos en el año 2009 hasta el 2011 y se hace la segunda fase del Jardín. ¿Cómo se logra? En la medida que se van haciendo las actividades para reconstruir el proyecto de vida de las víctimas y se identifican las diferentes afectaciones, por eso en la tabla de convenciones hay un hecho victimizante por cada símbolo y cada color (…) Uno como reparación simbólica y dos como denuncia permanente de la vulneración de los derechos humanos en el territorio porque si nos quedábamos con una memoria encerrada, una denuncia encerrada, aquí está a la vista de todos para que propios y extraños conozcan la historia. (P. Mira, observación participante, 3 de octubre 2018).

Los monumentos representan *lugares de memoria* y a la vez son medios para la enseñanza de la historia y el pasado reciente, pues tienen como función principal la vinculación material del pasado y el presente al ser signo y objetivación del recuerdo colectivo (Veneros & Toledo, 2009).

Figura 5. Pastora Mira presentando el Jardín de la memoria.

Fuente: Tomada durante el trabajo de campo en octubre de 2018.

Ruta de la memoria

El CARE con apoyo de Corporación Región[10] y los gestores de memoria, que son actores sociales del municipio que hicieron parte de un proceso de formación durante el primer semestre de 2018, construyeron una "Ruta de la memoria". Se trata de un recorrido turístico con un sentido histórico y cultural que inicia en la casa donde funciona el CARE, continúa en el pasaje el sol y finaliza en el parque principal con la presentación del monumento El jardín de la memoria. Todos fueron lugares estratégicos de acción bélica de los grupos armados durante la guerra que han sido resignificados por la comunidad.

A lo largo del recorrido se expresan las *narrativas y discursos de memoria* que han construido los agentes de memoria en el CARE y otros integrantes de la comunidad. De manera particular hacen referencia al proceso de construcción de memoria y de

[10] Corporación región es una organización civil sin ánimo de lucro de Medellín, Antioquia, que realiza programas, proyectos y acciones sociales encaminadas a la construcción de una cultura de paz.

reivindicación política de los actores de la comunidad san carlitana afectada por el conflicto armado. Se trata de un proceso de evocación de memoria en el espacio, por medio de recorridos por el territorio se configura un sentido a partir de acontecimientos pasados, las luchas del presente y los proyectos futuros. Así lo plantea Mendoza (2005) al enunciar los marcos sociales de la memoria, entre ellos el espacio que “contiene acontecimientos y construye recuerdos, puesto que es en los lugares donde las experiencias se guardan, sea en los rincones, en los parques, en los cafés o en cualquier otro sitio donde los grupos viven su realidad y allí dan significado a sus experiencias.” (p. 6).

En las paredes de la casa del lugar de memoria los visitantes encuentran una primera forma de memoria gráfica. El arte se usó como un proceso psicoterapéutico para expresar el dolor y resignificar a través del lenguaje visual las experiencias de violencia vividas:

> Esta es en la vereda de Dosquebradas donde desafortunadamente en el año 2002, en el mes de febrero se da una masacre como retaliación, el grupo de izquierda entra a un centro poblado que fue reconstruido después de un fenómeno natural, una avalancha. Entonces allí habitan setenta familias que se les ha parcelado y el grupo de las FARC masacra a estas personas, quedan heridos (…). Otra masacre en la vereda El Vergel también segando la vida de un número de campesinos, niños y mujeres, violentando mujeres y empalando mujeres. Entonces aquí es víctima la sociedad civil por lo que el otro actor armado hizo, bastante desatinado en el marco del conflicto. (P. Mira, observación participante, 3 de octubre 2018).

El fragmento anterior y las pinturas a las que hacen referencia permiten identificar tres **formas de memoria**: 1. *Memoria subjetiva*: la representación visual de la experiencia de los sujetos que hicieron parte del proceso de reparación psicosocial. 2. *Memoria colectiva:* el relato elaborado durante el recorrido por el lugar de

memoria para de relatar historias de acontecimientos del pasado reciente de la guerra. 3. *Discursos institucionales:* en medio de las historias y del contar la experiencia que se realizó con la comunidad se hace uso de un lenguaje emotivo que da sentidos y significados a los procesos de reivindicación colectiva.

Otra **representación visual de la memoria** es un mural que se encuentra en un área intermedia del lugar de la memoria. El mural se divide en tres momentos que relatan a grandes rasgos la historia del municipio a partir de una reconstrucción identitaria que se elaboran los agentes de memoria. Las palabras que usa la líder para la presentación como “Somos” y “nuestro origen” aluden a la necesidad de **reconstrucción de identidad colectiva**. Recordar las raíces del territorio y la comunidad otorga sentido de continuidad, comunidad y reapropiación del territorio, como una forma de reparar las fracturas que dejó la guerra. Se identifica también que se elabora un relato que posee un marco de interpretación y un hilo conductor dirigido a explicar las causas estructurales o contextuales del conflicto armado en el territorio.

Desde su carácter cultural la memoria se vincula con la identidad, al ser un mecanismo que le otorga coherencia y continuidad a la construcción subjetiva y colectiva de la realidad. Además, fortalece el sentido de pertenencia de grupos y comunidades en la elaboración de esquemas, patrones y hábitos propios de una cultura (Herrera & Ramírez, 2009). Tanto la memoria como la identidad construyen subjetividad social, histórica y política que en momentos de crisis son cuestionadas y reinterpretadas (Jelin, 2002).

La evocación de historias particulares de la vida de sujetos afectados por el conflicto armado cobra un valor particular porque hacen parte de dos procesos que resignifican y le dan sentido a la historia y las acciones que realiza el CARE. Una es la búsqueda de personas desaparecidas y la otra es la transformación de la casa como lugar de memoria, anteriormente mencionados. Al salir del lugar de memoria se inicia el recorrido por unas calles del casco urbano. Se trata de un pasaje que conecta esta casa con el parque principal en donde ocurrieron diferentes hechos

violentos, era una ruta por la que transitaban constantemente los actores armados. Pero a partir de las acciones del CARE fue resignificado como espacio de memoria. En el relato de la líder se identifica el funcionamiento dinámico de la memoria, cada hecho violento se resignifica de diferentes formas. Por una parte, se destacan las **acciones de resistencia** que se generaron como el ritual fúnebre para las personas asesinadas que no eran identificadas. Por otro lado, se muestran los murales que han sido pintados en las viviendas y que transforman los imaginarios y huellas de la guerra. También se identifica la manera en que el espacio es apropiado como un territorio lleno de sentidos y significados configurados en el proceso de construcción de memoria e identidad colectivas.

La ruta continua con la reconstrucción histórica y cultural del espacio. Los gestores de memoria que guían el recorrido destacan el pasado antes del conflicto armado, el uso que se le daba a los espacios en ese tiempo, que fue transformado por la guerra y son lugares que no recuperaron su propósito original pues hoy son establecimientos comerciales. Los espacios se resignifican con **elementos culturales**, se recuerdan hechos de la guerra, pero también se construye memoria sobre el municipio mucho antes del conflicto reciente.

Se identifica la manera en que la ruta y los relatos están construidos para contar simultáneamente los hechos del conflicto y los elementos culturales que los resignifican. Se exponen marcos de interpretación de los relatos y los acontecimientos vividos, como la mención de las hidroeléctricas que se usa como referente de identidad territorial pero también como explicación del conflicto vivido y problemas sociales del presente. Estos **marcos de interpretación** ponen de presente el carácter **explicativo y selectivo** de la memoria, cuando los individuos y grupos construyen e incorporan dichos recuerdos conservan ciertas memorias para organizar su experiencia individual y colectiva. Así como una característica *ordenadora* cuando al rememorar se busca destacar ciertos eventos, otorgarles un sentido y explicación (Contursi y Ferro, 2000).

Dinámicas y sostenibilidad del lugar de memoria

Es necesario destacar las formas de organización, gestión y acción interna del lugar de memoria para identificar los cambios que se han producido desde su creación hasta ahora. Se identificó cómo se modifican los procesos de acuerdo con las dinámicas sociales y políticas de la actualidad. La líder menciona la forma de sostenibilidad del lugar de memoria destacando la autonomía frente a recursos de instituciones gubernamentales y lo plantea como un proyecto colectivo que debe ser apropiado por la comunidad y otros agentes de memoria y líderes sociales.

Sin embargo, a partir de la observación de las dinámicas internas, del funcionamiento de los procesos sociales en el municipio y las percepciones de actores externos y cercanos al lugar de memoria, se pudo identificar que el sostenimiento y permanencia en el tiempo del lugar de memoria no se ha logrado producir por la ausencia de procesos colectivos de apropiación. El liderazgo de Pastora Mira es indispensable para su funcionamiento. Esto lo reafirma una de sus integrantes al afirmar que el lugar de memoria permanecerá, pero a la vez asegura que, sin la líder social Pastora Mira se pierde la continuidad. Se observó la ausencia de agentes y actores sociales que lideren y se sientan comprometidos con los procesos del lugar de memoria en el mismo sentido en que lo ha hecho Pastora Mira.

Además, se observaron formas de relación conflictivas y problemas de comunicación de algunos integrantes del lugar de memoria que no permiten que los procesos integren de manera más participativa a la comunidad. En especial a las nuevas generaciones para que se apropien de las luchas por la memoria que se han logrado gestar. Por ello se identifica que es necesario potenciar el trabajo de la memoria con nuevos sentidos que tengan como referente las necesidades y retos actuales y futuros.

Por una parte, se reconoce la contribución a una cultura de paz y un trabajo por la memoria desde la dimensión política con respecto al pasado reciente del municipio que ha realizado el CARE. De otro lado se identifica que, aunque dentro de sus discursos se reconoce que el sentido de la memoria está vinculado con las nuevas generaciones, es necesaria una actualización y resignificación del sentido de la

memoria para las dinámicas actuales de posacuerdo que incidan de manera diferente en las nuevas generaciones.

Conciencia ciudadana. Movimiento ciudadano.

El colectivo Conciencia Ciudadana tiene un carácter político y juvenil, se creó a inicios del año 2018 a partir de las discusiones que propiciaron un grupo de jóvenes san carlitanos que finalizaban su carrera profesional en la Universidad de Rio Negro, Antioquia. El grupo surgió por una inquietud ciudadana y una decisión de acción frente a las problemáticas que identifican en su territorio. En el relato de uno de los líderes sobre el origen del grupo se identifica un arraigo por el territorio en el que la memoria y los recuerdos de experiencias son fundamentales como generadores de sentidos para las acciones del presente. De este modo, se genera una apropiación del territorio y sus problemáticas.

Una de las primeras acciones de participación ciudadana y política se generó en las elecciones presidenciales del año 2018, a partir de una movilización en apoyo a una de las campañas. La acción política desde el ámbito electoral le dio visibilidad al grupo al que se unieron más jóvenes y, en general, personas de la comunidad interesadas en la labor ciudadana que se realizó. De este modo el colectivo inició un trabajo de reconstrucción de tejido que la guerra rompió. Una de las ideas principales del colectivo es, en palabras de ellos: “construir desde la diferencia”, lo que implica un diálogo propositivo y activo con las diversas opiniones políticas, religiosas y sociales.

El grupo siguió orientado a la participación política electoral para el fortalecimiento de la democracia en el municipio, y a partir de la consulta anticorrupción que se realizó en el año 2018 se realizó un ejercicio de pedagogización sobre los puntos de la consulta. Este proceso fue una forma de visibilización y acercamiento del colectivo con la comunidad sancarlitana. Durante el trabajo de campo se observaron las diferentes actividades comunitarias que realiza el colectivo que incluyen asuntos sociales, ambientales, agrícolas, culturales y artísticos.

Dentro de los propósitos que define el colectivo se encuentra la identificación de las problemáticas del municipio por medio de la recolección de información con los actores e instituciones de la comunidad. Así se plantea la necesidad de realizar un reconocimiento del territorio para generar acciones que den respuesta a las problemáticas percibidas. También realizaron una autoevaluación en la que se identifica una falta organización y planeación para la acción, como una serie de actividades que responden a temas coyunturales y asuntos políticos del municipio. De esta forma el colectivo configura sus objetivos desde el ámbito político y toma como referente la memoria y la comprensión histórica que recae en las nuevas generaciones en quienes se identifica un desconocimiento de la historia local. Asimismo, se plantea necesario el trabajo de memoria para generar una conciencia política, por ello el grupo dirige sus objetivos a partir de una relación intergeneracional con la comunidad para transformar los imaginarios políticos que se reproducen:

> Nosotros decimos que somos un pueblo de memoria, pero no conocemos casi la historia (…). Yo pienso que todo es un proceso político y creo que pedagogía política para el tema de la memoria ha faltado en todas estas personas. Que quienes lideren el tema de la memoria sean vistos como actores de izquierda, eso tiene que cambiar radicalmente. Esto se cambia cuando llegamos a estas personas y les damos pedagogías de ese conflicto (...) que no crezcan con esas mentiras infundadas que quienes les informaban a sus papás y ellos los desinforman y que sea un punto de partida para que estos jóvenes y niños sean transformadores de sus propios padres y lleguemos a converger, que se hagan actos de reconciliación y perdón. (S. Daza, comunicación personal, 21 de octubre 2018).

En las reuniones observadas se enunciaron los problemas a los que se enfrentan por estar en un campo de acción pública donde se ven enfrentados intereses

económicos y relaciones de poder. Uno de los integrantes del grupo planteó el problema de las relaciones políticas que respondan a intereses de unos particulares y se pierdan los objetivos e ideales del grupo para la comunidad del municipio. Otro de los retos y dilemas a los que se enfrentan los jóvenes del colectivo es el miedo y las amenazas que produce la acción política como una situación actual que se vive a nivel nacional. Sin embargo, el líder del colectivo reafirmó durante la entrevista su posición de resistencia.

Este movimiento ciudadano y político surge de una generación actual, preocupada por los asuntos sociales del municipio que deciden construir un proyecto social en el que a partir de sus conocimientos, saberes, habilidades e intereses desde diversos campos de acción logran liderar procesos que contribuyen a la construcción de paz, haciendo uso de la conciencia histórica e identidad territorial.

Procesos socioculturales de memoria

Durante el trabajo de campo se encontraron otras iniciativas comunitarias cuyo centro es el arte, la cultura y la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. Por ello se escogieron estos espacios para identificar los procesos pedagógicos, culturales y artísticos que se generan en la construcción de memoria.

En este apartado se identifican algunos de los elementos conceptuales que se plantean en los estudios culturales sobre la memoria colectiva. Desde la perspectiva de Pierre Nora (citado por Erll, 2016), se entienden los *lugares del recuerdo* como fenómenos culturales que se relacionan consciente o inconscientemente con la identidad colectiva de una nación, pueblo o grupo. En dichos lugares funcionan las tres dimensiones de la memoria mencionadas: material, simbólica y social. Los sujetos individuales y colectivos en medio de **prácticas culturales** y sociales elaboran discursos y relatos sobre el pasado, por lo tanto, la memoria tiene sentido intersubjetivo al ser comunicable, posee un carácter expresivo y creador que configura un lenguaje propio (Serna, 2009). Las elaboraciones culturales son entendidas por Jelin (2002) como *vehículos de la memoria*, construyen **identidad**

al ser un mecanismo que le otorga coherencia y continuidad a la construcción subjetiva y colectiva de la realidad.

A continuación, se exponen dos iniciativas artísticas de construcción de memoria que poseen elementos de transmisión de memoria intergeneracional y una clara dimensión pedagógica y política, que se conjugan y superponen de múltiples formas. Por medio de observaciones, entrevistas y fotografías se describen e identifican de manera transversal las dimensiones de la memoria colectiva en los procesos culturales.

Escuela agrocultural Tironeta Teatro

Este grupo de teatro está conformado por una pareja de artistas, Juanita Álvarez y Gustavo Sánchez, quienes se conocieron durante su formación en el Teatro Popular de Medellín. Ella nació en San Carlos y fue desplazada en tiempo de violencia, decidió regresar con su compañero para aportar al proceso de construcción de paz y generación de cultura en el municipio, a pesar de la inestabilidad laboral y económica que implicaba el retorno.

La apuesta artística y cultural de Tironeta es múltiple, tiene diferentes aristas que hacen parte de una visión sociocultural y política clara. A través del teatro en miniatura elaboran los personajes y una puesta en escena con materiales reciclables. En la actualidad el grupo de teatro lo conforma la pareja y cuentan con el apoyo de otro compañero, un joven campesino cultivador de café que vive en una vereda cercana al casco urbano.

Laboratorio artístico y pedagógico

A partir de su retorno a San Carlos decidieron iniciar una escuela de arte dirigida a niños y adolescentes del municipio, a partir del espacio que abrió la Casa de la Cultura de San Carlos con las clases que hicieron parte de la jornada escolar complementaria. El espacio que se generaba en la IE urbana no se continuó por la terminación del contrato, pero de manera sorprendente los niños y niñas que

asistían a las jornadas se apropiaron de ese espacio pedagógico y decidieron conformar una escuela para ellos. Así lo relata Juanita:

> (…) realmente tenemos muchísimo con qué trabajar. Nosotros no tenemos absolutamente ningún apoyo del Estado o de la administración municipal, pero eso tampoco nos va a impedir hacer las cosas ni nos va a impedir que la escuela agro cultural crezca. Nunca pensamos en tener un semillero, después los niños lo proclamaron nuestro semillero. Quién les dice a esos niños tan hermosos que no, quién le mata la ilusión a un niño. Si yo me pongo a pensar en una escuela agro cultural lo primero que voy a pensar es qué no tengo, no tengo un espacio, no tengo con qué pagarles a los profes, no tengo. Pero no, resulta que es que son otros que quieren también la escuela. (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

La escuela surge como una construcción colectiva en la que tanto los niños y niñas, como los artistas desean aprender, enseñar y compartir saberes. Uno de los elementos centrales de su quehacer artístico y pedagógico es el reciclaje, a través de él los artistas ofrecen a los niños un aprendizaje sobre la vida y la interacción con el medio. Esta es una apuesta sociocultural en la que los procesos pedagógicos y de formación ciudadana no se pueden escindir, sino que se complementan y se identifican de manera integral en la forma de enseñar. Por una parte, se encuentra el reciclaje como un modo de desarrollar un **pensamiento creativo** a partir de la interacción con el contexto:

> Entonces el reciclaje nos ha ido enseñando que todos vemos la vida de una forma distinta y que a veces encontrarles solución a las cosas, solo basta con cambiar las cosas de lugar o de forma o verlas desde otra esquina o verlas desde otro ángulo. Nos ha enseñado

> que es mejor centrarse en lo que tienes alrededor y no en lo que no tienes. Y eso nos dio mucha abundancia, nosotros físicamente no tenemos dinero, pero mira todos los materiales que hay. O sea, los niños no se varan o no nos varamos por un vestuario o por una escenografía o por nada, porque primero lo que tenemos lo podemos transformar en lo que queramos. (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

En consonancia con el desarrollo del pensamiento creativo, que ofrece a los niños la libertad de construir a partir de su capacidad de reflexión y comprensión, se propicia una **relación pedagógica horizontal** entre los artistas y los niños que permite el desarrollo de habilidades desde el arte, que incluye diferentes formas de aprendizaje y creación, y que transforma la relación con el medio y con los otros. Juanita reconoce las formas de enseñanza que ofrecen a los niños y, así lo plantea como un laboratorio artístico, que se puede denominar también como un **laboratorio pedagógico**:

> Yo me puedo pasar todo el año haciendo un títere y yo sé que todos, aunque manejemos la misma técnica, van a ser títeres distintos, pero van a tener la misma estructura. Sin embargo, solo aprenden a hacer un títere y a mí me va a dejar con el mismo títere que yo sé hacer. Esta forma de trabajar es repetir, mientras esta otra forma de trabajar es todo un laboratorio. Que, si hay que tener mucha paciencia sí, son veinte niños, todos hablándome al tiempo, todos quieren cosas absolutamente distintas (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

A la vez, compara su metodología pedagógica con la de la escuela que es poco flexible con los tiempos y procesos de aprendizaje particulares de los niños. Por su parte prefiere la libertad que les puede ofrecer la dinámica del trabajo del

laboratorio, tanto a los niños como a los artistas. Una pedagogía que los libera de lo preestablecido durante el proceso y en el resultado:

> (…) Pero también esa forma de trabajar ha hecho que no estén tan pegados a mí, que ellos también puedan sacar soluciones y decir "quiero trabajar en otra cosa". Y eso hace que su proyecto coja mucha más importancia porque es algo que no está presionado por nadie, es algo que no tiene tiempo. Ellos se van a sus tiempos, ellos se llevan sus cajas cuando quieren, traen sus muñequitos hechos de la casa. Eso también lo libera a uno. Al principio o a simple vista puede ser muy caótico, pero tampoco es tan caótico. Tú no tienes la presión encima de que todos los niños tienen que cumplir el mismo logro, es más ¿si eso no es un logro pa todos, si para alguno eso no es logro sino un fracaso? (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

Pedagogía de la memoria

Además de la formación de las artes plásticas, la escuela agrocultural inició un trabajo de memoria entorno al reconocimiento del pasado del municipio y algunos elementos históricos relevantes, a partir de ellos se elabora una puesta en escena que es presentada a la comunidad. Por medio de la consulta de archivos, entrevistas, recorridos a lugares significativos del territorio y la creación de relatos se configura una **pedagogía de la memoria** que se vincula con el teatro y una formación en consciencia política e histórica del municipio. Así relata la experiencia Juanita:

> Comenzamos a trabajar memoria con los niños. ¿Cómo? recogimos los libros de historia del pueblo y nos fuimos a recorrer el pueblo. Era muy lindo ver las calles antiguas de los años veinte y treinta y pararnos en las calles de hoy. Paradójicamente están más

> destruidas las de hoy (se ríe) (…) ver las fotos de ese pueblo tan viejo, pero tan bonito, como un pueblo que se empezaba a construir tan cuidadito y éste que necesita tanto cuidadito. Mirar varias épocas del pueblo a contar varias historias los niños a escuchar en la calle historias. Hacíamos entrevistas, nos sentamos a escuchar los viejitos. (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

Uno de los recorridos significativos fue el cementerio, al ser un lugar sobre el que se relatan historias y mitos que permanecen al ser un sitio de relevancia durante y después de la guerra. **El espacio** se identifica como una constante en la relación entre el arte y la memoria. Se construye memoria a través de los saberes y relatos que configura la comunidad sobre el territorio que habitan. De este modo, los niños y niñas reproducen las historias que les fueron contadas por sus familias, aunque no lo hayan vivido de manera directa, los recuerdos transmitidos se hacen propios (Sánchez, 2017). Además, se conjugan historias de la violencia, así como sentidos y recuerdos colectivos:

> El cementerio es acá, queda en todo el frente del puente que se cayó. Por aquí había un botadero y por ahí tiraban los cajones que formaron una zanjita que daba a la calle. Los niños empezaron a contar y yo acordarme, los niños no vieron eso, pero yo sí, a los niños se lo contaron sus papás que deben tener más o menos mi edad. Que entonces usted iba en cualquier momento por la variante y salía un ataúd así y pum, se estrellaba contra un palito. (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

Memoria intergeneracional, narraciones y teatro

Otros lugares que recorrieron y resignificaron los artistas, niños y niñas en el proceso fueron sitios marcados por el conflicto como la casa donde funciona el lugar

de memoria. A partir de la construcción de una memoria intergeneracional se elabora una puesta en escena para la comunidad, que tuvo el propósito de hacer un llamado en torno a la importancia de reconocer la historia local y el trabajo de memoria:

> Todo terminaba en el Jardín de la memoria. Yo no les tuve que decir nada, sino que ellos mismos sacaban sus propias interpretaciones y es una realidad muy cruda, que precisamente por lo cruda que es la gente se ha querido… claro nos duele tanto que yo mejor miro pa otro lado, pero eso como colombianos también nos ha matado. Entonces es muy lindo que los niños lo empiecen a entender de esa manera que la historia hay que conocerla, que la memoria hay que guardarla. Empezaron a sacar unas frases como "Y recuerda que conocer tu territorio te hace parte de su historia", "Y recuerda que nuestros muertos quedaran sellados en nuestros corazones". Y bueno la obra la presentamos ahí en el Jardín de la memoria, esa fue la combinación del trabajo con los niños y los jóvenes del campo. (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

Es así como la memoria adquiere una dimensión narrativa, elaborada a partir de relatos que construyen sentidos del pasado, que contienen una secuencia lógica, causal y temporal, por ello le dan coherencia a las identidades y experiencias colectivas. La narración es el núcleo de unidad del recuerdo, da sentido a la realidad social a partir de actores, escenarios, relaciones y acciones particulares (Castilblanco, 2009; Gómez, 2009).

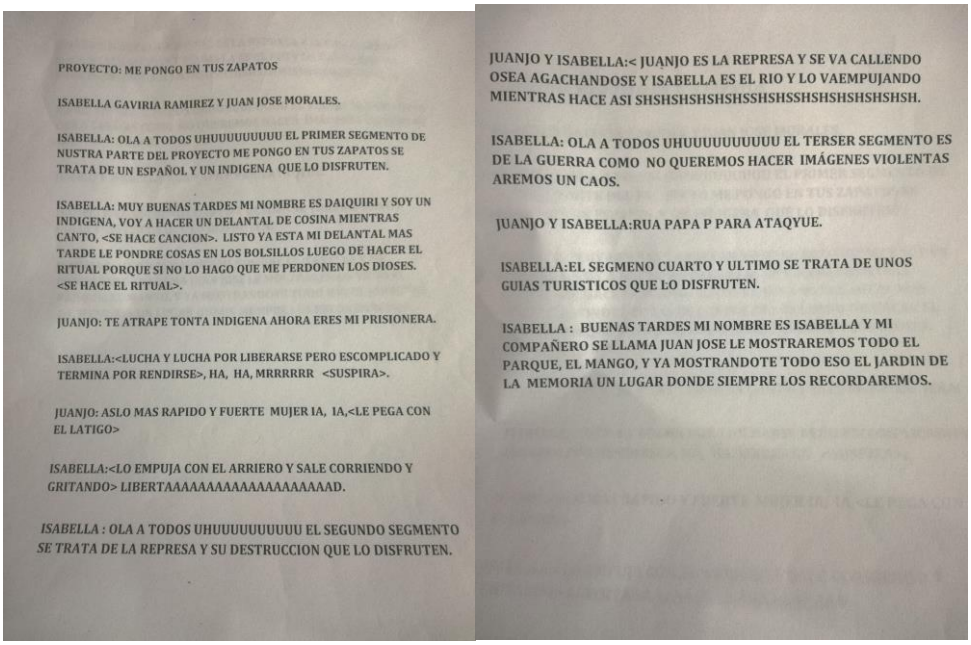
El proceso en general propició en los niños, niñas y jóvenes reflexiones en torno a la memoria y la historia que emergen de ellos y no es algo que repiten y no comprenden como sucede en la escuela oficial. Este aspecto está ligado a la

función social de la memoria y corresponde a la *dimensión funcional* de los procesos culturales que desarrolla el grupo de teatro. Así lo confirma uno de los estudiantes de la IE rural que hace parte de la Escuela agrocultural y relata su experiencia y aprendizajes:

> Con el grupo de teatro de San Carlos, nos fuimos a recorrer el pueblo, escribiendo un informe con el que después íbamos a actuar. Fuimos al cementerio y ese día estaban sacando unos restos por el lado. Una reflexión que Juanita nos dio fue que vimos pasar la muerte y nos preguntó que sentíamos, nos hizo exponerlo y me pareció bonito. El Teatro no sólo es ir a brinconear como muchos piensan, sino ir a aprender muchas cosas. Hicimos una actuación donde nos dividimos en tres parejas y debíamos representar en qué consiste el conflicto armado. Por ejemplo, nosotros hicimos la historia de dos campesinos que estaban volviendo a empezar con los cultivos. Otros niños representaron que perdieron a los papás en el conflicto armado y se quedaron huérfanos. (Estudiante grado octavo, comunicación personal, 1 de octubre 2018).

Los líderes de la escuela agrocultural recogieron los relatos y guiones que realizaron los niños, niñas y jóvenes durante el proceso. Este producto corresponde a la *dimensión material* de la memoria cultural en el que se puede identificar de manera clara su *dimensión simbólica*, al ser el medio de expresión de representaciones, significados y valores. A continuación, se presenta uno de ellos en el que la puesta en escena se divide en tres momentos históricos diferentes. Un pasado lejano que habla de una relación de colonización, un pasado reciente sobre los efectos que tuvo en el medio ambiente la producción de las hidroeléctricas y el presente a partir del monumento de memoria del municipio.

Figuras 6 y 7. Guiones elaborados por estudiantes de la Escuela Agro cultural.



PROYECTO: ME PONGO EN TUS ZAPATOS

ISABELLA GAVIRIA RAMIREZ Y JUAN JOSE MORALES.

ISABELLA: OLA A TODOS UHUUUUUUUUU EL PRIMER SEGMENTO DE NUSTRA PARTE DEL PROYECTO ME PONGO EN TUS ZAPATOS SE TRATA DE UN ESPAÑOL Y UN INDIGENA QUE LO DISFRUTEN.

ISABELLA: MUY BUENAS TARDES MI NOMBRE ES DAIQUIRI Y SOY UN INDIGENA, VOY A HACER UN DELANTAL DE COSINA MIENTRAS CANTO, <SE HACE CANCION>. LISTO YA ESTA MI DELANTAL MAS TARDE LE PONDRE COSAS EN LOS BOLSILLOS LUEGO DE HACER EL RITUAL PORQUE SI NO LO HAGO QUE ME PERDONEN LOS DIOSES. <SE HACE EL RITUAL>.

JUANJO: TE ATRAPE TONTA INDIGENA AHORA ERES MI PRISIONERA.

ISABELLA:<LUCHA Y LUCHA POR LIBERARSE PERO ESCOMPLICADO Y TERMINA POR RENDIRSE>, HA, HA, MRRRRRR <SUSPIRA>.

JUANJO: ASLO MAS RAPIDO Y FUERTE MUJER IA, IA,<LE PEGA CON EL LATIGO>

ISABELLA:<LO EMPUJA CON EL ARRIERO Y SALE CORRIENDO Y GRITANDO> LIBERTAAAAAAAAAAAAAAAAAAD.

ISABELLA : OLA A TODOS UHUUUUUUUUU EL SEGUNDO SEGMENTO SE TRATA DE LA REPRESA Y SU DESTRUCCION QUE LO DISFRUTEN.

JUANJO Y ISABELLA:< JUANJO ES LA REPRESA Y SE VA CALLENDO OSEA AGACHANDOSE Y ISABELLA ES EL RIO Y LO VAEMPUJANDO MIENTRAS HACE ASI SHSHSHSHSHSHSSHSHSSHSHSHSHSHSHSH.

ISABELLA: OLA A TODOS UHUUUUUUUUUU EL TERSER SEGMENTO ES DE LA GUERRA COMO NO QUEREMOS HACER IMÁGENES VIOLENTAS AREMOS UN CAOS.

JUANJO Y ISABELLA:RUA PAPA P PARA ATAQYUE.

ISABELLA:EL SEGMENO CUARTO Y ULTIMO SE TRATA DE UNOS GUIAS TURISTICOS QUE LO DISFRUTEN.

ISABELLA : BUENAS TARDES MI NOMBRE ES ISABELLA Y MI COMPAÑERO SE LLAMA JUAN JOSE LE MOSTRAREMOS TODO EL PARQUE, EL MANGO, Y YA MOSTRANDOTE TODO ESO EL JARDIN DE LA MEMORIA UN LUGAR DONDE SIEMPRE LOS RECORDAREMOS.

Fuente: Tomados durante el trabajo de campo en noviembre 2018.

Los relatos que elaboraron los niños y jóvenes les permitió apropiar la historia oficial y adaptarla al presente. Se trata de un pasado resignificado a partir del cuidado ambiental del territorio, donde se conjugan los marcos de interpretación que los niños y jóvenes poseen. Estos procesos de construcción de memoria intergeneracional permiten identificar lo que afirma Arfuch (2010), comprender el recuerdo colectivo como la clave que guía el devenir de las generaciones, a partir de un principio de reconocimiento y pertenencia dese la historia oficial. Sin embargo, la iniciativa de la escuela agrocultural y los procesos que lleva a cabo el grupo Tironeta Teatro entran en diálogo con la memoria oficial a través de memorias alternas, construidas con la memoria viva de relatos transmitidos y propios, en donde el territorio y los lugares significativos son la base del trabajo con la memoria. Además, es necesario destacar el trabajo de memoria con las nuevas generaciones sobre el pasado violento, a través de la narración y el arte como medio de expresión y transmisión de la memoria intergeneracional. El trabajo cultural con los niños es una herramienta de transformación social que ofrece la posibilidad de resignificar la identidad y la memoria (Municipio de Medellín & Comfenalco, 2012).

En otro momento se realizó una observación participante de un taller de teatro campesino que se realizó el grupo Tironeta teatro en la vereda el Vergel. A este taller asistieron diez campesinos y tres personas de la Universidad de Antioquia. El taller hizo parte de la investigación que llevaron a cabo estudiantes de la Universidad de Antioquia sobre alimentación, territorio y memoria con esta comunidad. Una de las actividades estuvo dirigida a la evocación de la memoria e identidad sobre el territorio y la elaboración de noticias que destacaran recuerdos y elementos significativos para los participantes. En esta actividad se identificó que el **humor y la dramatización** se convierten en herramientas de expresión y denuncia en torno a problemáticas y asuntos centrales como el agua y el destierro.

Además, las actividades propuestas por el grupo generan un ejercicio **colectivo de evocación de memoria**, a partir de preguntas que invitan a la reflexión del presente y sus conexiones con el pasado:

> Juanita: ¿Recordamos esas avalanchas de comida que había en San Carlos?
>
> Mujer de la comunidad: Ay si cuando el abuelo empezaba a tocar guitarra.
>
> Juanita: Mucha, mucha, la comida se perdía en las fincas.
>
> Hombre de la comunidad 1: Si, ahora la comida es muy poca…
>
> Hombre de la comunidad 2: Si recuerdo que de las partes de arriba traían mucha comida de Tierranegra y Marinilla.
>
> Hombre de la comunidad 1: Si venían las escaleras llenas de comida.
>
> Hombre de la comunidad 2: Claro que había muchos que comiéramos
>
> Juanita: También había mucha gente. Pero también salía mucha comida de acá a otros lugares.

> Hombre de la comunidad 3: Pero San Carlos me parece que se ha recuperado mucho porque es que en San Carlos hay más negocios, mucho más comercio de lo que había.
>
> Juanita: No es que San Carlos se quedó con el 16% de su población, eso es muy poca gente, uno de los lugares de donde más se desplazó.
>
> Hombre de la comunidad 2: mire por acá desde Dosquebradas todos esos apartamentos hasta el pueblo. Mil setecientos apartamentos van hacer. (Observación participante, Taller campesino, 28 de octubre 2018).

Se identifica que **el teatro es un medio narrativo** detonador de **memoria colectiva**. Por medio de la dimensión narrativa se puede identificar el carácter dinámico, subjetivo, imaginativo y social de la memoria que se basa en un proceso psíquico, y que a su vez está vinculado con los procesos sociales e históricos de manera que, como lo plantea Auge (1998), es el otro quien permite identificar y construir el elemento narrativo de la memoria y el olvido.

El significado social, la identidad y la historia están vinculados por medio de la narración. La narración imaginativa es la capacidad de vincular pasado y futuro, rehistorizar permite elaborar significados sociales más profundos, no solo de lo ocurrido, sino de cómo esas historias están conectadas con los elementos de la identidad colectiva (Lederach, 2008). Esto se pudo observar en la conversación que suscita la actividad entre los participantes en torno la necesidad de recuperación de la memoria, la historia rural, los saberes y tradiciones propias del territorio. Así surge la propuesta en la que el teatro se convierte en una forma de construir memoria. Estos procesos configuran formas de reapropiación del territorio, de la identidad y reconstrucción del tejido social:

> Juanita: Debemos recuperar la historia de estas veredas. Estamos muy interesados si ustedes quieren metérsele al arte, me parecería

> la cosa más hermosa poder montar una obra con ustedes y una obra que salga directamente de la historia del campesino de San Carlos (…) No dejemos que otros sigan contando nuestra historia, contémosla nosotros.
>
> Estudiante Universidad de Antioquia: (…) en la ciudad desconocemos casi absolutamente la historia de violencia en el campo.
>
> Hombre de la comunidad: si quiere la historia de violencia venga se la cuento (se ríe) a mí que me pasó harto.
>
> Juanita: Mire ya tenemos varias entrevistas para empezar a construir las historias y desde ahí hacemos la dramaturgia. Podemos hacer un documental, una película, algo tenemos que hacer con nuestras historias porque se nos apoderan muy fácil de ella. (Observación participante, Taller campesino, 28 de octubre 2018).

Este grupo de teatro ilustra los procesos de memoria cultural que Erll (2016) define como el recuerdo que se objetiva en representaciones concretas y artificiales, que poseen una simbología particular. Además, la iniciativa de Tironeta Teatro es una forma de proteger y defender su territorio y en especial a la población campesina quienes han visto vulnerados sus derechos. Aquí se encuentra el **sentido político** de la memoria y del arte, se convierten en herramientas de lucha en las comunidades. También permitió entender que el tejido de la vida está yuxtapuesto entre las realidades del tiempo, entre la memoria y la potencialidad que se expresa por medio de la narrativa (Ricoeur, 2004).

Murales de San Carlos

Otra iniciativa artística y cultural que se construyó en el municipio de San Carlos y que ha sido presentada en diferentes medios de comunicación son los murales que se encuentran en diferentes lugares del casco urbano y zonas rurales del municipio.

En diferentes viviendas, establecimientos comerciales o casas abandonadas junto a la carretera han sido pintadas diferentes imágenes que ilustran parte de la cultura e historia de la comunidad.

El arte como resistencia

Durante la entrevista el artista que lidera el proyecto inició su relato recordando las formas de resistencia artística que se produjeron en el municipio a finales de los años noventa y principios de siglo cuando se agudizó el conflicto y el grupo de teatro La gotera, que se había conformado unos años atrás y se tuvo que desintegrar por amenazas y la situación de desplazamiento. Sin embargo, actualmente continúan realizando presentaciones de su obra principal denominada *Asfalto*, obra que ha sido expuesta en diferentes ciudades del país y que muestra de una manera impactante algunas formas de violencia que vivió el municipio durante el conflicto armado.

La idea central del proyecto surgió por la iniciativa de un joven que como la mayoría de habitantes del pueblo vivió el conflicto armado. Por medio del muralismo inició un proceso de reconstrucción de la memoria e identidad para la comunidad y para quienes llegan a visitar el municipio. Dentro de los procesos de lucha por la memoria se destacan múltiples formas que no solo tienen que ver con el ámbito público de participación política, esta es una forma en que el arte se convierte en denuncia, reivindicación y construcción de la memoria colectiva sobre el pasado reciente vinculado con problemáticas presentes.

La apuesta del proyecto se convierte en una forma de contrarrestar los efectos materiales, simbólicos e intangibles que dejó la guerra en diferentes lugares del territorio. Entre ellos, el miedo que generaron los grupos armados a través de mensajes que en su mayoría iban dirigidos a la comunidad. Esta forma de resistencia y resiliencia, una vez finaliza la disputa armada, tiene el objetivo de recuperar la **identidad colectiva** que fue desintegrada. Además, se convierte en una forma de memoria en la que se cuentan historias sobre la memoria cultural del

pueblo con la intención de transformación del espacio, cada mural se ubica en un lugar donde se produjeron hechos violentos.

La imagen y la memoria

La imagen ha sido comprendida como parte fundamental del recuerdo que se presenta en un proceso subjetivo de remembranza: “Una imagen que despierta la memoria, una memoria que despierta la imagen” (Arfuch, 2013, p.64). El proyecto de murales se configura entonces como una manera de recuperación de la memoria viva y de construcción colectiva:

> (…) nos inventamos una metodología que se llama “Los colores de mi alma” y es que los murales no salen de las ideas o la imposición de los artistas que están pintando, sino que salen de diálogos colaborativos de la comunidad, cuéntenos su historia. Les enseñamos a la gente qué son los colores y qué son las figuras geométricas, cómo se componen y cómo se descomponen y les damos la oportunidad de que pinten, de que exterioricen sensaciones a partir del color. (…) hablamos con la gente y les preguntamos ¿qué es lo que más recuerdan? ¿qué es lo que les llena el corazón o qué quisieran ver pintadas en cada una de las paredes? La historia del abuelo, de la abuela, la historia del papá, de la molienda y de ahí es que salen las ideas. Nosotros bocetiamos para ellos hasta que ellos dicen eso era lo que nosotros imaginamos. Entonces ya llega el artista y le pone el sello personal, pero las ideas salen es de la gente y la necesidad de resignificar las historias (J. López, comunicación personal, 24 de septiembre 2018).

El artista explica la manera en la que se vinculan los recuerdos con las imágenes, en donde la memoria y la imagen son una herramienta artística y estética de expresión:

> Lo que pasa es que nosotros somos seres muy visuales. Todo entra por los ojos y todo está en los recuerdos y usted los recuerdos son como fotografías, si usted puede hacer tangible esa historia, esa idea o esa fotografía que siempre rueda en su cabeza es cuando el arte da sentido a esas cosas bonitas que tiene en el corazón (J. López, comunicación personal, 24 de septiembre 2018).

En el mismo sentido lo propone Arfuch (2013) a partir de lo que denomina *dimensión icónica del lenguaje*:

> La relación entre memoria e imagen tiene que ver con la carga afectiva y corporal del acontecimiento como cambio de un estado y una situación. Así como la temporalidad que implica una presencia y ausencia, la experiencia personal que nunca deja de ser colectiva. (…) El recuerdo es imagen y trae consigo fantasía e imaginación, como huella gráfica. (p. 64 y 65).

Los murales pueden ser considerados como una manifestación de los límites difusos entre lo colectivo y subjetivo de la memoria, elementos que están en constante diálogo y son complementarios. La dimensión cultural de la memoria es un puente que conecta lo individual y lo colectivo de los sujetos que rememoran. En este caso, el artista parte de expresiones subjetivas del recuerdo para crear una representación colectiva. Esta forma de construcción artística permite considerar lo estético como parte de la identidad individual y el intercambio social, en donde la sensibilidad configura escenarios e imaginarios sociales.

Apuesta política desde el arte

En los relatos sobre los murales se atribuyen diferentes sentidos a la iniciativa y se activa la *dimensión funcional* de la memoria colectiva. Uno de ellos adquiere un valor y propósito político que pretende reflejar un empoderamiento y recuperación de lo propio. Por medio de la recuperación de una memoria histórica y cultural se configura una respuesta a los discursos y dinámicas revictimizantes, así como otras formas de violencia que se perpetúan y reproducen. El artista, durante la entrevista afirmó que su propuesta busca hacer un llamado para activar y propiciar proyectos que busquen transformar los imaginarios, representaciones y estereotipos colectivos que se han construido sobre el municipio entorno al conflicto armado y destacar otras historias y otras formas de autorepresentarse e identificarse:

> (…) Nosotros no somos víctimas somos agentes de paz, somos agentes resilientes no nos estamos olvidando del conflicto, pero tampoco nos podemos quedar ahí en ese letargo tan horrible (…) San Carlos es un municipio que se tragó toda la mierda pero que es un municipio resiliente, usted llega y dice aquí pasó tanta cosa. (…) San Carlos es un municipio que es guapísimo, que tiene cosas hermosas, que tiene charcos [fuentes hídricas como cascadas, ríos, lagunas] impresionantes y que hoy se dio la oportunidad de contar su historia a través del arte. No pintamos por embellecer pintamos para contar la historia, para transformar y para resignificarnos en ella. Nosotros somos más que conflicto, nosotros somos un cúmulo de historias y de gente que quiere transformar el país. (J. López, comunicación personal, 24 de septiembre 2018).

La capacidad de transformación del futuro a partir del pasado es la apuesta política que hacen los lugares de memoria e iniciativas como esta, en donde el arte y el artista constituyen la posibilidad de crear futuros diferentes y alternativos. Como lo

plantea Lederach (2008), el futuro no es esclavo del pasado, el arte permite superar la violencia y conserva la visión de que algo nuevo es posible.

Ruta de los murales

Hasta el momento de realización del trabajo de campo se habían elaborado 34 murales en todo el municipio, esto generó que el proyecto artístico se convirtiera en atractivo turístico. Durante el XI encuentro de la RESLAC se realizó un recorrido para los integrantes de los lugares de memoria invitados. En particular es de interés el relato o discurso que acompaña la explicación de cada mural para identificar los sentidos y significados que se atribuyen a la representación visual.

Uno de los murales resignifica la experiencia de desplazamiento a partir del retorno como una experiencia positiva para las familias y en especial para las zonas rurales del municipio. El discurso que expresa el artista da sentido a la construcción de memoria:

> (…) Y este mural trata de eso, de cuando regresamos de nuevo y regresamos con los sueños completos, con una caja que nos llevamos, la gallina, el marrano, el cuadro del sagrado corazón de Jesús y con la familia completa. Así regresamos nosotros a la casa y esta era la sensación que queríamos dejar en este muro porque ya otros estaban sembrando, los que nunca se fueron, los que se llaman los resistentes. Entonces este es un encuentro de los retornados y los resistentes. (Observación no participante, 3 de octubre 2018).

El segundo mural al igual que el anterior relata la experiencia del retorno a partir de un elemento representativo de la cultura y forma de transporte. La “chiva” o “bus escalera” como medio principal de movilización de la comunidad en el municipio, se convierte en un elemento central de la identidad colectiva de San Carlos. Es un elemento cultural que transforma sus sentidos a partir del conflicto:

> Qué es lo que más recuerdan cuando retornaron, la chiva, la chiva es un símbolo del retorno masivo, la chiva es un símbolo también del desplazamiento masivo, pero hoy no significa eso, hoy significa la esperanza de nuestra tierra, hoy significa la esperanza de nuestro territorio y esto es lo que pasa en San Carlos hoy día (…). Bueno les cuento este es uno de los elementos que para todos en Colombia es sinónimo del buen transporte, del buen vivir (…) es el símbolo de la llegada masiva de gente al campo, del retorno. (Observación no participante, 3 de octubre 2018).

Las imágenes representadas en los murales se convierten en dispositivos que permiten evocar la memoria sobre el proceso y el momento en que se realizó o sobre el contenido mismo que hace referencia a un evento pasado. Como lo afirma Ricoeur (2004) es “Recordar sobre lo recordado”. Por otra parte, los discursos que se construyen para acompañar la presentación del mural permiten leer los marcos de interpretación que los sujetos construyen. El discurso es entendido como un recurso para mantener la memoria de un pasado que se presenta como significativo para el presente e incluso como su causa, que además potencia los procesos de memoria cultural en el territorio (Contursi y Ferro, 2000).

Ambas iniciativas permitieron identificar que el arte, el lenguaje, la memoria y la imagen proponen otros caminos para la transmisión y evocación que llevan a la confluencia de lo subjetivo en lo social y lo social en lo individual desde las dimensiones ética, estética, afectiva y experiencial (Municipio de Medellín & Comfenalco, 2012). La imagen y las representaciones artísticas, ya sean materiales desde la pintura o narrativas desde el teatro, se convierten en *dispositivos o vehículos* de memoria colectiva. A la vez son formas de expresión y transmisión de la memoria entre las generaciones, que asumen diferentes elementos simbólicos y funciones sociales como sus apuestas pedagógicas y políticas. El arte da cabida a

múltiples lecturas de un mismo hecho, como lo afirma Doris Salcedo (2018) “El arte es una de las formas de pensamiento que tiene la capacidad de convertir la memoria en un proceso infinitamente inconcluso” y se podría decir también, plural e inclusivo.

Figura 8. Maestra Betty Loaiza con el mural homenaje a las mujeres lideresas del municipio.

Fuente: Tomada durante el trabajo de campo octubre 2018.

2.2 Luchas por la memoria

Como parte de los procesos colectivos de construcción de memoria se generan espacios de encuentro donde actores sociales y agentes de memoria entran en un diálogo que pone de presente las disputas, tensiones y conflictos entorno al pasado, sus sentidos y su función en el presente y el futuro. La memoria colectiva se consolida, expresa y comunica desde el espacio público, pues es allí donde el lenguaje y las prácticas sociales tienen lugar (Mendoza, 2007).

Durante el trabajo de campo se tuvo la oportunidad de observar dos momentos importantes, uno fue la reunión sobre Memoria y Turismo municipal, el otro fue el *XI Encuentro de la Red de Sitios de Memoria Latinoamericanos y Caribeños*

(RESLAC). En ellos identifica de manera clara el fenómeno que Jelin (2002) describe como *luchas por la memoria,* que se refiere a la tensión producida en medio de la acción de agentes sociales que asumen una interpretación particular de lo acontecido. Esas interpretaciones son transmitidas por medio de narrativas del pasado con intensión de verdad, aceptación y legitimación. En el ámbito público tiene lugar el conflicto entre quienes promueven una memoria oficial y quienes no están de acuerdo con dicha versión, y es allí cuando los relatos y contenidos narrativos que se pretenden transmitir se ven enfrentados.

Las luchas por la memoria hacen parte de la *memoria funcional* que Erll (2016) caracteriza como diacrónica, se fundamenta el presente a partir de un pasado determinado, es altamente selectiva y estratégica, en su elaboración actúan sujetos colectivos y se expresan a través de celebraciones, ritos y conmemoraciones. También se observa que esta forma de memoria se encuentra en espacios de construcción política, educativa y pedagógica, en general, en los encuentros de discusión de lo público.

Este apartado muestra de qué manera se construye memoria histórica en el municipio y el proceso de elaboración de versiones oficiales en las que los diferentes actores sociales participan a partir de una construcción colectiva. En medio de los discursos y enunciados se identifica un repertorio de silencios y usos particulares de la memoria que intentan ocultar otras versiones y posiciones, pero a la vez pretenden reivindicar las memorias silenciadas sobre el pasado reciente de violencia.

Construcción de memoria colectiva nivel local, nacional y transnacional

La memoria aparece con fuerza en el ámbito político y cultural una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial y los periodos dictatoriales desde el contexto Latinoamericano. Emerge una presencia del pasado justificada por un temor al olvido y a la repetición de los acontecimientos. En este sentido se explica la demanda y presencia de la memoria en el proceso de restauración de las

democracias, así como la reconstrucción de identidades posteriores a tiempos de violencia y represión (Jelin, 2002).

Es desde este momento que surge una defensa y reivindicación de la memoria a partir de la acción política de organizaciones comunitarias, se evidencia una necesidad colectiva de memoria y el auge de *lugares de memoria*. Ricoeur (2008), citando a Pierre Nora, plantea que la eficacia de estos lugares es el producir "otra historia" y para ello se requiere una voluntad de memoria, en donde coexisten tres sentidos: simbólico, material y funcional. Esa demanda de memoria se genera cuando se ve amenazada la identidad colectiva. De este modo, como lo propone Jelin (2002) la memoria tiene un sesgo militante que muestra la pluralidad de las historias, es el pasado vivo en el presente, organiza y omite acontecimientos. La memoria es activa en tanto es elaborada por agentes sociales inmersos en luchas políticas y relaciones de poder.

Colombia ha tenido un proceso particular en torno a la lucha política y construcción de memoria, pues en las últimas décadas han surgido una amplia diversidad de lugares de memoria durante la guerra. A diferencia de los lugares de memoria de otros países del Cono Sur y del Caribe que han creado y consolidado sus procesos después de finalizados los periodos de violencia. Son espacios de reivindicación y remembranza, pero también de resistencia en medio de la violencia y vulneración de derechos en diferentes regiones del país. Hasta la fecha la Red Colombiana de lugares de memoria está conformada por 29 experiencias, aunque se conoce que existen muchas más organizaciones sociales, culturales y políticas que realizan un trabajo público en torno a la memoria del pasado reciente.

En el municipio de San Carlos, en la "Casa madre" espacio donde funciona el CARE, entre el 2 y 5 de octubre de 2018 se realizó el *XI Encuentro de la Red de Sitios de Memoria Latinoamericanos y Caribeños* (RESLAC) en el marco del proyecto "Latinoamérica por la Verdad". Este evento se llevó a cabo cuando se realizó el trabajo de campo, lo que permitió una observación participante en las actividades programadas. Fue un encuentro internacional al cual asistieron más de 60 sitios de memoria de 12 países. El objetivo central fue consolidar aportes para el trabajo que

ha empezado a realizar la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) en Colombia.

El encuentro se realizó a partir la iniciativa de Pastora Mira, líder del CARE, quien recibió apoyo de la Red colombiana para que el encuentro se realizara en San Carlos, Antioquia. De la observación de los diferentes espacios y actividades, destaca el lugar predominante que los líderes sociales le dan a los elementos materiales y simbólicos, formas de expresión que llenaron el espacio con cantos, fotografías, murales, pancartas, tejidos, objetos, entre otros. El evento se organizó a partir de actos rituales de apertura y cierre de cada uno de los momentos y actividades programadas, en donde los representantes de grupos indígenas disponían y preparaban el espacio a partir de sus creencias y tradiciones culturales. Asimismo, se dio lugar para la narración y escucha de las memorias y relatos de dolor sobre sus experiencias durante la guerra.

Figura 9. Fotografía del XI Encuentro Latinoamericano de la RESLAC.

Fuente: Tomada durante el trabajo de campo octubre 2018.

La diversidad de relatos y expresiones de la memoria como memorias alternas reflejan otros discursos y circuitos de apropiación que generalmente son ignorados y que provienen de silencios. Durante el acto público de la CEV uno de los lugares de memoria liderado por dos mujeres víctimas de desaparición forzada narraron su experiencia de dolor en la guerra a través de una puesta en escena en la que recrearon el proceso de búsqueda de sus familiares y la incertidumbre que siguen viviendo al no encontrarlos. La narración de su experiencia le da sentido político a su lucha, por ello el teatro se convierte en una herramienta poderosa para reivindicar sus derechos y reclamar justicia y verdad, en definitiva, para hacer memoria.

Este elemento sociopolítico permite entender la memoria como un diálogo que entreteje las memorias y tradiciones individuales con los procesos institucionales, comunitarios y culturales. Además, como lo plante Jelin (2002), se consideran los múltiples discursos de la memoria que se encuentran en el ámbito público, que pueden ser o no hegemónicos, oficiales y únicos. En los lugares de memoria, así como en espacios públicos, la evocación de otras versiones de la historia oficial y su narración es un acto político que contiene manifestaciones y acciones democráticas (Jiménez y Guerra, 2009) y esto se evidenció de manera clara en el encuentro.

Entre los requerimientos sobre las mesas de escucha que la Comisión de la Verdad instalará en diferentes regiones del país, los líderes de los lugares de memoria propusieron que es necesario dar validez a los actos simbólicos, culturales y artísticos como maneras de presentar los testimonios de parte de las víctimas, pues en ellos han encontrado una manera auténtica y propicia construir y transmitir las narrativas del pasado que son dolorosas. Durante el encuentro se observó que el teatro o el canto son formas de expresión liberadora de la memoria.

Turismo, historia oficial y memoria intergeneracional

El otro espacio público observado fue una reunión que organizó la Secretaría Municipal de turismo con la intensión explícita de consolidar una historia local que sirva para el desarrollo turístico del pueblo. A partir del trabajo con estudiantes de

últimos grados del colegio urbano que se encuentran inscritos en la media técnica de turismo, se propuso escribir unas cartillas que contienen datos históricos de San Carlos e información general sobre los recursos naturales y culturales.

A continuación, se destacan algunos de los componentes del proceso de construcción colectiva de una historia oficial en donde se observaron de manera clara las dinámicas y elementos que emergen en el trabajo de la memoria y lucha por la representación del pasado que tienen lugar en espacios públicos del municipio.

Silencios

Un elemento central de la reunión fue la percepción que tienen los estudiantes y los docentes que orientan la formación de la media técnica sobre el desinterés de la comunidad en cuanto a la historia del municipio, en especial por la falta de participación para la construcción colectiva de la memoria. Aquí se ponen de manifiesto los silencios traducidos en privación al acceso de la información. Se identificaron conflictos y rupturas al hablar sobre la historia y elementos centrales del municipio, que a su vez aluden a la dificultad de reconstrucción de memoria, identidad y cohesión social:

> Docente: La verdad ha sido muy duro para ellos en la recopilación de todo eso. Se necesita mucha gente que es muy cerrada a dar información y van y les preguntan y no dan información. No quieren que por qué les van a preguntar eso o personas envidiosas que es que yo hice eso y no va a salir que yo lo hice.
>
> Estudiante: Resulta que tuvimos algunos inconvenientes con algunas personas entonces tratamos de preguntarles, pero ellos se cerraban y decían que no. O sea, en el sentido de que algunas personas fueron egoístas con la información que tienen sobre el municipio. Como dijo mi compañera al inicio esto no es para

> beneficiarnos nosotros es para beneficiar al municipio en general. (Observación no participante, 25 de septiembre 2018).

El maestro expresó su perspectiva en torno a la construcción de memoria histórica en la que las entidades gubernamentales y la ciudadanía juegan un papel fundamental, pero donde se hacen evidentes los silencios sociales:

> Docente: lo que es muy bonito es ver a estos chicos de noveno y décimo con ganas de preguntar, averiguar y que lleguen personas, adultos y que les digan no cuando ellos quieren saber la historia del municipio, eso me parece egoísta. Y la verdad es que no me he querido meter en eso porque a mí me tocó doce años y a mis compañeros de la oficina de turismo les tocó, doce años tratar de hacerle entender a la gente que San Carlos tiene historia, todos los municipios tienen historia que contar. (Observación no participante, 25 de septiembre 2018).

Incluso un agente de memoria y líder cultural del municipio no permitió dar a conocer el proceso que él ha hecho entorno a la memoria cultural del municipio, así lo denunció una estudiante sobre la búsqueda de información de los murales pintados en diferentes lugares del municipio. También se observó una dificultad para construir memoria histórica partiendo de las voces de la comunidad por la ruptura de las relaciones entre los habitantes del municipio, así como una tensión en las relaciones intergeneracionales. Sin embargo, destacaron que la generación actual de adultos mayores campesinos es la población más dispuesta para compartir y relatar sus saberes sobre la historia del municipio.

Selección de la memoria: defensa y ocultamiento.

En medio de la reunión se hizo explícita la disputa y tensión que producen algunas narrativas sobre acontecimientos pasados que marcaron el conflicto social y político en el municipio y la región. Por ello se manifiestan diferentes posiciones, unas que

tienen la intención de hacer visibles estos conflictos que permanecen en la actualidad y muchas veces se expresan a manera de denuncia. Otras ocultan tensiones y acontecimientos pasados de manera que no afecten las dinámicas del presente. La discusión inició con la mención de violencia política en contra de los movimientos sociales y el despojo de tierras a partir de los megaproyectos hidroeléctricos que se produjeron en el municipio:

> Integrante del CARE: hablaron de la construcción de las hidroeléctricas para contextualizar el tema del conflicto, pues que fue una forma de llegar la violencia a San Carlos, a través de las hidroeléctricas, cierto, por la disputa territorial de los grupos al margen de la ley. Pero también me parece profe (…) que estos chicos hablen un poco e investiguen de la guerra bipartidista eso no nos tocó ni siquiera a usted ni a mí. Porque también podrán tener como una idea de por qué tanta corrupción política, tanta cosa porque también se veía desde años muy atrás.
> Hombre de la comunidad: a mí me parece muy delicado eso hay que tener una mente muy fresca para eso y una mente muy tranquila.
> Integrante del CARE: A mí no me parece delicado. Obviamente que los liberales lo cuentan a su manera y los conservadores otra.
> Docente: Lo que pasa es que muchas veces se dice que hay que contar la historia para que no se vuelva a repetir. La idea es que los muchachos de alguna u otra manera conozcan la historia de San Carlos.
> Hombre de la comunidad 2: Yo estoy de acuerdo. Sobre el jardín de la memoria hay que tener una historia más de antes, desde 1976 que comenzaron las hidroeléctricas acá. Hay tres libros escritos que con mucho gusto se los voy a pasar. Uno es del Centro Nacional de Memoria Histórica, el otro se llama *Nunca más* y el otro tiene que ver con un movimiento cívico que hubo acá en San Carlos que desde

> 1976 al 90 funcionó, pero que como estaban pidiendo reivindicaciones por las construcciones de las hidroeléctricas y por las altas tarifas de energía, fue exterminado. Entonces hay tres libros para leer para que ustedes vayan enterándose en realidad de la historia. (Observación no participante, 25 de septiembre 2018).

En esta situación se presentan dos procesos que son comunes en la lucha por la memoria en el espacio público. Por una parte, el personaje según sus intereses tiene una intención de ocultamiento sobre un pasado lejano, que puede corresponder a una visión del pasado que asume el grupo social al que pertenece y puede tener relación con los conflictos y violencia política actual. De otro lado, se activa una defensa de parte de agentes de memoria quienes disputan terreno en la arena pública y política entorno a una comprensión histórica con un sentido de transformación para el presente.

También emergen algunos aspectos que tienen relevancia en la memoria colectiva. En medio de la conversación se destacaron elementos que no pueden ser olvidados y deben hacer parte de la historia oficial, como lo son actores sociales y figuras públicas que hicieron parte de los acontecimientos pasados del municipio, se trata de un reconocimiento a los personajes de la historia local. Además, el espacio de la reunión propicia la evocación de relatos históricos sobre el municipio de parte de actores sociales de generaciones precedentes para compartir conocimientos con los más jóvenes, se trató de un intercambio generacional de anécdotas sobre la cultura del municipio.

En medio de la defensa de la memoria se repitió constantemente la frase que se convirtió en una frase con sentido vacío: “el que no conoce la historia está condenado a repetirla.”. No obstante, como lo afirma Ricoeur (2008) la repetición equivale a olvido y parte de este fenómeno se evidencia en el municipio. Y muchas veces los usos particulares y silencios hacen que el valor político de la memoria pierda sentido.

Versiones generacionales del pasado

El siguiente relato hace parte de uno de los guiones que elaboraron los estudiantes a partir de su propia reconstrucción con la información que obtuvieron en el proceso de construcción de las cartillas de historia municipal. Esta narración por su forma y contenido contrasta en gran medida con los discursos oficiales que ha elaborado el CARE sobre su labor. El texto se diferencia de una narración explicativa de los hechos del pasado reciente del conflicto. El relato pensado como memoria histórica del municipio presentó información que no es precisa y usa adjetivos que no deberían hacer parte de una descripción histórica. Por otro lado, la información está incompleta, no se aclara la naturaleza ni el origen del CARE, así como tampoco la historia de la violencia que le da sentido al monumento al que están haciendo referencia:

> Estudiante: El municipio empezó hacer parte de la memoria histórica donde se recopila información de hechos relevantes que ocurrieron, donde se habla de los hechos y vivencias que tuvieron. Desde eso San Carlos quiso hacer algo conmemorativo y se construyó e implementó el Jardín de la Memoria, donde se cuenta cuántos muertos, cuántas desapariciones, cuántas torturas y cuántas violaciones ocurrieron en el municipio. El Jardín de la Memoria, por medio de flores y hojas cuenta los hechos más relevantes de la guerra en San Carlos. Se registraron 160 víctimas de minas antipersona, 156 casos de desapariciones forzadas y 33 masacres en los diez años que se vivió tal pesadilla. Esa conmemoración se hizo en el parque principal porque las entidades querían que sus familiares se recordaran en el parque central del municipio. Las familias de estas víctimas comentan que no les da pena o vergüenza que sus familiares hayan sido humillados de esta manera y que como estas personas eran de San Carlos deben de permanecer en San Carlos. Que no tiene la misma gracia que este monumento esté

> guardado o escondido a comparación de estar en el parque principal y también sirve para reflejarle a los culpables de estas muertes lo que ellos hicieron con el pueblo. En el año 2018 se hizo una nueva intervención donde arreglaron el deterioro del jardín y donde muchas de estas familias recordaron una vez más a los que se fueron. (Observación no participante, 25 de septiembre 2018).

Esta versión acerca de la historia de un proceso de reparación colectiva tiene varios elementos que es necesario aclarar, profundizar y comprender de parte de los jóvenes que escribieron el relato. Sin embargo, es la voz de los estudiantes, una reconstrucción que hacen con fragmentos de información, jóvenes que intentan comprender lo que sucedió y el sentido de un monumento de memoria viva.

El relato es muy diciente al expresar los conocimientos y comprensiones de una generación que en su mayoría no vivió la guerra de manera directa. La forma en que se cuenta evidencia, por una parte, una serie de imaginarios sociales entorno a la denominación “víctima” que se asocian con el reconocimiento o el desprestigio. De otro lado, se plantea la idea de justicia como una visibilización con un sentido punitivo y no como un proceso de reparación que busca salir del discurso de contraposición de las víctimas y los victimarios.

Luego de finalizada la lectura del texto, una integrante del CARE interviene con algunas aclaraciones y sugerencias para que los estudiantes corrijan la información. Con este relato se pueden identificar los sentidos que le dieron las personas que construyeron la idea del monumento de memoria. Las versiones simplificadas, poco precisas y que eliminan información relevante es una forma contraproducente de construir una memoria oficial. Al respecto sobre la manipulación del olvido y la memoria, Ricoeur (2008) afirma “siempre se puede narrar de otro modo, suprimiendo, desplazando los momentos de énfasis, refigurando de modo diferente a los protagonistas de la acción al mismo tiempo que los contornos de la misma.” (p. 572). A continuación, se ilustra el contraste con la versión de la líder del lugar de

memoria que relata la construcción y el sentido que tiene ese monumento de la memoria:

> Estábamos en la discusión de la Ley 1448, cómo le demostrábamos al país qué era una reparación simbólica. Yo me ponía a imaginar una estatua de cualquier campesino, de un político relevante, del que fuera, pero eso es algo estático. Entonces cuando aparezca otra víctima que no ha podido hablar, no ha estado en condiciones de hablar o no ha querido, qué hago con esta estatua, le pinto un pedacito de uña para recoger la otra víctima, no. Piense y piense, entonces acotó con el Jardín que tenemos de la desaparición de hacer un monumento donde se pueda alimentar constantemente, claro aparece la víctima nueva que quiere hablar que quiere documentarse entonces manda a hacer su símbolo. Ese solo momento de tomar la decisión de ese tipo de monumento y el monumento dónde está, eso es relevante. (P. Mira, comunicación personal, 17 septiembre 2018).

Las diferentes versiones sobre el sentido de un monumento de memoria expresan una brecha generacional relacionada no sólo a la experiencia con el conflicto sino también a la **ausencia de transmisión de la memoria local** desde una comprensión histórica. Sánchez (2017) plantea un concepto denominado *generación interina,* que explica la relación entre quienes poseen la memoria que cohabitan, son testigos y sujetos de transmisión. Esta generación establece un enlace histórico con quienes se apropian y reconstruyen narrativas sin experiencias directas. Esto complejiza la distinción entre memoria biográfica y social, justamente porque las huellas no constituyen memoria a menos que sean elaboradas, ubicadas, contextualizadas para la configuración de sentido. De este modo, se identifica una ruptura en el proceso de transmisión en el que la memoria no es, en

buena medida, reelaborada o contextualizada para que se produzca dicho enlace histórico entre las generaciones.

2.3 Memoria sobre el olvido

A continuación, se presentan una serie de problemáticas actuales que son efectos del conflicto armado, pero a la vez son prolongaciones de sus causas. También son fenómenos que se producen a partir de un intento de reparación desde las instituciones y que en buena medida tiene efectos contraproducentes que reproducen y perpetúan la violencia en sus diversas manifestaciones.

En su conjunto las huellas del conflicto armado configuran una descomposición de las dinámicas colectivas y falta de cohesión social que están asociadas a un fenómeno social que es mencionado con frecuencia por la población como el "tejido social". Cada uno de los elementos expuestos en este apartado contribuyen a *la ruptura del tejido social* del municipio, entendido como un *marco interpretativo* de la memoria colectiva.

Intervención asistencialista del Estado

Uno de los efectos de la guerra más mencionados por los actores que participaron en la investigación y se identifica como una de las principales problemáticas del municipio en la actualidad, tiene que ver con la intervención económica del Estado en el marco de la reparación a las víctimas. Las dinámicas institucionales del posconflicto y la visión de reparación que se instauró desde el año 2006 en San Carlos, por medio de programas y proyectos, produjeron un "asistencialismo" generalizado de parte de las instituciones y una actitud pasiva de la población:

> Yo riño con lo que el Estado está haciendo con las personas del pueblo, que les den un incentivo y no les den ningún tipo de orientación, eso está convirtiendo a la gente en personas con un ego abajo, en el piso. Yo no innovo, no soy capaz de sacar adelante, es que mi papá está ahí y me pone la

> monedita. En el suroeste antioqueño para poder coger café tienen que hacer rifas de motos y lo que sea para que la gente pueda coger café, porqué porque los subsidios que están entregando, la gente se conforma para tener para comer y sentarse en una hamaca y tranquilamente esperar a que nos den (…) Esos dineros perdidos porque la institucionalidad no está haciendo nada y lo mismo (I. Posada, comunicación personal, 17 de octubre 2018).

Además, se afirmó que el desarrollo económico del municipio no está orientado al trabajo con la tierra y dicha visión de desarrollo hace parte de las dinámicas y poderes institucionales. Este fenómeno y las percepciones de los actores entrevistados coinciden con otras investigaciones realizadas en el municipio como la de Villa e Insuasty (2016), quienes encuentran que en San Carlos:

> La acción de las instituciones estatales han re victimizado e incidido en la identidad individual y colectiva de los sancarlitanos (…) la gente habla de la producción de un estado de parálisis en la vida económica y sociopolítica de las personas y las comunidades, pérdida de la vocación campesina (Cfr. Ramírez Zuluaga, 2015), dependencia de las instituciones del Estado y de los operadores (…) entorpecen o desactivan sus procesos de resistencia autonomía y autodeterminación (p. 454 y 455).

Otro de los efectos de la asistencia de las instituciones a las víctimas está vinculado con la forma de concebir esa victimización que clasifica, escinde y contribuye a generar rupturas en las relaciones comunitarias. Así como lo expresa un docente directivo, hay una rivalidad que revictimiza y es producto de las dinámicas institucionales de reparación económica que se han dado en el municipio:

> Hay una tensión entre los que no se fueron porque no les dan ayudas, que los que se aguantaron la guerra nunca fueron considerados para la ayuda. Se consideraba que “ay los cobardes los que se fueron del culillo a esos sí les dan la plata en cambio nosotros que resistimos”, mataron tanta gente y toda esa cosa. Esa es una de las cosas que está vivita y coleando, hay una tensión ahí. (F. Gil, comunicación personal, 29 de octubre 2018).

Este fenómeno que se genera en los procesos de retorno es planteado por Romero (2005) como un conflicto entre la población receptora y la población desplazada, que dificulta la integración entre la comunidad en donde predomina **la desconfianza y el silencio** y no permite fortalecer los lazos para generar acciones colectivas. De este modo, se pueden establecer relaciones con los múltiples conflictos sociales que produce la intervención asistencialista del Estado en una población afectada por el conflicto armado, así como las secuelas de la guerra que no han podido ser reparadas.

Desarraigo de la tierra y pérdida de identidad campesina

El desarraigo es uno de los efectos principales más evidentes en la población del municipio. Al igual que la desinstitucionalización de las instituciones educativas, la comunidad no logra reconstruir la ruptura de la identidad perdida en las dinámicas de la guerra. Se encuentra que el trabajo con el cultivo de la tierra es un elemento que se transformó y se dejó de considerar como una posibilidad de economía para las familias y como una de las principales actividades económicas del municipio. Pero más allá de una actividad económica, algunos actores sociales vinculan este fenómeno con un asunto más profundo y preocupante, una pérdida de identidad, de una cultura y de saberes tradicionales entorno al trabajo de cultivo en la tierra. Así lo afirman:

> Me parece que eso es lo que está pasando en San Carlos con la gente, no se sienten identificados como campesinos y están locos porque se quieren parecer a la gente de la ciudad

> (…) En San Carlos hay muchas huertas y no las siembran, la gente ya no sabe cómo sembrar una cebolla y si va y siembra la cebolla es que es pobre. Estamos muy alejados de nuestras raíces campesinas, mucho. (Observación participante, 28 de octubre 2018).

Parte de esa **pérdida de identidad campesina** recae sobre todo en las nuevas generaciones que viven de manera diferente el conflicto y la relación con el territorio es diferente a partir del conflicto armado. Se trata de la generación actual de jóvenes que nació o vivió los primeros años en las grandes ciudades y luego retornaron al municipio. Asimismo, este fenómeno tiene que ver con el reconocimiento social que se le da a la labor del campo. Durante una clase de ciencias sociales un estudiante relata su experiencia de discriminación:

> Profe y ya los campesinos se están yendo entonces quién va a cultivar las tierras. Un día fui a Medellín a un colegio donde está mi primo le digo cómo me vieron, como un desechable porque dicen ay es que usted es del campo. “Soy colombiano y trabajo, yo sé más del campo que su papá”, se quedaron con la boca callada. Es que deben respetar. (Observación no participante, clase de ciencias sociales, 28 de septiembre 2018).

Este asunto no sólo se vincula con las dinámicas del conflicto armado nacional, sino también con procesos macroeconómicos a nivel global como la industrialización del campo, el libre mercado y la presencia cada vez más acentuada de multinacionales en diferentes regiones del país. De esta forma los procesos sociales de transformación inciden, entran en tensión y conflicto con las formas de vida locales en las que los diferentes actores sociales experimentan dichos cambios a manera de pérdida e incertidumbre sobre el presente y el futuro.

Pérdida de confianza en el otro

Uno de los impactos más profundos de la guerra tiene que ver con la ruptura de las relaciones entre la comunidad expresada en traiciones y engaños. Como se identificó en el informe del CNMH (2014), la población sancarlitana fue involucrada en el conflicto armado de tal manera que se catalogó como "una guerra contra todos". Así lo expresa una integrante del CARE:

> Aquí en tiempo de guerra ser paramilitar no era algo que diera vergüenza, ser paramilitar era un status social (…) me duele el corazón porque uno siente que fue cómplice de esa grosería, con ser tan indiferente, con no hacer nada simplemente morirse de miedo. En realidad, no nos unimos entonces uno se siente cómplice. (F. López, comunicación personal, 24 de septiembre 2018).

Las rupturas en las relaciones entre la población perviven en la actualidad de modos diferentes. Algunos actores identifican las dificultades y tensiones en las relaciones interpersonales entre los sancarlitanos que impiden construir procesos colectivos:

> En la vereda de Mirandito ocurría lo mismo, estuve tres años allí. Yo estuve cuando abrieron la escuela de nuevo. Hicimos un proceso de reconstrucción donde la gente cambió mucho, la gente llegó apática, egoísta, individualista y nos volvimos una familia. También hicimos muchas fiestas y muchos encuentros, me fui y no las han vuelto hacer. Estos días fui porque soy jurado de votación de los cafeteros y "ay profe cuándo va a volver hacer esto". (Y. Gallego, comunicación personal, 15 de octubre 2018).

Ausencia de organización comunitaria y construcción colectiva

Otra de las problemáticas del municipio que identifican los actores entrevistados es la ausencia de una conciencia colectiva y comunitaria, así como de acción

ciudadana. Una líder social plantea diferentes formas en que se manifiestan dichas rupturas. Una de ellas es la dificultad de organización social comunitaria:

> La otra cosa que yo siento es que en San Carlos nos cuesta mucho unirnos, entonces si San Carlos quiere hacer turismo porque que potencial tan verraco, pero cada uno está por su lado. Yo si conozco unas organizaciones, pero se están… siento que están formando pequeños monopolios y en una forma muy centralizada desde el pueblo. (Observación participante, 28 de octubre 2018).

Las secuelas de la violencia armada que se evidencian en la pérdida de confianza y solidaridad, entre otros aspectos necesarios para la cohesión social que resultan en la imposibilidad de organización colectiva para configurar proyectos autosostenibles que pueden surgir desde la misma comunidad.

Pérdida de un momento de la vida

La población que vivió de manera directa el conflicto armado en el municipio sintió la pérdida de un momento vital, una etapa de la vida que vivieron en medio de la violencia y que fue transformada por las dinámicas de la guerra. Así lo expresa una maestra en el aula de clase al exponer su marco de interpretación que intenta explicar algunas de las problemáticas actuales del municipio y de los jóvenes:

> Es un dolor porque sus papás fueron privados de la libertad. Por ejemplo, tú papá en la guerra quería salir un domingo al pueblo a beber ¿podía? no, él quería celebrar una fiesta en la casa ¿podía?, no porque nadie iba porque salir de noche en el campo no se podía (…) Entonces son generaciones de mucho licor, incluyendo hasta drogas y se ponen a los treinta y a los cuarenta años para igualarse a vivir la experiencia los jóvenes y eso no es bueno. Es porque en San Carlos fue pasando la guerra se recuperaron tierras, se recuperaron casas, se recuperan pueblos, se recuperan acciones comunales, pero el *tejido social* [cursiva es mía] como tal no.

> (Observación no participante, clase de español, 26 de septiembre 2018).

La maestra expone un marco de interpretación de esa memoria para intentar comprender o explicar parte de los problemas sociales de la actualidad. Además, lo hace con el sentido de una memoria ejemplarizante, como un llamado a los estudiantes para evitar repetir y reproducir esas dinámicas. En medio de su discurso la docente menciona un término que fue mencionado con frecuencia por la gran mayoría de actores escolares y sociales que fueron entrevistados. *El tejido social* es un término que apropian los habitantes del municipio a partir de las dinámicas institucionales que llegan después de la violencia armada. Este concepto es una metáfora que usan algunas ciencias sociales, en especial la disciplina de trabajo social, para explicar el funcionamiento de las relaciones de grupos y comunidades. Este término se traslada a un uso cotidiano de los habitantes. Durante los últimos catorce años, por medio de programas y proyectos de reparación colectiva e individual como la atención psicosocial, los habitantes del municipio integraron discursos y enunciados que intentan explicar y comprender lo sucedido. Por ello, en esta investigación el término *tejido social* se considera, no solo como un concepto explicativo de un fenómeno social, sino también como un **marco interpretativo de la memoria** (Contursi y Ferro, 2000) o *esquema sociocultural* (Erll, 2016). Estos marcos son construidos colectiva e institucionalmente y evocados por los sujetos cuando hablan de los efectos de la guerra, las problemáticas actuales y la perpetuación de formas de violencia que inciden en los individuos y en los procesos colectivos. De este modo, se evidencia que los marcos interpretativos aluden al carácter ordenador y selectivo de la memoria, al rememorar se destacan ciertos eventos, se les da un sentido y una razón de ser (Contursi y Ferro, 2000).

Es así como se identifican una diversidad de dinámicas en la comunidad sancarlitana que muestran el resquebrajamiento de dicho tejido desde los diferentes ámbitos que Romero (2005) propone para su comprensión. Desde la *esfera laboral* y productiva del trabajo con la tierra, desde el *ámbito comunitario* con la ausencia

de organización social y colectiva, desde el campo de *acción ciudadana* como el desinterés frente a asuntos públicos y colectivos.

Desestructura de la identidad cultural

El devenir histórico del municipio configura una trama compleja de cambios que transformaron los modos de vivir, de obtener el sustento y las visiones sobre la vida en el campo, costumbres y saberes que generan sentidos de pertenencia y arraigo. Una de las principales formas violencia que ha afectado a la población sancarlitana ha sido el desarraigo, como lo muestra el informe del CNMH (2014), el destierro de la población por múltiples factores ha sido una constante en la historia del municipio. Es así como se identifica de manera clara que el resultado de esa forma de violencia, no tiene que ver únicamente con la expropiación de tierras y desplazamiento forzado de la población, sino con la **desintegración progresiva de la identidad y la cultura** propias de la región. Así lo expresa un líder comunitario:

> Nuestra historia se ha escrito con una serie de sobresaltos inmensos, aquí llegó el espectáculo de las hidroeléctricas y llegó una población de cuatro mil personas de otras nacionalidades, de otra forma de pensar que cogió la cultura nuestra y la volvió absolutamente nada. Nosotros no estábamos preparados para eso. Detrás de eso llegó drogadicción, sexualmente el desborde, toda una cantidad de factores llegaron en un pueblo que no tenía arraigada su cultura, pero si tenía unas muy buenas costumbres, pero eso hay que fortalecerlo. (I. Posada, comunicación personal, 17 octubre 2018).

> Otro actor social plantea esa disminución de actividad cultural cómo un asunto que afecta directamente a los jóvenes y sus proyectos de vida:
> Las poblaciones jóvenes también se vieron afectadas y creo que fue porque el conflicto también desplazó otras formas de pasar el

> tiempo. San Carlos tiene una historia grande con el teatro que poco a poco fue desapareciendo, ese tejido cultural también se destruyó. Y ahora el tejido cultural que tenemos es ir a escuchar música, tomar cerveza, fumar marihuana porque no hay nada más. Eso lo evaluó yo en los controles prenatales, una niña de catorce años embarazada (…) (J. Benavidez, comunicación personal, 6 de noviembre 2018).

El cambio de la identidad campesina está íntimamente ligado con uno de los principales hallazgos de esta investigación en torno a los **silencios colectivos e institucionales** que se han generado en el municipio con respecto a la historia, tanto de una historia oficial como la ausencia o falta de reconocimiento de otras historias construidas por las voces de los habitantes de San Carlos. El desconocimiento y la comprensión de una historia local tiene como principal efecto una transformación en la identidad colectiva del municipio, esto sumado a las dinámicas de la guerra producen el resquebrajamiento del quiénes somos y olvido sobre cuál ha sido nuestra historia.

Memoria sobre las huellas de la guerra

Los elementos presentados en este apartado como secuelas de la guerra y el proceso de posconflicto tienen consecuencias inmediatas en los imaginarios, representaciones y estereotipos sociales de la población sobre asuntos esenciales como: la vida en el campo, el desarrollo económico, la cultura, la identidad colectiva, la guerra y la paz.

Además, se identifica que, las dificultades en la reparación del tejido social, así como la expresión actual de causas estructurales del conflicto en sus múltiples dimensiones -económica, política, social- en el territorio, están ligadas a una **incomprensión y desconocimiento del pasado** violento que vivieron los sujetos. De manera clara lo expone un líder comunitario, no se comprende lo que sucedió, se desconoce la historia desde una comprensión más amplia, crítica y

esclarecedora, lo que perpetua los imaginarios sociales que mantenían las polarizaciones y dinámicas de la guerra. Lo que a su vez produce que se viva y responda a las circunstancias presentes por medio de mitos, verdades a medias y mentiras completas y, por lo tanto, se disminuya la esperanza. Como lo afirma Lederach (2008), Colombia se caracteriza por su pesimismo y desesperanza, hay tres sentimientos que predominan: sospecha, indiferencia y distancia.

De igual forma se observa que existe una retórica de la paz, pero no se percibe su concreción desde las relaciones sociales. La mayoría de los actores entrevistados hablan de la importancia de la memoria y el reconocimiento de la historia enunciando la frase que es repetida y aprendida: "el que no conoce su historia está condenado a repetirla". No obstante, la realidad social del municipio pone en evidencia la falta de compresión sociohistórica en gran parte de la población.

Sin embargo, a partir de las entrevistas con los líderes sociales, algunos maestros y estudiantes se identifica **una comprensión histórica de la guerra que pone de presente los olvidos colectivos** como parte de sus huellas. Es a partir de los enunciados y discursos de los sujetos que se hacen visibles silencios y olvidos de la memoria colectiva. Este apartado abordó la memoria sobre el olvido y su complejo funcionamiento. Como lo plantea Auge (1998) la memoria es el trabajo del olvido, este es el motor de la primera y cada recuerdo es configurado por el segundo. Además, la identidad individual y colectiva es configurada tanto por el olvido como por la memoria entendidos como parte del mismo proceso. De este modo se identifican tres elementos principales sobre el funcionamiento de la memoria colectiva del municipio:

1. Olvidos y silencios que conducen a la repetición y reproducción de imaginarios sociales que alimentan las justificaciones de la guerra, también producen efectos sociales como los enunciados a lo largo del apartado.

2. Reconocimiento y remembranza, a partir de la evocación de recuerdos, un trabajo de memoria y una comprensión histórica y ético-política sobre el pasado reciente, se establecen relaciones con el presente de las problemáticas actuales.

3. Los olvidos no se generan únicamente entorno a la guerra, sino también sobre un repertorio de formas de vida, tradiciones, saberes y una cultura de la vida en el campo que conlleva a la desintegración de una identidad colectiva.

Así se identifica una forma del funcionamiento de la memoria en la que se evocan los **olvidos sociales** comprendidos como huellas de la guerra y que se vinculan con problemáticas actuales de la comunidad estudiada.

2.4 Silencios, usos y abusos de la memoria

Uno de los referentes fundamentales para el estudio de la memoria a partir de las dinámicas socioculturales tiene que ver con tres conceptos que no son excluyentes, por el contrario, están vinculados desde la dimensión individual y colectiva que son **la memoria, el recuerdo y el olvido.** En este apartado se identifican ambas caras de un mismo fenómeno que es la memoria. Por un lado, el **recordar** como un proceso que se manifiesta a través de actos concretos en contextos socioculturales. Y por otro, el funcionamiento de la memoria como proceso de **olvido** que es involuntario e inconsciente, se considera inclusive como regla, siendo el recuerdo una excepción en la elaboración de la memoria (Auge, 1998; Erll, 2016).

Silencio colectivo

El silencio se comprende desde la perspectiva de la memoria, no solo como la incapacidad de memoria o voluntad de olvido, sino como una expresión del funcionamiento de la memoria que es más complejo y profundo y que está vinculado con las dinámicas colectivas de los procesos sociales. Así lo plantea Ortega (2008) citando a Blair (2002), los silencios son apropiaciones del dolor y estrategias de agenciamiento, formas en que se resignifica y vive el espacio que la guerra dejó. Como se ilustró en el apartado anterior, la evocación de la memoria permite ver los silencios que generalmente están escondidos en la trama de la vida social. Lo que se recuerda, lo que se olvida y lo que se calla aparece simultáneamente en las narraciones y discursos de los sujetos.

Esta forma de silencio que se expuso en el primer capítulo desde el ámbito institucional de la escuela como espacio transmisor de la historia oficial, resuena nuevamente en las voces de actores sociales externos a la escuela, la **falta de una historia local** que sea contada no por agentes externos, sino por la comunidad a quienes les pertenece, las múltiples historias que podrían componer la polifonía de voces de los agentes de memoria:

> A estas alturas del partido la historia que se conoce como historia antigua de San Carlos, hay un libro es muy viejo y los otros dos libros que hicieron de historia son una vil copia de este. Porque además ese primer libro, tenlo por seguro que la mayoría de cosas que hay ahí escritas no las escribió gente de acá. Cuando nuestra memoria está viva, nuestra memoria está viva. Aquí hay señoras que todavía están muy cuchitas y se acuerdan de cosas de cómo hicieron esta iglesia y cuentan cómo la hicieron. Hay que escribirla nosotros para que precisamente no sean otros los que la tergiversen y los que la cuenten a su interpretación porque es que ellos no la vivieron (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

Este es un llamado a la memoria a partir de la identificación de un **silencio oficial y colectivo** desde el ámbito local. Estos silencios son contraproducentes con respecto a la elaboración de memoria e identidad colectiva, hacen parte de las rupturas y huellas de la guerra. Son silencios que, según los actores sociales, es necesario eliminar con el trabajo de remembranza y elaboración de una memoria histórica local para evitar la reproducción y perpetuación de múltiples formas de violencia.

Formas de olvido

El olvido es entendido aquí como parte del complejo proceso de memoria. Sin embargo, se identifican dos formas de comprenderlo una denominada “destrucción de las huellas” que es la forma más radical de olvido, como un golpe contra la fiabilidad de la memoria y a su importancia. Se habla desde el ámbito público y

política de una lucha contra el olvido. De otro lado, se encuentra un “olvido de reserva” algo que se encuentra y se recupera (Ricoeur, 2008). Se trata de un olvido que conserva parte de la memoria pérdida, como diría Arhfuch (2010) lo “inolvidadizo”. Desde esta perspectiva lo propone Auge (1998) de manera más contundente “El olvido, en suma, es la fuerza viva de la memoria y el recuerdo es el producto de ésta.” (p.13).

A continuación, se presentan tres formas de olvido desde la dimensión colectiva. No obstante, es necesario aclarar que el funcionamiento de la memoria colectiva no se puede comprender sin el recuerdo individual, los registros de archivo y productos materiales de la cultura estudiada (Erll, 2016).

Olvidos definitivos

Así como lo plantea Ariel Sánchez (2016), las versiones unívocas, la falta de una conclusión narrativa del conflicto, así como el cierre total de una memoria sin posibilidad de transformación y pluralidad sobre la comprensión del conflicto armado en el país, se convierten en elementos riesgosos que pueden contribuir a la reactivación de la guerra.

Además de los silencios que se instauran en espacios como el de las familias o instituciones como la escuela y que fueron presentados en el primer capítulo, se percibe a nivel colectivo la dificultad que se tiene para recordar por la carga emocional que implica, así como los conflictos sociales y políticos que conlleva el ejercicio de memoria, que resultan en la elección última del olvido y de no querer saber:

> (…) es una realidad muy cruda (…) Claro nos duele tanto que yo mejor miro pa otro lado, pero eso como colombianos también nos ha matado. (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

Como lo plantea Lederach (2008) al hacer un análisis de las consecuencias del conflicto armado en el país para la memoria, afirma que en Colombia la memoria es corta, pero ese olvido es la eliminación intencionada, en donde se prefiere no ver lo visible y no centrarse en lo que se sabe, en ocasiones como mecanismo de defensa.

Olvidos manipulados

Una forma de **olvido colectivo** se genera sobre los agentes de memoria que lideran y han construido procesos sociales y culturales que aportan a la construcción de paz en San Carlos. Esta forma de olvido puede ser impuesta por las problemáticas que vive el municipio en la actualidad, así como por los discursos de olvido y silencio a los que se enfrentan los procesos de construcción de memoria local. Así lo expresan algunos líderes comunitarios:

> San Carlos es un municipio que es un poco extraño, tiende a criticar a sus líderes y a la gente que hace un poco la diferencia. A nosotros nos vuelven ropa de trabajo, pero nos vale huevo porque al menos estamos haciendo algo. (J. López, comunicación personal, 24 de septiembre 2018).

> Y porque la sociedad sancarlitana se volvió tan fragmentada que hasta las personas que impulsan esto y que quedan tan solitas, como las integrantes del CARE, empiezan atacarlas mucho. Pastora todo lo que ha logrado y uno va a ver y son muchas críticas y lo que se encuentra es una resistencia enorme con ese tema. (S. Daza, comunicación personal, 21 de octubre 2018).

Los efectos de estos olvidos tienen una incidencia directa en la cohesión e identidad social. Así como lo propone Lederach (2008) la amnesia social puede ser útil al

pragmatismo político, pero evidencia la incapacidad en las comunidades de construir una verdadera identidad y relaciones genuinas.

Olvidos Liberadores

A diferencia de las anteriores formas de olvido hay otras que, a partir de procesos más subjetivos de remembranza dinamizados por elementos colectivos, permiten reelaborar los acontecimientos y es el olvido junto con la memoria lo que sana y libera lo que estaba generando tropiezos en la rememoración del pasado (Jelin, 2002). La comprensión de la dinámica entre la memoria y el olvido se amplía a partir del siguiente relato sobre la experiencia de una líder comunitaria que vivió el desplazamiento forzado:

> Entonces volver aquí (San Carlos) era enfrentarme a eso que yo nunca me había enfrentado hablar de lo que yo… Yo dije que era desplazada y a mí la gente me empezó a mirar raro. En ese tiempo era como si vos tuvieras lepra. (…) Ni volví a decir que era desplazada, eso para mí se murió (…) Bueno además que yo considero que nunca he sido una víctima como dentro de mi resistencia (…)
>
> Entrevistadora: ¿Sientes que ese proceso de gestores de memoria te ayudó?
>
> Si mucho, a decir bueno vamos a conocer la historia de verdad, sin esos sentimentalismos pendejos. Ya eso lo superó, qué bueno que la desplazaron gracias a eso soy la artista que soy, tuve los profesores que tuve, conocí la gente que conocí. Han pasado cosas muy mágicas desde que llegué, empezando porque yo me llamo Juanita, en Medellín nadie me decía Juanita todo el mundo me dice la Juana. Fue extraño. Entonces como que empecé a sentir que empecé a recuperar mi identidad o por lo menos como a

> estructurarla más, no sé volverla más fuerte (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

El relato permite tensión entre la memoria y el olvido y la temporalidad sobre las formas de interpretación del pasado. También muestra lo que Arfuch (2013) propone como la ausencia que trae ligada la presencia, un olvido que conlleva a la aparición y trabajo de la memoria. En el proceso de retorno el olvido se convierte en parte fundamental de la elaboración de memoria, el retorno requiere una gran capacidad de olvido (Auge,1998).

La identidad individual y colectiva, en medio de procesos de violencia y desarraigo es arrebatada y su reelaboración no es voluntaria. La redefinición de la identidad a partir de la violencia producida con el desplazamiento es uno de los efectos más profundos y complejos que pueden vivir los sujetos en medio de la guerra. La líder comunitaria reconstruye su identidad actual a partir de lo que denomina la “fragilidad de la memoria” que no es más que la naturaleza de su funcionamiento en una dinámica temporal en la que es reconstruida y reelaborada cada vez que se evoca un recuerdo. Esta complejidad de la elaboración del tiempo la ilustra muy bien Marc Auge (1998) al afirmar “El olvido nos devuelve al presente, aunque se conjugue en todos los tiempos: en futuro, para vivir el inicio; en presente, para vivir el instante; en pasado, para vivir el retorno; en todos los casos, para no repetirlo.” (p. 45).

Usos y abusos de la memoria

Tal como lo propone Ricoeur (2008), recordar implica olvidar, pero a su vez las manifestaciones personales del olvido están inextricablemente relacionadas a sus formas colectivas. A la complejidad del proceso de reconstrucción de memoria colectiva se suman la lucha de intereses de los actores sociales y agentes de memoria Las prácticas de remembranza están marcadas por procesos sociales, políticos y económicos (Jelin, 2002). Las narrativas sobre el pasado se configuran de acuerdo a las dinámicas y necesidades colectivas del presente, es así como

dichas narrativas se adaptan y acomodan a discursos, imaginarios y representaciones sociales determinadas:

> Esto de la violencia le está sirviendo a mucha gente para hablar de cosas que no hace realmente. Yo meto la palabra memoria y ya, no tengo que demostrar lo que hice. Es tan fácil presentar un informe, es tan fácil coger una foto y ponerla y decir “vea eso es puro trabajo comunitario”. (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).
>
> Pues yo pienso que para muchos es un tema como si hubiera pasado hace mil años, excepto si tiene que ver con platas porque si es así ahí si todo el mundo dice “yo soy muy afectado, no a mí me robaron mi hija”. Pero entonces qué pasa acá que a muchos no les importa “no eso es pasado, pasado pisado”. (Estudiante grado noveno, comunicación personal, 6 de noviembre 2018)

El uso de la memoria a partir de intereses y con fines económicos es denominado por uno de los maestros entrevistados como “mercantilización del dolor”. Un término que expresa de manera explícita las dinámicas de gestión de los recursos para la reparación y la intervención institucional:

> El famoso retorno, el Estado ha dado dinero, recursos materiales pero muchas veces esos recursos materiales no quedan en quienes si fueron víctimas verdaderamente del conflicto. Está tipificada desde mediana óptica la corrupción y la mercantilización del dolor del desplazamiento, del desaparecido, del asesinado de muchos miembros de familias que fueron afectados y que el Estado no los ha reparado porque para ellos no alcanzó o la tramitología. Uno ve que hay un cartel de la corrupción en el Estado y uno lo evidencia aquí con el problema de las ayudas y todo eso (Docente de ciencias sociales, comunicación personal, 26 de septiembre 2018).

Así, el uso económico de la memoria es descrito por los actores sociales en tres niveles:

1. El *uso institucional de la memoria* representado por las entidades gubernamentales y no gubernamentales que intervienen el municipio con recursos económicos tomando como referencia el pasado reciente de la guerra. Sin embargo, los procesos de reparación social no son efectivos y son, por el contrario, contraproducentes para la autonomía y sostenibilidad comunitaria.
2. *El uso comunitario* tiene que ver con la respuesta de los sujetos y grupos a esas dinámicas institucionales que configuran comportamientos, actitudes y formas de sustento que son en gran medida perjudiciales para la construcción colectiva del territorio.
3. El *uso ciudadano y público* en el que los ciudadanos se desligan de la agencia para el bien común. De esta manera cada uso de la memoria contribuye a la configuración de unas narrativas y discursos particulares en torno las experiencias pasadas con el conflicto armado en el municipio.

> Uno de los resultados que tiene el uso político y económico de la memoria colectiva tiene que ver con su *abuso, sobredimensión y fetichización*, que tergiversa los sentidos de una memoria que se espera sea crítica, reivindicadora y transformadora. Esta se convierte en otra manifestación de las formas de memoria colectiva del municipio, pero que no contribuye a la construcción de una cultura de paz, sino que por el contrario puede revictimizar e impedir que avancen procesos comunitarios de reivindicación y participación política.
>
> Me parece que el CARE hace una labor muy importante, pero puede hacerle daño al proceso reflexivo que se necesita después de un conflicto… Entonces al hablar de memoria como esto ya pasó, bueno si ya los muertos están atrás, pero el conflicto no ha

> terminado. (J. Benavidez, comunicación personal, 6 de noviembre 2018).

Uno de los efectos más relevantes de los abusos de la memoria es explicado por Todorov (2008), cuando una sociedad se preocupa de sobremanera de la memoria se desentiende del presente, buscando beneficios de la condición o los hechos que permiten un nuevo status social, lo que impide percibir las amenazas actuales y asumir responsabilidad por ellas. Es gratificante conmemorar hechos o personas afectadas por el pasado, pero es incómodo pensar en el presente.

Control y poder sobre el pasado

De igual manera se producen intereses en que no se produzca una memoria plural y construida de manera colectiva por las comunidades, se intenta tener control y poder sobre el pasado para tenerlo sobre el presente. El control político y económico de las organizaciones sociales que propenden por la memoria también fue visible en el municipio. Las integrantes del CARE en algunas entrevistas expusieron los problemas de la organización como no tener la posibilidad de contratar personas de manera permanente, lo que implica una autonomía de los recursos locales para evitar involucrarse en los intereses políticos del gobierno municipal de turno.

La autosostenibilidad de los procesos culturales, artísticos y educativos se destacan como formas en las que se puede balancear el control sobre la memoria. Así, las formas de memoria alternas entran a disputar espacios de legitimización en medio de discursos y políticas de olvido y silencio que están presentes en el espacio público y en las dinámicas colectivas del municipio.

Capítulo 3. Memoria intergeneracional

El presente capítulo establece un diálogo comparativo sobre el qué y cómo la escuela y los lugares de memoria del municipio de San Carlos forman sujetos y ciudadanos a través de procesos intergeneracionales de transmisión de memoria. De acuerdo con Jelin (2002) la *memoria intergeneracional* es una forma de la memoria colectiva que se genera en la interacción social, la comunicación y el diálogo de un pasado y recuerdos que pueden ser compartidos o entre los sujetos que vivieron los sucesos y las generaciones contemporáneas.

La transmisión de la memoria tiene sentido entre quienes no vivieron una experiencia pasada y los que la vivieron o la experimentaron de formas diferentes. Así como lo afirma Dussel (2002) la memoria es el vínculo entre las generaciones. Por ello la familia y la escuela se convierten en espacios de transmisión de la tradición social y donde tienen lugar las acciones de los emprendedores de memoria que construyen activamente nuevos sentidos del pasado (Jelin, 2002; Erll, 2016).

Una generación joven es un grupo social nuevo que introduce preguntas diferentes sobre el pasado que se comparte y es heredado. Se trata de una nueva negociación entre olvido y recuerdo, que se configura a partir de sus experiencias y expectativas particulares, así como un presente cambiante que posee desafíos distintos. La memoria intergeneracional implica enfrentamientos, aceptación y legitimidad de los sentidos del pasado, así como actualización y creación de prácticas sociales (Jelin y Sempol, 2006).

La función de los espacios educativos -formales o informales- contiene dos elementos desde esta perspectiva intergeneracional: 1. el fortalecimiento y ampliación de la identidad colectiva y 2. la posibilidad de resignificar y reconstruir los sentidos del pasado. Como se observó en los capítulos anteriores los procesos de la escuela y los lugares comunitarios de memoria difieren. La escuela tiende a la transmisión y mantenimiento de una tradición cultural. Por su parte, las organizaciones sociales los denominados “pasados presentes” llevan a intervenir en el campo político y cultural y se convierten en formas de acción juvenil colectiva, como es el caso del grupo Tironeta Teatro y Conciencia Colectiva. Por un lado, se presentan continuidades y herencias del pasado transmitido, por otro se configuran nuevos sentidos concretos, cotidianos y artísticos.

El segundo capítulo mostró es el *cómo* más que el *qué* lo que posibilita los cambios generacionales y vincula a los jóvenes con la memoria. De este modo el trabajo de memoria desde las relaciones intergeneracionales en las organizaciones comunitarias adquiere un carácter militante en el que los jóvenes juegan un papel fundamental, se identifica el lugar de legitimidad de los pasados compartidos que la sociedad le otorga a las generaciones contemporáneas.

Estos referentes conceptuales llevan a considerar diversas cuestiones sobre la memoria intergeneracional en los espacios educativos estudiados A continuación se identifican los puntos de encuentro y desencuentro, la diferencia en los procesos de formación de subjetividades y ciudadanías y la forma en que se pueden retroalimentar y complementar para formar ciudadanos en un contexto de construcción de paz.

3.1 Una escuela aislada y una escuela abierta. Vínculos con el lugar de memoria y otras iniciativas comunitarias.

Uno de los principales hallazgos de la investigación responde a la pregunta sobre los vínculos entre el lugar de memoria y la escuela. De una parte, se observa que la escuela no propicia espacios pedagógicos, ni puntos de encuentro con el CARE

ni con otras iniciativas culturales y de memoria que se desarrollan en el municipio. La escuela en varias ocasiones tiende a ser una institución rígida e inflexible para generar espacios y tiempos que no estén predeterminados por el currículo. El encerramiento o aislamiento de la escuela genera que sus actores estén de igual modo desconectados de lo que sucede en el entorno local y comunitario. Así lo manifiesta la artista líder del grupo Tironeta Teatro, al comentar sobre la posibilidad de trabajo en el espacio escolar:

> Por ejemplo, al colegio ha sido muy difícil meternos, es un lugar muy difícil. Los profesores están muy cerrados, los chicos no quieren hacer nada, a los chicos no les importa. Nos va mejor con los niños que con los jóvenes, ellos si están dispuestos, más receptivos con muchas ganas de hacer cosas, con los sardinos ha sido muy difícil. (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

Por otro lado, el desconocimiento que tienen algunos de los actores escolares que participaron en la investigación sobre el lugar de memoria, permite identificar la ausencia de vínculos entre ambos espacios. En las entrevistas y conversaciones la mayoría de estudiantes de las IE rural y urbana afirmaron que no conocen qué es ni dónde se ubica el CARE. Sin embargo, para los estudiantes que si conocen el lugar de memoria ha sido por medio de otras instituciones, programas e iniciativas que no tienen relación con la escuela sino con procesos comunitarios y sociales. Algunos tienen un conocimiento general de lo qué es y hace el CARE, otros tienen una idea vaga. La mitad de los docentes de ciencias sociales de ambas instituciones educativas no conocen a profundidad la labor del CARE, tienen una idea superficial de la labor que se desarrolla.

Se evidenció una desconexión del CARE con las instituciones educativas. Por su parte un docente afirma que existe un vínculo al mencionar la forma en que la escuela fue afectada por el conflicto, pero no explica o específica qué tipo de actividades se desarrollaron. Una docente y algunas integrantes del CARE

afirmaron que el lugar de memoria desarrolló algunas actividades en la escuela unos años atrás.

No obstante, la falta de vínculos, comunicación y procesos no sólo recae en la escuela, sino también en el CARE como organización social que, en palabras de la líder comunitaria, se busca generar consciencia histórica del pasado del municipio en las nuevas generaciones. Sin embargo, durante el trabajo de campo se observó que en la actualidad estos procesos no se están llevando a cabo. El lugar de memoria ha dependido en gran medida de los proyectos, programas y recursos que ofrecen instituciones gubernamentales u otro tipo de organizaciones que abordan temas sobre resolución de conflictos, formación en derechos humanos, reconstrucción de la memoria, entre otros. Se observó que no se han elaborado proyectos o procesos de larga duración, sino iniciativas o actividades de menor alcance y enfocadas a la población víctima directa del conflicto armado.

De otro lado, la responsabilidad recae en los actores escolares. Durante una reunión las mujeres integrantes del CARE expresaron la ausencia de compromiso de parte de maestros y maestras de las IE del municipio en torno a los proyectos y actividades del lugar de memoria:

> Integrante 3: Siento, por lo que están diciendo los jóvenes, que se está acabando el capital social. Desde la escuela hay que recuperarlo porque esos muchachitos tan jóvenes que recién salieron, fueron a la universidad, algunos están haciendo prácticas, no conocen que aquí hubo agendas, cuando la agenda se movió por la institución cuando estaban estudiando.
>
> Integrante 1: Con lo de gestores de memoria, fueron la mayoría docentes ¿quién hoy día si están comprometidos con el tema de la memoria? Cuando mire que se dio la posibilidad a estos profesores que se capacitaran. (Observación no participante, 19 de septiembre 2018).

Actualmente el CARE adelanta actividades de pedagogía de la memoria con una docente que asiste a los encuentros que realiza la Red colombiana de Lugares de Memoria, en donde se está realizando una sistematización de las experiencias y materiales pedagógicos que han elaborado. En este proyecto se plantearon dos objetivos: 1. revisar lo que se ha hecho en términos de pedagogía e los lugares de memoria, y 2. establecer una relación entre la pedagogía social que se genera en los lugares y la pedagogía formal que se produce en la escuela y la universidad[11].

A pesar del predominio de una *escuela cerrada*, se observaron experiencias y dinámicas diferentes que matizan la noción de una escuela aislada. Una de las maestras que ha hecho parte de los procesos del CARE, es quien ha estado más activa con los asuntos de la memoria en la escuela y posibilita que la escuela[12] sea un espacio más abierto y se aborden problemas sociales de manera transversal.

La docente trabaja en varias de las escuelas rurales del municipio con la metodología de escuela nueva, el grupo que tiene a cargo son estudiantes de secundaria. A través del relato sobre su práctica pedagógica se evidencia de manera clara la forma en que lleva los conocimientos y actividades del CARE a las escuelas.

Asimismo, la docente propone una forma de hacer memoria y reconstruir tejido social a través de una desmitificación de lugares de violencia y su resignificación. Por otra parte, realiza procesos valiosos para la comunidad rural, allí es cuando su acción se amplía más allá del trabajo con los estudiantes y el aula. A través de la puesta en marcha de proyectos productivos transversales en la escuela rural la docente logra integrar y transmitir una formación donde se conjugan: la autosostenibilidad, el arraigo por la tierra, el sentido de identidad, la memoria de tradiciones y saberes y el fortalecimiento de relaciones intergeneracionales. Incluye

---

[11] Esta información se obtiene a partir de la observación participante que se realizó del XII Encuentro Latinoamericano de lugares de memoria, San Carlos Antioquía 2018.

[12] La institución educativa donde trabaja la maestra se llama COREDI, que integra a la mayoría de escuelas rurales del municipio. La observación de sus clases se realizó en la sede Santa Teresita, vereda ubicada al suroriente del casco urbano.

a toda la comunidad local en los intercambios productivos que hace en la escuela. En sus palabras:

> Lo hemos vuelto una cuenteria porque los chicos investigan, hemos involucrado el trabajo de los muchachos con los papás porque en determinado momento hicimos un trabajo de sacarle raíces a la lenteja y hacer un alimento en la escuela. (…) Les ha tocado incluso a los papás y a todos, el trabajo de la agricultura en la escuela. Muchas veces el papá ha mandado decir “no profe es que eso no se puede sembrar así porque así no da.” no hay ningún problema, venga a ver cómo es. (Y. Gallego, comunicación personal, 15 de octubre 2018).

Sin duda la implementación de proyectos pedagógicos transversales como éste se convierte en una forma efectiva de responder a las necesidades inmediatas de la población rural y hacer frente a una de las problemáticas que se expresa con mayor preocupación por muchos actores, la falta de desarraigo e identidad del trabajo con la tierra. Simultáneamente esta experiencia contribuye a la formación de ciudadanos con una mayor conciencia histórica y social, sujetos que valoran los saberes propios del lugar en el que viven y en donde pueden configurar un proyecto de vida en el campo.

En los dos primeros capítulos se presentaron las diferentes formas en que se hace uso y se transmite una *memoria funcional* (Erll, 2016). Esto conduce a la pregunta sobre ¿qué ciudadanos y sujetos forma cada uno de estos espacios? ¿cómo lo hacen? ¿por medio de qué procesos sociales y elementos pedagógicos? Una formación ciudadana pensada en el contexto de posacuerdo que vive el país actualmente, unos ciudadanos conscientes de las múltiples formas en que la guerra y la violencia ha configurado formas de ser y estar en sociedad para contribuir a la construcción de una cultura de paz. Se presentan a continuación algunos análisis sobre la formación de ciudadanía desde una perspectiva intergeneracional, resaltando el tipo de perfil ciudadano que se constituye.

Ciudadano para el pasado

El primer capítulo permitió identificar algunas formas en que la memoria se transmite y se construye en la escuela. El primer hallazgo indica que la escuela como institución social es una **cápsula del tiempo** que transmite, en buena medida, unos modos de socialización que no se resignifican, por el contrario, responden a un tiempo social anterior que contiene una visión tradicional de ciudadanía. A lo largo de la tercera parte del primer capítulo, los discursos de los maestros se expresaron de manera clara la formación de un **ciudadano para el pasado,** desde tres elementos:

1. Una *visión restrictiva de su sexualidad y expresión de su cuerpo*, entendidas como libertades fundamentales de los derechos civiles, que además se contrapone a una visión contemporánea del ser sujeto de derechos y libertades sobre su cuerpo y su sexualidad.
2. Una relación en donde el sujeto debe acatar y acogerse de manera pasiva a unas *jerárquicas preestablecidas* que se configuran en las instituciones sociales. Estas formas de relación se contradicen con las formas horizontales de trabajo en equipo que se requieren para la construcción de conocimiento y el uso de tecnologías digitales para el trabajo en red en las dinámicas de comunicación e interacción actual que son cada vez más complejas.
3. No se *reconoce la libertad de culto,* sino que los niños, niñas y jóvenes reciben una transmisión constante de creencias, prácticas y rituales religiosos.

Ciudadano sin historia

Otro de los principales hallazgos tiene que ver con el desconocimiento de la historia local y ausencia de transmisión de una identidad colectiva. La enseñanza de la historia en la escuela se puede caracterizar por transmitir un **conocimiento histórico fragmentado.** Esta forma de transmisión del pasado social, cultural y

político de los procesos sociales, en especial del contexto nacional del pasado reciente, da como resultado la formación de un ciudadano que en buena medida:

- No comprende los problemas sociales del presente a partir del desconocimiento del contexto histórico.
- No tiene claridad ni conocimiento de qué y cómo ha sido conflicto armado, sus dinámicas, actores, causas y efectos de la guerra a nivel nacional y local.
- No ha logrado desarrollar una conciencia social, política y ciudadana sobre problemas actuales, que no reconoce otras formas de violencia además de la física, ni nuevas conflictividades.

La enseñanza de historia, que en forma y contenido se caracterizan por ser tradicionales, producen unos efectos en la formación de ciudadanos como los expone Carretero (2007) “impide la generación de innovaciones, aprendizaje autónomo y el vivir en una sociedad globalizada que se destaca por la desterritorialización, heterogeneidad y la movilidad, aunque muchas veces esa tradición sea un recurso para asimilar las contradicciones contemporáneas” (p. 196). Un ciudadano sin historia es un sujeto que no reconoce, ni se ve movido a resignificar la identidad colectiva a partir de las diversas memorias que se construyen a nivel local.

Escuela para el pasado

Los hallazgos de esta investigación sobre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en la escuela contemporánea han sido expuestos en otras investigaciones[13], que proponen comprender la escuela como una institución fragmentada que forma ***ciudadanos mestizos*** quienes adoptan visiones,

[13] Ver Parra, R., Lozano, M., Montaña, D. & Zuluaga, S. (2017), *El pacto fáustico. Escuela y ciudadanía*, Bogotá D.C: Universidad Externado de Colombia, Centro de investigación sobre dinámica social.

comportamientos y formas de relación que pertenecen a diferentes tiempos sociales que cohabitan en el espacio escolar. Esta percepción de la escuela como institución social que es ineficaz y que además reproduce visiones que propician la repetición de la violencia en el país es compartida por algunos actores escolares. Un estudiante expresa la ausencia de una formación de valores sociales y culturales que respondan a la necesidad de construcción de paz que el país necesita:

> Y como la educación aquí en Colombia, a mí me parece, no es que sea muy significativa. Hay colegios que, si intentan enseñar bastante, pero enseñan lo académico, en lo personal no se toca mucho. Por ejemplo, la clase de ética es un chiste, las clases de religión un chiste también. Una basura, no sirven pa nada y las de filosofía tampoco (…) Yo creo que para poder salir de esta problemática de este país primero hay que apuntarle a la educación (…) (Estudiante grado décimo, comunicación personal, 29 de octubre 2018).

Otro joven considera que la escuela está llamada a resignificar su papel y su sentido:

> Hay que trascenderla [institución educativa], está entrando en crisis, hay que profundizar esa crisis porque hay que trascender de institución tarde o temprano, me parece que es retardatario y eso de pronto es a largo plazo. Por ahora toca trabajar desde dentro y alrededor del colegio porque son los que tienen el público, pero no lo van a tener por siempre. (J. Benavidez, comunicación personal, 6 de noviembre 2018).

Estos elementos permiten identificar a la escuela como transmisora y reproductora de formas de ser y estar en la vida social que no se han resignificado, que son tradicionales y no se ajustan por completo a los desafíos y retos del mundo cultural, tecnológico y laboral al que se enfrentan los jóvenes en la actualidad. Como lo

afirma Paulson (2017) han existido históricamente formas en las que la educación ha contribuido a la generación de conflictos y formas de violencia, una de ellas se trata de una educación irrelevante y de mala calidad.

Formación ciudadana en y para la vida

No obstante, como se presentó a lo largo del primer capítulo, existen otras formas de concebir la historia y su transmisión en la escuela que son más relevantes y responden a los desafíos de la formación de ciudadanos para el presente. La transmisión de la historia a través de una **pedagogía de la memoria** en la que se enlazan constantemente los hechos del pasado con la comprensión del presente y la visualización de un futuro diferente, haciendo uso de los conceptos de las ciencias sociales para generar los vínculos. Esta forma de memoria histórica permite a los estudiantes ser conscientes de las problemáticas sociales en el tiempo y el espacio de una manera más amplia y profunda. La concepción de la historia que es transmitida por algunos docentes de las escuelas observadas, tanto en la zona rural como urbana, que contribuye a una **formación ciudadana y política** relevante en el contexto colombiano actual en función de la construcción de una cultura de paz.

Este tipo de formación ciudadana, a diferencia de la escuela, es la regla de los lugares de memoria y organizaciones sociales estudiadas. Un elemento que se identifica como transversal que hace parte del proceso pedagógico, artístico y en la construcción de memoria que genera el grupo, tiene que ver con la formación de ciudadanía. Una formación que sensibiliza sobre **lo colectivo** en donde se propicia el desarrollo de una conciencia histórica, política y colectiva en los niños, niñas y jóvenes. Uno de los aspectos de esta formación tiene que ver con **la resolución dialogada de conflictos** que se generan durante las clases, así como las relaciones que se establecen entre “el maestro y el estudiante”. De esta forma lo expresa la líder:

Cómo paró una pelea entre dos niños sin llegar a generar otra pelea simplemente porque soy la adulta y les voy a gritar y se van a separar. Hace que pensemos en todo, cómo les hablo, o cómo enseñamos con el ejemplo. Yo no les puedo decir

que se respeten si yo no los respeto. No puede ser todo como yo diga ni en el momento que yo diga. Si queremos empezar a tener otro mundo cómo lo hacemos desde las cosas más sencillas, en cómo construyes tu clase, cómo te relacionas con ellos, cómo te relacionas con el ambiente (…) (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

Otro aspecto relevante tiene que ver con el asunto de género. Las historias que traen los niños y niñas al espacio pedagógico ponen de manifiesto las representaciones y concepciones que posee la comunidad y que en el aula pueden ser reproducidas e ignoradas que es lo que generalmente sucede en la escuela oficial. Esas representaciones sociales que asumen posiciones de desigualdad de género pueden ser cuestionadas y convertirse en elementos de reflexión que eviten la reproducción de la violencia.

Así sucedió durante en uno de los espacios de clase con niños y niñas del grupo Tironeta teatro. Un niño usó una marioneta para representar a un señor de edad del pueblo que era alcohólico y tenía dos mujeres, representadas por dos niñas. La historia narraba una situación cotidiana del municipio en la que el hombre que bebe constantemente tiene varias mujeres, en el desarrollo de la trama las mujeres deciden dejar al hombre solo. Al finalizar la maestra hace una reflexión en torno a la igualdad que debe existir en los roles de género y las tareas en el hogar, pone como ejemplo su vida en pareja y la definición de unos roles que se intercambian independientemente de que se clasifiquen como femeninos o masculinos. También hace un llamado al uso del lenguaje que los niños hicieron durante la dramatización, destacando el uso de un lenguaje violento dirigido a las mujeres.

La observación de los espacios pedagógicos de la Escuela Agro Cultural permitió identificar que el teatro al ser un espacio de ficción pone entre comillas la realidad que representan los actores, es un reflejo de lo que es su comunidad. No obstante, representarlo no implica que lo estén reproduciendo o que lo repitan, por el contrario, la puesta en escena permitió poner en evidencia un conflicto cotidiano que produce formas de violencia que se naturalizan en las relaciones de género.

Los niños y niñas logran identificar y reflexionar la situación y lo hacen con el uso del humor en la representación teatral.

La Escuela Agro Cultural Tironeta Teatro, como laboratorio artístico y pedagógico y como constructor de memoria y de conciencia social e histórica, forma sujetos para la resolución de conflictos, enseña a compartir y vivir en mayor armonía con los otros y el ambiente, a identificar y eliminar estereotipos. A su vez permite una libertad de pensamiento y expresión para la creación de estéticas diferentes que posibilita transformar las relaciones que los niños, niñas y jóvenes tienen con su cuerpo, sus emociones y con la comunidad.

Desde otra perspectiva, el grupo Conciencia Colectiva forma ciudadanos a partir de la apropiación de los jóvenes de mecanismos de **participación ciudadana y política**. Los procesos de formación de conciencia política del colectivo parten del reconocimiento de la historia local y la importancia de una memoria histórica para el municipio que recoge las experiencias y saberes de la comunidad. Además, se puede considerar que las actividades que ha desarrollado el colectivo son una forma de construir memoria colectiva, desde espacios de reflexión y de reconstrucción de tejido social. Una estudiante de la IE urbana que hace parte del grupo, expresó su conocimiento del conflicto armado en la región por la formación adquirida en el grupo.

No sólo se forman ciudadanos a través de las actividades sociales programadas, sino que las reuniones, conversaciones y la forma en que establecen sus relaciones están permeadas por formas de socialización, participación y convivencia democráticas, libres e inclusivas:

> Me gusta mucho ese amor que hay entre todos a pesar de que somos muy diferentes, yo soy cristiana, Juan Pablo es ateo, otro es católico, a pesar de todo eso si nos reunimos hacemos algo chévere. Y yo pienso que eso es lo mejor, que uno puede hacer construir en medio de las diferencias. (Estudiante grado noveno, comunicación personal, 6 de noviembre 2018).

Estos múltiples espacios, momentos y modos de relación, muestran la manera en que lo *pedagógico* emerge en las iniciativas de grupos sociales y comunitarios. Así como lo afirman Barragán, Mendoza & Torres (2006), la formación en las organizaciones sociales se da en espacios y tiempos cotidianos, hay unos explícitos, pero en su mayoría son implícitos. En estos grupos se comprende la vida cotidiana como espacio de formación ciudadana que incide en las visiones y acciones en donde expresan, indagan, apropian, reconstruyen las maneras de comprender, valorar y actuar con otros.

Asimismo, se identifican maneras más efectivas de formación ciudadana, que en su mayoría están implícitas en los discursos, contenidos, actividades, formas de relación y organización. Se identifica que para las organizaciones y grupos sociales los espacios pedagógicos son todos los que se construyen desde los vínculos, no hay esquemas, planes y programas preestablecidos para la formación de sujetos, sino que la visión de ciudadanía que ejercen se transmite a todos los miembros del grupo. Es una formación incorporada en los propósitos de sus acciones sociales.

De este modo lo proponen Barragán *et al*. (2006) al afirmar que lo *formativo* difiere en las escuelas y en las organizaciones: se establecen relaciones horizontales de saber, las dinámicas surgen de la cotidianidad, los vínculos entre los integrantes plantean relaciones de poder más democráticas, posturas y visiones que son en buena medida participativas, inclusivas y críticas. En general, se genera un acompañamiento que busca orientar y hacer posible el cambio. También se plantea que el sentido educativo de las organizaciones sociales se configura como una práctica social orientada a producir y reproducir memoria cultural, que abarca intenciones políticas, valores y visiones de futuro desde el plano discursivo y vivencial.

Otro de los elementos fundamentales que es necesario considerar para la formación de ciudadanos y transmisión de la memoria en los espacios educativos son las *relaciones intergeneracionales,* como parte esencial de la construcción de memoria colectiva que, aunque sean las experiencias sean distantes en el tiempo y ajenas de la biografía personal, es reelaborada en una relación dialógica con quien vivió

los hechos. Como lo propone Carretero (2007), la asignatura de historia es una de las pocas en las que se ofrece un intercambio generacional de saberes en el que los padres, docentes y los jóvenes pueden conversar sobre realidades de las que fueron testigos y pueden intentar comprenderlas colectivamente. De igual modo lo expresa Sánchez (2017), la mejor forma de construcción y transmisión de la memoria son las evocaciones de memorias singulares, cotidianas, mínimas entre los integrantes de la familia y la escuela. Memorias que generan inquietud, curiosidad, debate y que además mitigan el olvido.

De esta manera confluyen diversos elementos que se complementan y son esenciales en la formación de ciudadanos desde la perspectiva de una ***memoria funcional*****.** Por una parte, está la generación de una consciencia histórica que otorga un contexto para **la acción social y política**. De otro lado, **la creación artística y formación cultural** que permite la expresión e inclusión de múltiples subjetividades. Además, las **relaciones intergeneracionales** posibilitan la puesta en discusión de asuntos colectivos y la resignificación de visiones sociales que se transforman.

Memoria y futuro

Otro asunto fundamental que emergió al hablar de memoria y su transmisión intergeneracional, tiene que ver con la reflexión sobre el futuro de los jóvenes a partir de la construcción de una identidad y memoria colectivas. Los actores educativos expresaron sus percepciones, visiones y posturas al respecto. También hablaron de los problemas que identifican en la formación laboral y la educación superior como formas en que se pueden concretar sus proyectos.

Proyecto de vida e identidad colectiva y territorial

Desde la institución educativa se identificó la ausencia de reflexión y elaboración del proyecto de vida, planes e iniciativas a futuro de los adolescentes y jóvenes. Las problemáticas sociales traspasan los muros de la escuela y llegan a la institución educativa como conflictos de convivencia escolar, bajo rendimiento académico y

desinterés de parte de los estudiantes. Uno de los coordinadores de la IE urbana lo expresa:

> Lo más común en esta población de San Carlos es que los chicos, incluso en grados avanzados en bachillerato, no tengan un proyecto de vida. Chicos que dicen “a mí no me gusta estudiar, es que ese profesor es muy aburridor, es que yo no le entiendo a esa profesora, etc.” Una pregunta sencilla ¿tienes cuántos años?, 14 años, muy bien ¿qué has pensado que te gustaría estar haciendo cuando tengas 24 años? La mayor parte de ellos se sorprenden, nunca se lo habían planteado. (I. Sylva, comunicación personal, 30 de octubre 2018).

Por otro lado, los actores educativos y sociales que participaron en la investigación afirmaron que la falta de un proyecto de vida en los jóvenes se relaciona con los efectos que dejó el conflicto armado en el territorio. Durante el desplazamiento y retorno masivo de la población al municipio se generaron una serie de consecuencias y una de ellas está directamente relacionada con la identidad y el territorio. Varios actores vincularon la ruptura en la identidad individual y colectiva de los jóvenes con las formas de vida que se adoptan a partir del desplazamiento del campo a la ciudad. Esto ocurrió de manera inversa con los jóvenes, quienes nacieron o crecieron en la ciudad a partir del desplazamiento de sus padres y posterior retorno:

> Negativo el impacto social a los niños porque obviamente un 99% de las personas que se desplazaron no se fueron a vivir a un sector digno, sino que se fueron para comunas y barrios populares, entonces son niños que se levantaron, cogieron digámoslo de manera coloquial muchas mañas de ciudad. Entonces vienen ahora a bravear, bacaneados, con problemas de drogas, con problemas sociales porque ahora el desplazado fue el joven. (F. López, comunicación personal, 24 de septiembre 2018).

Las diferentes posiciones que establecen las nuevas generaciones con el campo y su vínculo con los proyectos de vida, se ven enfrentadas en espacios educativos y también en sus familias. Durante el taller que realizó el grupo Tironeta Teatro, se elaboró una puesta en escena que representó el conflicto intergeneracional que viven las familias campesinas sobre el trabajo en el campo y el futuro de los jóvenes. Al finalizar la dramatización se generaron algunas reflexiones de parte de los participantes y son los padres quienes ponen de manifiesto otros factores que inciden en la relación con sus hijos como la ausencia de comunicación y vínculos afectivos.

En este conflicto generacional intervienen múltiples factores entre ellos: el pasado reciente de la guerra, el contexto histórico de conflictos geopolíticos y económicos propios del territorio y sus efectos sobre la identidad colectiva, las formas de vida social y cultural. Las perspectivas, deseos e intereses de los jóvenes se ven enfrentados entre las formas de vida del campo y la ciudad con los fenómenos que emergen en cada uno de estos espacios, como la desvalorización del trabajo del agricultor en el campo y las formas de violencia, marginación, drogadicción y delincuencia de las ciudades.

Otra de las dificultades que se encuentran los jóvenes al considerar migrar a la ciudad según sus posibilidades económicas tiene que ver con el difícil acceso a la educación superior y a las instituciones de formación para el trabajo. Un estudiante lo expresa:

> (…) yo puedo hacer muchas cosas, pero lo que me preocupa es ingresar a una universidad porque yo dinero no tengo. Y escuchar esas amenazas de la universidad pública, que van a ser cerradas, cada vez menos cupos, menos tiempo para estudiar por estar peleando para que no las cierren (Estudiante grado décimo, comunicación personal, 29 de octubre 2018).

También se observó que algunos actores educativos contribuyen a que se profundice el desarraigo por el campo y se disminuya la posibilidad de construir un proyecto de vida en el territorio. Durante la observación de una reunión entre el rector y los maestros de la IE rural se discute sobre la incorporación de una modalidad de educación media técnica para los estudiantes que fue suspendida. Los maestros mencionaron que hubo una técnica de caficultura y agricultura. Por su parte el rector les comenta a los docentes que conoce a un funcionario del SENA con quien puede iniciar el proceso para implementar en la IE una técnica en electricidad, reparación de computadores y refrigeración. Algunos docentes asienten en acuerdo y el rector afirma: “los estudiantes saben mucho de agricultura, pero que eso no les gusta y es mejor algo que les pueda dar trabajo”. ¿Cuáles son los intereses y necesidades reales de los estudiantes? No se busca un espacio institucional de participación para discutir un asunto fundamental que afecta directamente las vidas de los estudiantes y sus familias, maestros y directivos, por el contrario, se establece una relación autoritaria que no buscan indagar o conocer la posición de los jóvenes.

Identidad territorial y arraigo cultural

Así como lo expresaron los actores sociales, se observó que la mayoría de los jóvenes no encuentran en el campo una forma de vida sustentable para construir un proyecto de vida. Esto se identificó con el grupo de jóvenes de la IE rural de grado décimo y once durante el taller que se llevó a cabo con algunos integrantes de Conciencia Colectiva y que contó con la participación de 27 estudiantes. El taller tenía como propósito reflexionar sobre la memoria e identidad colectivas del municipio de San Carlos y considerar los posibles vínculos con los proyectos de vida de los estudiantes.

Al inicio del taller se preguntó a los estudiantes ¿quiénes quieren o piensan en su proyecto de vida volver al municipio?, ninguno levantó la mano. ¿Quiénes van a vivir en la ciudad o en otros municipios? Todos levantaron la mano. Y por último se preguntó ¿Si hubiera oportunidades se quedarían en San Carlos? Todos los

jóvenes expresaron que si lo harían. Esto dejó claro que los jóvenes buscan oportunidades laborales y educativas que el municipio no les ofrece, por ello su primera opción es migrar a otros lugares.

En la última parte del taller, luego de identificar elementos de memoria e identidad territorial, los estudiantes reflexionaron sobre sus proyectos de vida en relación con las dinámicas y necesidades del municipio y la comunidad:

> Cuando yo haya terminado de estudiar puedo darle clases a niños que no tengan posibilidades de estudiar artes plásticas o gráficas, también deporte. (Estudiante grado once)
>
> Pienso que podría contribuir con proyectos donde todos los jóvenes tengan la oportunidad de participar en él, sin importar su condición económica o cualquier otro motivo, que les haga pensar que son capaces de salir adelante. (Estudiante grado décimo).
>
> (…) Y para los jóvenes, fomentar grupos juveniles de deportes para que se proyecten en su vida y no se queden o se vayan por el camino de la drogadicción (Estudiante grado décimo, Taller IER y Conciencia colectiva, 30 de octubre 2018).

Al finalizar el taller los estudiantes reafirmaron el “darse cuenta” y pensar sus proyectos de vida en relación con el municipio y las formas en que lo pueden hacer. Destacaron la posibilidad real que tienen de lograrlo al ver que los integrantes de Conciencia Colectiva regresaron al municipio después de finalizar sus estudios para construir con la comunidad:

Estudiante 1: En mi caso ha permitido ver todo lo bonito que es San Carlos, tener ganas de volver, cuando ya se tenga una profesión ayudar a las personas que están en las situaciones que nosotros estamos para que no les toque tan difícil.

Estudiante 2: Ver que ya ustedes son profesionales y volvieron y llegan para ayudarnos, a mí me gustaría también, pero que las oportunidades surgieran acá

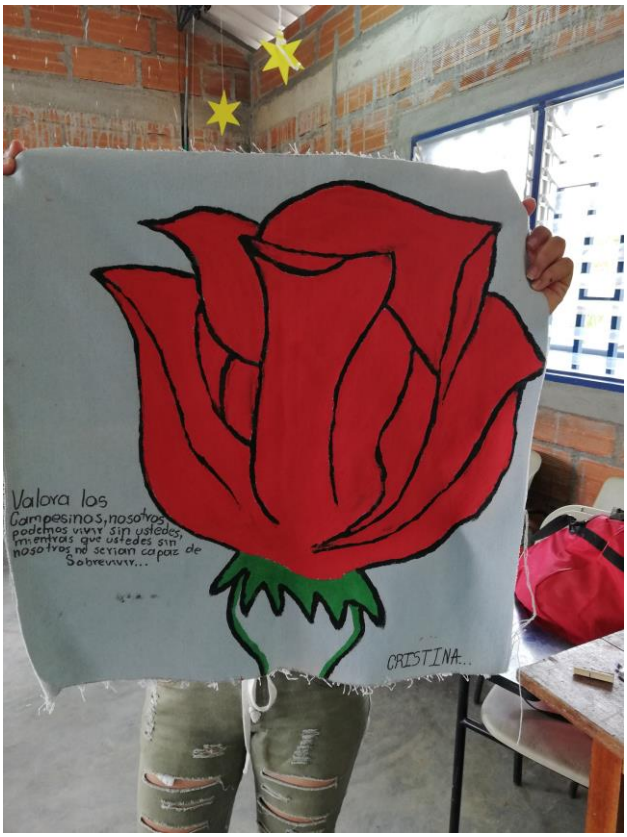
y no tener que uno irse allá. (Observación participante, Taller IER y Conciencia colectiva, 30 de octubre 2018).

En contraste con la percepción general, las entrevistas con algunos estudiantes de ambas IE mostraron que no todos los jóvenes consideran la ciudad como posibilidad de futuro y de mejoramiento de su calidad de vida. Por el contrario, plantearon la manera en la que pueden contribuir a los asuntos colectivos y problemáticas que tiene el municipio:

> Estudiante: La verdad me gusta vivir acá porque el campo es muy bonito, hay muchas formas de trabajar. Hay que sacar adelante el campo no solo pensar en el futuro de nosotros mismos, sino en el de la familia y de los campesinos. En mi casa cultivamos café, yo les ayudo a mis papás. El café es una alternativa buena, como todo tiene su lado bueno y su lado malo, pero es una alternativa en el campo para salir adelante. (Estudiante grado décimo, comunicación personal, 1 de octubre 2018).

Ese sentido de pertenencia por la vida del campesino fue expresado de otra forma durante el taller que desarrolló el grupo Tironeta Teatro con campesinos. La estudiante que pertenece a la IE rural, representó por medio de un dibujo su visión y posición sobre la labor y sus raíces campesinas:

Figura 10. Producción del Taller Campesino del grupo Tironeta Teatro en la vereda el Vergel.



Fuente: Tomada durante el trabajo de campo octubre 2018.

La perspectiva de los jóvenes del municipio ofrece una visión diferente sobre el futuro de la labor campesina y la relación actual de los jóvenes con el campo. Aunque en la mayoría percibe una ruptura entre la identidad territorial y la configuración de sus identidades personales y proyectos de vida, por otro lado, se encontraron posturas en las que los jóvenes apropian la identidad cultural y el territorio en sus deseos, intereses y sueños. El taller diseñado permitió comprender que los espacios de encuentro reflexivo entre jóvenes y entre generaciones diferentes posibilitan la elaboración de nuevas miradas sobre sí mismos y sobre el mundo social que los rodea, así como el reconocimiento de su lugar de agencia.

3.2 Construcción de memoria y paz en espacios educativos

La investigación considera que los espacios de educación formal y no formal pueden ser complementarios y retroalimentar sus procesos en el propósito de construcción de una cultura de paz a través de la memoria. Sin pretender ser exhaustiva, definitiva ni novedosa, esta propuesta parte de las ideas conceptuales y metodológicas que han elaborado otras instituciones, organizaciones y actores sociales en San Carlos y otras regiones del país. Se espera abrir un camino en el campo educativo en Colombia que aporte a los temas de educación para la paz, construcción de paz en el territorio y construcción de memorias desde lo local, que a su vez contribuyan a la historia del pasado reciente del país con la integración de actores escolares y sociales, en donde las nuevas generaciones sean protagonistas del cambio.

Cátedra de paz

En el año 2015 se formula el decreto 1038 que establece la enseñanza de una Cátedra de paz para todas las instituciones educativas públicas y privadas del país. Esta ley definió cuál y cómo debe ser el papel de las instituciones educativas para la construcción de paz en el país. Sánchez (2017) plantea que durante la elaboración y promulgación de la ley no se tuvo en cuenta a los actores educativos en un diagnóstico sobre los saberes que poseen y lo que es necesario construir. Señala que se adoptó un significado de paz impreciso e ineficaz que impide que los maestros e instituciones educativas puedan abordarlo y evaluarlo con claridad. Además, menciona la ausencia completa de vínculo entre los trabajos de memoria y las diferentes aristas desde las que se pretende abordar la cátedra.

En cuanto al cómo, la ley establece que las instituciones educativas deben incorporar la Cátedra a sus planes de estudios en alguna de las siguientes áreas: “a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos”. Se menciona como parágrafo que las IE pueden incorporar algunos

elementos temáticos en las áreas transversales. En cuanto a los contenidos se enuncian doce temas relacionados con la construcción de una cultura de paz.

Al respecto, Trigos (2017) identifica una forma tradicional de dar respuesta a la construcción de paz en la educación formal. Afirma que las cátedras son medidas temporales que postergan los cambios estructurales de la educación, continúan con la desintegración del currículo que se caracteriza por ser disperso, a la vez que imponen unos saberes y ocultan o silencian otros. Asimismo, fragmentan el saber, poseen un enfoque individualista sobre la formación de los sujetos que deja por fuera el contexto histórico que permite comprender las dinámicas. En acuerdo con el autor, la fragmentación del saber por medio del currículo, es evidente al establecer unas asignaturas curriculares en las que debería tener lugar la Cátedra. Enseñar la paz sin enseñar la guerra no produce resultados reales para la intensión de cambio. Una de las bases que permite considerar la función de la memoria y su transmisión intergeneracional implica, como lo propone Sánchez (2017), entender la memoria como una *modalidad de saber y una práctica semántica* que tiene un carácter *disruptivo y creativo*, lo que le otorga un valor transformador de la realidad social. Es la forma de usar el pasado para crear alternativas para el presente. Otro de los elementos conceptuales más relevantes que plantea el autor tiene que ver con pensar la memoria como una forma de *interacción y relación*, no como contenidos y marcos.

El decreto 1038 de 2015 establece la identificación de necesidades de formación y capacitación, el diseño y financiación de programas, planes y proyectos para la formación docente y la evaluación periódica de dichos programas. Sin embargo, es evidente que no hay una propuesta clara para la actualización y formación de conocimientos y capacidades que los docentes deben adquirir para abordar temas como resolución de conflictos, proyectos de vida y prevención de riesgos, desarrollo sostenible, entre otros.

Como se mostró en el primer capítulo, la escuela continúa con su tradicional encerramiento, pero las problemáticas sociales perforan sus muros a través de las vidas y realidades de los estudiantes. Como bien lo dijeron diferentes actores

durante el grupo focal, la Cátedra de paz puede convertirse en una asignatura básicamente teórica que no tenga ningún efecto en las vidas de los estudiantes ni en el contexto local o puede ser el puente que comunique las IE con el contexto rural y urbano de San Carlos.

De otro lado, durante el XI encuentro de la RESLAC y la asamblea de la Red Colombiana de Lugares de Memoria, los líderes sociales de los lugares de memoria del departamento de Antioquia propusieron que sus organizaciones deben incidir en los contenidos de historia del pasado reciente del conflicto armado, a partir de sus experiencias, procesos y la información de memoria histórica que han recolectado sobre los diferentes acontecimientos y hechos violentos en la región. En acuerdo con lo que afirman los actores sociales y escolares que participaron en esta investigación, es necesario que el espacio pedagógico que ofrece la promulgación de la Ley de la Cátedra de paz y las políticas públicas se convierta en una oportunidad para que la formación para una cultura de paz sea real e impacte en los territorios del país que más vivieron el conflicto armado.

A continuación, se presentan tres elementos que reúnen las múltiples miradas de los actores escolares y sociales expresados en algunas entrevistas y en el grupo focal realizado en la IE urbana, que reunió a maestros y maestras, estudiantes, las mujeres integrantes del lugar de memoria, jóvenes del grupo Conciencia Colectiva y líderes de otros sectores. Tuvo como objetivo principal conocer las perspectivas y reflexiones de los participantes acerca de la construcción de memoria y enseñanza de la historia en la escuela y su papel en la construcción de paz en el municipio de San Carlos.

Enseñanza de la historia

Los actores consideran que la comprensión de la historia y de los fenómenos sociales que tienen lugar en contextos de conflicto armado son fundamentales para la construcción de una cultura de paz. En la conversación que se desarrolló durante el grupo focal una mujer resaltó la importancia de incluir la historia en el plan

curricular como área independiente y con enfoque territorial para formar a los estudiantes en una conciencia histórica y social del municipio:

> (…) hay una dinámica desde las familias que es el no hablar de lo que pasó, entonces no tienen conocimiento. Le preguntas a un adolescente usted porqué es víctima, “ah no yo no sé porque estoy en familias en acción”, le pueden responder. “Yo soy victima porque ahí nos dieron una plática”, pero de resto no dicen más. A nosotros qué nos toca hacer, decirle a la gente venga es que aquí hay una historia que no podemos dejar pasar, como dice Pastora, no para repetirla, sino para transformarla. (M. Sánchez, Grupo Focal, 6 de noviembre 2018).

En este mismo sentido algunos autores desde ámbito nacional y latinoamericano plantean perspectivas conceptuales y elementos pedagógicos para la enseñanza de la historia como parte de la formación de ciudadanos para una cultura de paz en la escuela. Por su parte Carretero (2007) propone unos elementos relevantes que coinciden con una perspectiva crítica y contemporánea de la historia como disciplina:

1. Comprender el conflicto como motor de la historia y eje de su enseñanza. 2. dar una versión de la historia que muestre la propia posición y perspectiva como la mía, la nuestra y no la de otros. 3. Incorporar versiones alternativas para definir un panorama más complejo teniendo en cuenta que es la versión de otros. 4. Llevar a la escuela el análisis histórico que se distancie de la categoría Estado - Nación y plantear una perspectiva nacional acorde a dinámicas posnacionales de la actualidad. (p. 301-302).

Estos elementos pueden ser la base para abordar la enseñanza de la historia, que llevan implícita una postura política y epistemológica clara sobre cómo entender los procesos sociales con una perspectiva de transformación. También dan una orientación sobre los contenidos curriculares, así como los elementos conceptuales de la asignatura. La mayoría de participantes de la investigación incluidos maestros y líderes sociales propusieron algunas ideas que están en consonancia:

> (…) todo el desarrollo ambiental, cultural, social que nos llevó a ese poco de violencia política, porque hay que diferenciar los diferentes modos de violencia, la violencia política, la violencia común organizada para que el muchacho diferencie eso y vaya buscando con la historia de este municipio, qué originó la violencia política en Colombia. (Docente ciencias sociales, comunicación personal, 26 de octubre 2018).

En el mismo sentido Wills (2017) afirma que para lograr una comprensión crítica y plural el trabajo sobre la memoria histórica en la escuela debe partir por **reconocer procesos, contextos, relaciones, entramados** de los acontecimientos. También se hace necesario evitar caer en simplificaciones de los procesos sociales en personajes y hechos aislados.

Otra idea expuesta durante el grupo focal de parte de los integrantes del grupo Conciencia Colectiva responde al cuarto principio planteado por Carretero (2007):

> Creo que la cátedra tiene que tener un enfoque decolonial. Nos siguen diciendo que las embarcaciones que vinieron fueron La Niña, la Pinta y la Santa María, pero no sabemos quiénes fueron Tutapaca Maru nada de nuestra historia de resistencia. Entonces la guerra, el conflicto no empieza ahorita hace treinta años, el conflicto empieza con un proceso de colonia y de conquista. Fuimos víctimas de un

> despojo y nosotros lamentablemente seguimos siendo colonizados por europeos (J. Benavidez, Grupo Focal, 6 de noviembre 2018).

Una postura decolonial de las ciencias sociales y la historia contribuye a la visión crítica que es necesaria en la formación ciudadana y política de los jóvenes. Asimismo, permitiría una actualización del conocimiento escolar que se conecte en mayor medida con la academia y así desligar del aula la enseñanza de una historia tradicional.

Uno de los principios más relevantes sobre el trabajo de memoria histórica con los jóvenes es partir del **contexto territorial** que habitan, abordar las experiencias de la vida cotidiana y los dilemas a los que se enfrentan los estudiantes para identificar los puntos en común y particularidades (Raggio, 2017; Wills, 2017). Este fue uno de los asuntos que más resaltaron y discutieron los actores sociales y escolares en el grupo focal y en algunas entrevistas. El líder social del grupo Conciencia Colectiva opina desde su experiencia como estudiante de la IE urbana, plantea la necesidad de integrar la historia del municipio a la Cátedra de paz, propone que se inicie con el conocimiento del municipio para luego abordar el ámbito nacional y global que permitan comprenderlos mejor:

> (…) una reforma de ese pensum de historia que ahora veo como una oportunidad. ¿Cómo lograrlo? yo creo que hay que meterle la ficha desde los concejos de paz a vincularnos estrechamente con esta cátedra de paz y mancomunarla con la cátedra de historia que va a ser obligatoria, fusionarla y hacer que los jóvenes empiecen a reconocerlos. En la Cátedra, no es comentar las consecuencias sino las causas y por qué llegó a ese hecho. Cuando se vaya creciendo, de pasar el conflicto de consecuencias, al conflicto de causas en el municipio, cuando veamos el municipio como la consecuencia de la causa que es el país, ahí si vamos a tener el criterio para saber qué

> pasó con los colonos, los indígenas (S. Daza, comunicación personal, 21 de octubre 2018).

Otro de los principios para el abordaje de la memoria histórica en la escuela tiene que ver con la inclusión de **versiones alternativas** a la historia oficial, que ofrezcan un panorama complejo, versiones que muestren posiciones diversas. Para ello se hace necesario indagar y reflexionar sobre la identidad propia, las trayectorias de vida singulares y colectivas, las narrativas subjetivas de experiencias que parten de los sujetos, la comunidad y el territorio, así lograr una comprensión empática de la vida propia y la de los otros (Wills, 2017).

En el grupo focal participó un reinsertado que hacía parte de un grupo armado, actualmente es guía turístico y hace parte del grupo Conciencia Colectiva, es un actor social que participa activamente en asuntos públicos del municipio. Propuso necesario enseñar a partir de las experiencias de vida de los actores del conflicto:

> Les mostramos [estudiantes] una experiencia de *igual*, es una palabra que se me ha quedado muy acá y en ese entonces no la conocía, pero que doña Pastora me ha ayudado a entenderla bien. Es el concepto de que la persona entienda que un actor del conflicto es igual a mí como ser humano. Y cómo contar que el proceso que se vivió fue por una mala decisión, por un error en la vida que si uno se pone analizar puede reevaluar y ser una persona totalmente construible a la sociedad. (Grupo focal, 6 de noviembre).

Una integrante del CARE resaltó la importancia de incluir en el reconocimiento de la historia los lugares y agentes de memoria que han generado procesos de paz y resistencia en medio de la guerra. Esto implica sacar a los estudiantes de las aulas a conocer su territorio.

Estas ideas y planteamientos sobre la enseñanza de la historia configuran una **pedagogía crítica de la memoria** que implica una comprensión crítica del pasado,

desde las ciencias sociales o dándole lugar a un diálogo que interpele la historia oficial a partir de las memorias de todos los actores escolares. Para ello es necesario un cambio pedagógico que permita una construcción con todos tipos de conocimientos y saberes que están presentes en la escuela: científico, escolar, cultural y cotidiano (Castiblanco, 2009). De igual forma, Jelin (2002) plantea que es necesario relativizar el discurso histórico documental y darle espacio al discurso imaginativo del arte y la literatura, que permitiría un diálogo de saberes, estimular sensibilidades creadoras y abordar principios éticos y morales.

En este sentido, otra forma de construir **memoria cultural** tiene que ver con el uso y reconocimiento de otros lenguajes, los lenguajes propios de las regiones. Es importante que la escuela los reelabore a través de relatos de la comida, el tejido, el cultivo del café. En el documento sobre construcción de una educación para la paz y los derechos humanos del PNUD (2015) se afirma que la interacción simbólica de múltiples lenguajes permite explorar de manera plural la subjetividad y para lograrlo se hace necesario promover actitudes de liderazgo y empoderamiento en los jóvenes, que permitan construcción de conocimiento por medio del lenguaje artístico, ecológico y/o tecnológico.

Participación política y formación ciudadana

La formación de sujetos políticos es otro de los asuntos centrales que plantearon los actores como elemento que puede ser reforzado con la Cátedra paz. Se trata del conocimiento de las formas de participación política que tienen los ciudadanos en un Estado social de derecho y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos políticos activos. Un maestro de ciencias sociales relató la forma en que aborda el tema con sus estudiantes desde la perspectiva de una educación para la ciudadanía y el uso de mecanismos de participación. Los derechos humanos también es uno de los vínculos que se pueden establecer entre historia, memoria y participación política.

La formación de subjetividades políticas potencia la capacidad de crear y construir formas diferentes de enunciar y actuar desde lo social. Uno de los elementos que

es fundamental desarrollar en los jóvenes es el reconocerse y sentirse como sujetos que con sus acciones, decisiones y visiones afectan lo colectivo y a sí mismos. Se trata de una responsabilidad con los otros desde cinco dimensiones: afectiva, ética, creativa, comunicativa y política (Ospina, Echavarría, Alvarado & Arenas, 2002).

No obstante, a pesar de la importancia de la formación en participación ciudadana se encuentra que el currículo del área de ciencias sociales de la IE urbana, introduce hasta el grado décimo el conocimiento de las formas de participación que establece la Constitución Nacional y otros procesos relacionados, así como su relación con los derechos y las formas de movilización que el ciudadano puede ejercer.

Sin embargo, se plantea que la educación en derechos y para la paz no debe restringirse a conceptos académicos, sino que debe impactar en las prácticas cotidianas de la escuela y la comunidad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018). Al abordar este tema, uno de los integrantes de Conciencia Colectiva expresó que la formación de jóvenes con conciencia histórica es la formación de sujetos políticos que reconozcan en la práctica y ejercicio los espacios de participación. En este sentido, la Secretaría de Educación de Bogotá (2018) propone un enfoque de educación ciudadana centrada en la creación y realización de proyectos colectivos que busquen un cambio local, más que en el conocimiento de normas y los mecanismos formales de participación.

Esta perspectiva comprende la paz vinculada con la justicia social, por lo tanto, se busca la formación de un ciudadano crítico y activo con la capacidad de: 1) identificar e incidir en las relaciones inequitativas, 2) construir formas de asociatividad o aportar a las que ya existen en el territorio, 3) observar los efectos en su entorno y reconocer las posibilidades de construcción colectiva (Secretaría de educación de Bogotá, 2018). La posibilidad de agencia política y social de los jóvenes se convierte entonces en un elemento fundamental para la construcción de una cultura de paz desde la perspectiva crítica de cambio social.

Empatía y reconocimiento del otro

Muchas de las competencias ciudadanas y capacidades para la construcción de una cultura de paz comprenden, lo que Waissbluth (2018) denomina como, *las habilidades para el siglo XXI* como demandas sociales del mundo actual. Algunas de las habilidades intra e interpersonales son: la empatía, el autoconocimiento, regulación emocional, resiliencia, creatividad, aprender a aprender, sentido de justicia y compasión.

Este asunto surgió en la discusión del grupo focal. Algunos actores afirmaron que el fortalecimiento de la relación con los demás para generar una buena convivencia a partir de una formación ética y en valores, aunque hace parte del currículo escolar, debe estar vinculado con la Cátedra de Paz. Una líder social plantea que la Cátedra debe incorporar otras áreas del conocimiento, pero hacerlo de una manera vivencial:

> En esa Cátedra de paz hay que marcarla mucho y es el tema de la responsabilidad frente al otro y la vida del otro. Algo que hay que retomar es el tema de los valores porque aquí los valores… llega la guerra y llegan los antivalores (…) Meter a los muchachos que aprendan a tejer, cuando tengan rabia con otro, coja la aguja y teja. Cómo articulamos esto para que la Cátedra de la paz no sea solo media hora aburrida a la semana. Cómo ponemos hablar esto con esto para que no termine siendo una materia de relleno (P. Mira, grupo focal, 6 de noviembre 2018).

En acuerdo con esta perspectiva, la conciencia de **ser sujeto de afectación** sobre el otro es uno de los elementos cruciales en la formación de una ciudadanía para la paz. Otro elemento que destacan los autores tiene que ver con la toma de decisiones que implica identificar las posibles opciones, crear alternativas diferentes, considerar las consecuencias sobre la vida propia y la de los demás (PNUD, 2015).

Por su parte, la Secretaría de educación de Bogotá (2018) propone que la Cátedra de paz debe enfocarse en el aprendizaje sobre la comprensión sobre las emociones propias y del otro, para identificarlas como similares y establecer relaciones de confianza. Se identifica que cuando se ejerce violencia sobre otros o no se hace una apropiación de las normas hay una ausencia de confianza y empatía con los demás. Este elemento responde a otro de los hallazgos sobre la ruptura del tejido social y las relaciones de comunidad en el municipio de San Carlos.

La líder del lugar de memoria propone dos formas de lograr dicha formación. La primera, por medio de la cartografía social se genere reconocimiento del territorio que permita identificar las problemáticas del presente, orientadas a un sentido de comunidad y de un pasado compartido. La segunda, que la Cátedra de paz sea un espacio pedagógico en donde se abra la posibilidad de **reencuentro entre las generaciones** por medio de la memoria cultural:

> Cómo hacer que la Cátedra de la paz sea intergeneracional. No sólo porque la memoria está allá y no sólo la memoria del conflicto, sino del abuelo que sabía componer, que sabía hacer el canasto, la estera. Cómo involucramos años dorados con adolescentes y jóvenes, porque también hay una cosa, adultos desconfiando de la capacidad de los jóvenes “es que este culicagado me va a enseñar hacer hijos”. Y el pelado diciendo “viejo cacreco va a venir con la retahíla”. Cómo hacemos para desmitificar y entender que tanto los jóvenes tienen cosas valiosas para aportar, pero los adultos también tienen elementos de la vida que se van convirtiendo en experiencia que le puede servir a los jóvenes para que eviten y tengan posibilidad de construir un futuro más responsable. (P. Mira, comunicación personal, 6 de noviembre 2018).

Reconoce que los conflictos intergeneracionales que existen son un asunto necesario para la memoria y la comprensión del pasado reciente. Así se considera

restablecer relaciones de comunicación y comprensión de lo sucedido en las familias y la corresponsabilidad que debe asumir la escuela en este asunto.

Otro líder social que trabaja con el proyecto de los murales de San Carlos, afirmó que el arte y la cultura es la forma de generar en los jóvenes una sensibilidad por el otro. Así como lo plantea Lederach (2008) el arte y el artista establecen la posibilidad de crear futuros alternativos, se requiere una visión de que el futuro no es esclavo del pasado, que siempre es posible algo nuevo y diferente. Esto permite superar la violencia, “pensar el futuro es la capacidad de vivir en lo inesperado” (p. 68). De esta manera **el arte y una formación cultural** abre las perspectivas y visiones, lo que puede contribuir a la creación de los proyectos de vida de los jóvenes. Teniendo en cuenta que un problema identificado en la escuela y la comunidad rural es la ausencia de construcción y reflexión del fututo, por lo tanto, esta sería una de las principales contribuciones de la Cátedra de paz a la formación de ciudadanos para una cultura de paz.

Los lugares de memoria como escuela abierta y la escuela abierta como lugar de memoria

Luego de hacer un recorrido por los procesos de construcción de memoria en los lugares e iniciativas comunitarias que se encontraron en San Carlos, sus objetivos, sus formas de organización y los espacios pedagógicos y de formación que propician permiten identificar las múltiples formas en que la escuela y los lugares de memoria pueden aportar al intercambio generacional en su proceso de educación para la paz.

En primer lugar, es necesario reconocer que los lugares de memoria ofrecen una posibilidad de educación para la paz, por medio de la comprensión de las causas estructurales de la guerra, como lo afirma Trigos (2017), son una **escuela abierta**. Los espacios culturales comunitarios más que basarse en elementos religiosos, territoriales, parentales, se basan en parámetros estéticos y escenográficos comunes, en redes de comunicación, apropiación de tiempos y espacios de y para los ciudadanos. Además, el lugar de memoria adquiere un sentido de particularidad

al configurarse como espacio de identidad que no se asemeja a ningún otro, se constituye como marca territorial y cultural organizada por hechos, costumbres y usos que unen a una comunidad, que tienen muchas veces objetivos politizadores de participación e identidad (Municipio de Medellín & Comfenalco, 2012).

Es por ello que los lugares de memoria, en tanto espacios constructores y reproductores de cultura, tienen la posibilidad de agencia y ofrecen, como lo define Lederach (2008), una *capacidad meditativa* que se refiere a una forma de interacción estratégica de espacios sociales para plantear procesos de cambio en un contexto de conflicto. Dichos espacios sociales deben ser lugares cotidianos donde se cruzan e interactúan relaciones inusuales, donde la red de relación tenga la capacidad para incidir en la comunidad desde la participación política y la expresión artística y cultural.

A la vez, la escuela requiere generar unos cambios para que su papel en la formación de sujetos para la construcción de una cultura de paz pueda hacerse visible en la realidad de los territorios afectados por el conflicto armado. En este sentido, Plazas (2017) propone:

> para comprender la historia del conflicto armado reciente y actual de Colombia, se debe investigar y enseñar en las aulas de clase tanto el pasado como el presente de un conflicto en permanente proceso de "actualización y nuevas miradas"; que, al estar inmerso en el tiempo presente, a partir de las acciones de los sujetos sumidos en el conflicto, interviene en las proyecciones que hagamos del mismo a futuro." (p.192)

De este modo, se reconoce que las instituciones educativas son un espacio de *memoria viva* que puede ser aprovechado tanto por investigadores, como por los actores escolares y sociales para lograr una reconstrucción histórica del pasado reciente y aportar a la formación de sujetos que reconozcan su agencia histórica y posibilidad de participación en los asuntos que los afectan. De la misma manera lo propone Sánchez (2017) al afirmar que las memorias de maestros y estudiantes

deben tener un espacio en la historia nacional y por ello es fundamental que hagan parte del proceso de justicia transicional. Por lo tanto, propone trabajar en la creación de lo que denomina “alianzas semánticas” para comprender y hacer dinámica la transmisión de la historia y que sea resignificada en el intercambio generacional, a partir del debate de la historia de la violencia desde sus experiencias e interpretaciones e incluso incomprensiones, y así construir una narrativa propia.

Es por ello que la escuela puede orientar su currículo y prácticas pedagógicas a la elaboración, comprensión y reflexión de la historia y memoria local entorno al pasado reciente del conflicto armado, la violencia política y conjugarlo con el presente en la identificación de otras formas de violencia y problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales propias de la región.

En la Tabla 3 se exponen las formas y posibilidades en que la inclusión de los actores escolares puede contribuir a los procesos que se llevan a cabo en los lugares de memoria y organizaciones comunitarias.

Tabla 3. Objetivos y acciones de integración de la comunidad educativa a los lugares e iniciativas de memoria.

Objetivo	**Acciones**
Establecer un vínculo intergeneracional y temporal en que los jóvenes y niños inicien un diálogo con las generaciones precedentes. Un reencuentro real con el pasado del territorio, el pasado reciente y el pasado más lejano que explique las dinámicas de permanencia del conflicto social, pero también la identidad cultural de la región. Es **un diálogo intergeneracional** en el que la	Reconstrucción de memoria histórica local usando estrategias propuestas en la Caja de Herramientas del CNMH (2015) y las cartillas *Tejiendo memoria. Proceso pedagógico del informe San Carlos Memorias del éxodo en la guerra* (CNMH y Corporación Región, 2013) en donde se elaboren: • Cartografías corporales

memoria es el punto de encuentro entre el pasado, el presente y el futuro.	• Cartografías sociales • Líneas del tiempo • Reconstrucción de las historias de vida local Partir de los libros que relatan la memoria sobre el conflicto armado del municipio elaborados por san carlitanos como *Construcción literaria creativa* del maestro Albeiro Muñoz (2007) y *Nunca más contra nadie* escrito por el historiador Carlos Hernando Olaya (2012).
Actualizar los propósitos y procesos de reivindicación, acción social, participación política de los lugares de memoria al incluir las visiones, perspectivas e historias de los jóvenes y los maestro/as como habitantes del municipio que han sido tocados por los efectos del pasado en las realidades presentes.	**Construir nuevos proyectos** basados en la identificación de problemáticas que puedan ser abordadas desde la acción ciudadana, y así abrir espacios de diálogo para compartir saberes y aportes de los actores escolares y las perspectivas de los jóvenes a las labores comunitarias.
Activar en los jóvenes y maestros un sentido de acción ciudadana, así como **nuevas formas de liderazgo** a partir de las experiencias que tienen los actores sociales de cada lugar y organización.	**Involucrar a los actores escolares** en las iniciativas, proyectos y acciones sociales, culturales y políticas que estén desarrollando las organizaciones comunitarias, y/o construir nuevos proyectos.

Ampliar los lugares, personas y campos de acción que han tenido hasta el momento el lugar de memoria CARE y las otras iniciativas comunitarias, por medio de la formación ciudadana de jóvenes que tienen un intercambio generacional en sus hogares con los padres de familia, con sus pares y en la escuela.	**Realizar conversaciones** sobre diferentes temas de formación ciudadana como: • Derechos humanos • Equidad de género • Cuidado de los recursos públicos y ambientales. • Formación de sujetos políticos que asuman posturas claras sobre la construcción de paz. • Resolución pacífica de conflictos desde una comprensión del conflicto como elemento de cambio.
Construir nuevas formas de trabajo en torno a la memoria y la acción ciudadana que cuenten con la participación de los estudiantes, maestros y la comunidad. Un **trabajo de memoria** que produzca diferentes relatos que no se han escuchado y que contengan nuevos sentidos sobre el pasado desde las necesidades del presente y las expectativas del futuro.	**Producción de narrativas del pasado** que se expresen a través de diferentes medios audiovisuales, digitales y artísticos. **Conformar un grupo de agentes de memoria:** Jóvenes que recolectan relatos entorno a temas particulares que les inquietan sobre el contexto local o nacional y construyen narrativas digitales como medio de expresión de esas otras memorias.

Fuente: Elaboración propia, a partir del trabajo de campo realizado en San Carlos, Antioquía en 2018.

Uno de los futuros imaginados para el municipio, lo propone una líder social al considerar la posibilidad de construir comunidad a partir de la integración de las iniciativas comunitarias de San Carlos con las nuevas generaciones:

> La Escuela Agro Cultural que también pretende ser un punto de encuentro, con el CARE, esas mujeres de gestoras, queremos tener un costurero de memoria. Qué bueno que nos podamos unir más y que podamos sentir que sí, que aquí en San Carlos podemos vivir dignamente de lo que hacemos y que podemos generar procesos artísticos y culturales pa' el pueblo (…) (J. Álvarez, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

Considerar las perspectivas, concepciones, visiones e ideas de los actores escolares y sociales del municipio de San Carlos, permitió establecer un diálogo con las políticas públicas y autores que proponen desde otros puntos de vista caminos para la construcción de paz desde el territorio. De esta manera, las orientaciones pedagógicas que se expusieron buscan integrar y contribuir a la formación de ciudadanos y de memoria local en la escuela y fuera de ella. Además, surgen desde las trayectorias de los actores sociales, teniendo en cuenta el contexto social y educativo del municipio.

Además, se mostró que es fundamental partir del intercambio y diálogo intergeneracional en el proceso de construcción de memoria, como herramienta pedagógica y política, al complementarse el trabajo de memoria histórica que adelantan los lugares de memoria, claramente orientados a la búsqueda de una verdad, justicia y reparación y los procesos y elementos del conocimiento histórico que la escuela puede ofrecer, teniendo en cuenta el papel orientador y necesidad de formación de los maestros.

Capítulo 4. Formas de memoria y olvido intergeneracional

A continuación, se presentan los principales aportes de la investigación al estudio de la memoria y sus procesos de construcción y transmisión en espacios educativos formales y no formales. La primera parte, expone algunos procesos, lugares, formas y agentes de la memoria identificados en los lugares e instituciones educativas estudiadas. La segunda, hace alusión al concepto de memoria intergeneracional como el lugar de encuentro identificado y propuesto como espacio pedagógico en el que se pueden adelantar procesos de memoria en ambos contextos.

Por último, se encuentra la identificación de formas de olvido, en tanto la lectura y análisis de la información recogida en el municipio de San Carlos, permitió reconocer la complejidad del funcionamiento de la memoria colectiva en dos sentidos. Por una parte, se hizo evidente que la memoria implica trabajo, voluntad, elaboración, en especial los procesos sociales de remembranza que se vinculan con formas de organización política, social y cultural. Por otro lado, se identificó que la memoria no se puede comprender sin el olvido**,** el cual posee diferentes formas y hace parte de un proceso complementario, necesario y otras veces antagónico en la construcción de memoria.

4.1 Formas, lugares y agentes de memoria en San Carlos, Antioquia

Los resultados de la investigación muestran que los procesos de memoria son ampliamente diversos, pueden tener propósitos políticos, sociales, culturales o educativos, pueden ser asumidos por una gran diversidad de actores sociales y tener una pluralidad de formas que van desde la historia oficial narrada en el discurso de los maestros y de los libros de texto, las historias de vida de los agentes de memoria, hasta la elaboración colectiva de murales, puestas en escena que exponen nuevos sentidos del pasado, así como guías de turismo que relatan la historia y cultura local.

Memoria escolar

En la escuela como institución social se identifica una primera forma de la memoria colectiva que es la *memoria de almacenamiento* (Erll, 2016), que se refiere al proceso de transmisión, conservación y reproducción de referentes culturales y un pasado que es heredado a las nuevas generaciones. Esta forma de la memoria es la que predomina en el espacio escolar, aunque desde el campo educativo se plantea que la escuela debe ser no sólo transmisora, sino constructora y creadora de conocimientos y sentidos culturales que se resignifican. Diferentes investigaciones han llamado la atención sobre el carácter conservador e incambiante de la escuela colombiana.

Dicha memoria de almacenamiento se encuentra en los **libros de texto** que usan los maestros y estudiantes, como se observó, en su mayoría están desactualizados al ser ediciones que tienen hasta veinte años de antigüedad. Por medio de ellos se transmiten una **historia oficial tradicional** basada en los grandes personajes y relatos predominantes de la historia moderna con intenciones nacionalistas. Se trata de una historia de datos aislados, no es una historia explicativa sino informativa. Una historia que está descontextualizada y que no puede ser considerada conocimiento histórico al no tener una estructura, un hilo conductor que configure una narrativa, un relato que explique e interprete el pasado. A partir de la

observación de las aulas de clase, la revisión documental de los libros de texto y cuadernos de los estudiantes y los contenidos discursivos de los maestros que se identifica la transmisión de un **conocimiento histórico fragmentado**.

El conocimiento histórico que se transmite está directamente relacionado con las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros en el aula. La observación del aula de clases permitió identificar dos asuntos relevantes sobre la enseñanza de la historia y la formación docente. Por una parte, la historia fragmentada de datos acude a métodos de enseñanza que se limitan a transmitir información que va del libro de texto al discurso del maestro y de éste al cuaderno del estudiante por medio del dictado. También se usan las preguntas que indagan por información factual, ya sea de forma oral o escrita. Estas preguntas se convierten en un juego de adivinanzas en el que los estudiantes intentan responder y el maestro espera que la información del libro de texto y su discurso sean repetidos. En medio de las actividades transmisoras de información se evidenció que el libro de texto muchas veces cumple la función del maestro, el libro determina el discurso y las actividades durante la mayor parte del tiempo de clase.

Por otra parte, se identifica que al enseñar una historia basada en datos aislados y al usar libros de texto desactualizados, los maestros(as) en su discurso dan información que es incorrecta, incompleta e imprecisa. Esto se observó en diferentes aulas de clase, en contenidos sobre historia de las sociedades y la historia nacional. Estos elementos configuran **una fragmentación de la enseñanza de la historia.** Este es un asunto relevante y preocupante, no sólo por el atraso del conocimiento que se presenta en el espacio escolar, sino también en la formación docente. Tanto los conocimientos disciplinares de la historia y las ciencias sociales, como el conocimiento pedagógico, que parecen no renovarse para responder a una formación de sujetos para la sociedad actual.

Comprender cómo es el funcionamiento de la memoria escolar permitió caracterizar el espacio escolar como una **cápsula del tiempo** en la que los actores escolares, así como los agentes externos a la escuela son transportados hacia el pasado. La escuela cuyo origen y función social son pensados para un tiempo social anterior,

tiempo que ha sido efectivamente conservado por las formas de relación y organización del espacio escolar, pero que en buena medida no se ha resignificado a partir de los cambios sociales cada vez más acelerados y profundos de la sociedad contemporánea[14]. Se transforma así en una cápsula de tiempo pretérito.

Otro resultado relevante sobre la memoria escolar tiene que ver con la tendencia de una **ausencia de la memoria para el presente.** Como la define Jelin (2017), la memoria es presente, es una interpretación siempre actualizada, reflexionada y elaborada del pasado. Se trata de una forma de memoria que permita comprender desde las ciencias sociales el contexto sociohistórico de las sociedades, en especial la historia y situación actual del territorio al que pertenecen los actores escolares. Una memoria que forma sujetos críticos, sensibles y activos frente a las problemáticas que los confrontan cotidianamente, así como a sus familias y a su comunidad.

A pesar de observar un predominio de estas formas estáticas de memoria escolar, se identificó que en algunos casos se construye y transmite una *memoria funcional* (Erll, 2016). Tres maestros de las dos instituciones educativas estudiadas, pueden ser considerados agentes de memoria en el espacio escolar. Estos maestros usan una **pedagogía de la memoria** en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en tanto vinculan siempre el pasado con el presente y relacionan los fenómenos sociales y el contexto histórico del territorio con la realidad social y cotidiana de los estudiantes. En estos casos los maestros(as) hacen uso de archivos, libros de texto, recursos audiovisuales recientes con una visión contemporánea y que en su mayoría usan el humor como forma de expresión crítica. Se identificó la intención de una formación de ciudadanos críticos, participativos, con conciencia histórica y social de lo que sucede en su entorno.

---

[14] Sobre el cambio de tiempo social y la formación de ciudadanos de la escuela actual ver: Parra, R., Lozano, M., Montaña, D. & Zuluaga, S. (2017), *El pacto fáustico. Escuela y ciudadanía*, Bogotá D.C: Universidad Externado de Colombia, Centro de investigación sobre dinámica social.

Los resultados de la escuela como institución de memoria colectiva condujeron al surgimiento de otras preguntas que, si bien no pueden ser respondidas a profundidad en esta investigación, es importante enunciarlas para abrir un campo de investigación y reflexión al respecto: ¿Qué subjetividades políticas y ciudadanas está formando la escuela, en especial desde las ciencias sociales y las humanidades? ¿Qué implicaciones tiene la transmisión y reproducción de pasados que asumen formas de ser y estar en la vida social que no responden al presente de los estudiantes y maestros? ¿Por qué la escuela no logra resignificar el pasado y adaptarse a los cambios cada vez más acelerados que presenta la sociedad actual?[15].

La fragmentación del conocimiento histórico y la forma en que se transmite producen un conocimiento escolar atrasado y formas de relación tradicionales que configuran la formación de **un ciudadano para el pasado.** Esto se pudo observar no sólo desde el área de ciencias sociales con la enseñanza de la historia, sino también en las relaciones, la naturaleza del conocimiento y los esquemas socioculturales de la memoria que circulan en el espacio escolar.

En algunos momentos y espacios cotidianos del mundo escolar los estudiantes aprenden a no cuestionar el conocimiento ni los rituales, como antaño se forman ciudadanos para una sociedad tradicional o modernizadora, aunque dichas relaciones no tengan sentido en el presente. También se identifica la conservación de unos referentes culturales y morales con la transmisión cotidiana de la religión, tanto fuera como dentro del aula de clase. Otro de los elementos tiene que ver con la transmisión de un conocimiento científico social atrasado, que está permeado por las creencias religiosas e ideologías políticas de algunos maestros.

Así es como la escuela termina formando ***ciudadanos mestizos*** (Parra, Lozano, Montaña & Zuluaga, 2017), sujetos que funcionan en la mezcla de diferentes tiempos

[15] Esta última pregunta ha sido abordada por Rodrigo Parra Sandoval, quien ha realizado un estudio etnográfico de la escuela colombiana en la modernidad durante las últimas cuatro décadas y es aún relevante para comprender diferentes fenómenos educativos en el contexto colombiano.

sociales, ciudadanos que deben responder a la multiplicidad de visiones del mundo y formas de vida que funcionan simultáneamente en nuestro país. Por una parte, se generan prácticas, imaginarios y representaciones de la vida social que son en buena medida **tradicionales** y que tienen relación con la religión y algunas relaciones jerárquicas e institucionales. A su vez, estas manifestaciones de orden tradicional, conviven con ideas **modernas** del conocimiento y de los ciudadanos democráticos, participativos, que solucionan conflictos por medio del diálogo y que reconocen e incluyen la diversidad. Aunque muchas veces estas ideas modernas se queden en el discurso y no se lleven a la práctica lo que perpetúa formas de pensar y relacionarse con el otro que son tradicionales y que resultan ser violentas y excluyentes. Y, por último, emergen formas **contemporáneas** y se podría decir **digitales** de relación y comunicación por medio del uso de las nuevas tecnologías, que configuran subjetividades en los jóvenes que establecen relaciones particulares con el tiempo, con otras generaciones y con el mundo, que muchas veces la escuela riñe y no comprende.

Memorias plurales

Las formas de memoria identificadas en los lugares de memoria, así como en los grupos e iniciativas sociales del municipio, no hacen parte de la memoria oficial. Son claramente **memorias alternas** que se caracterizan por ser colectivas, plurales, selectivas, estratégicas y por asumir luchas sociales y políticas. Los relatos que se generan en estos espacios comunitarios pueden ser considerados, según Mendoza (2007) “historias sepultadas”, versiones de los grupos que no están en el poder, los marginados, las minorías. Estas memorias alternas dan sentido y construyen identidad, por ello se conservan, expresan y comunican en el ámbito local.

Son memorias que se configuran como procesos de reivindicación, reparación colectiva, visibilización de los derechos y potenciadoras del arte y la cultura desde el territorio. Aunque no son oficiales, muchos de sus procesos han llevado esas memorias a la esfera pública para disputar un lugar y legitimar otros relatos y otras

formas del pasado, en particular del pasado reciente del conflicto armado. En el caso de San Carlos, han planteado nuevos derroteros a la política pública local y contribuido a nivel nacional, han ganado pequeñas batallas por un reconocimiento y participación pública. A su vez la pluralidad de las formas de expresión de la memoria desde lo artístico ha llevado a incluir otras voces y expresiones de las narrativas locales. También permiten reelaborar la memoria e identidad local en contra de olvidos o pérdidas culturales que tienen que ver con las formas de vida y saberes de la vida en el campo.

Otro proceso colectivo de memoria local que se identificó en San Carlos y que ha adquirido relevancia para la reconstrucción social después de la guerra es una memoria como herramienta funcional para la reactivación de la economía. En particular se trata de una reivindicación del pasado y la identidad cultural para la activación del turismo local por medio de la elaboración de guías turísticas que relatan la historia de lugares, monumentos, murales y personajes relevantes del municipio. Se observó la construcción de memoria colectiva que se caracteriza por ser conflictiva, selectiva y plural. Se trató de un **diálogo** en el que los actores sociales que pertenecen a diferentes generaciones compartieron saberes sobre el pasado, evocaron múltiples narrativas que son reelaboradas en el momento en que se discutieron. A su vez, se observó que la memoria colectiva se basa en un proceso de **selección** de versiones, personajes, sucesos, datos, temas y problemáticas en torno al pasado compartido que entran en disputa por ser incluidas, es decir, recordadas u olvidadas en el relato oficial que se pretende construir. Fue un auténtico **trabajo** de la memoria colectiva marcado por intereses económicos, políticos y relaciones de poder del presente que se ven afectadas y se vinculan siempre con las versiones sobre el pasado.

De otra parte, el lugar de memoria de San Carlos ha logrado contrarrestar las múltiples formas de olvido que impuso la guerra, es una **memoria para la reparación colectiva** y visibilización de la vulneración de los derechos de las víctimas del conflicto armado del municipio. De este modo la memoria adquiere un predominante sentido político y social que en su proceso de reelaboración conjuga

diversas formas de expresión y remembranza que involucran las historias individuales, relatos y testimonios de mujeres y reinsertados y, en general, de la población que no fue desplazada, que se quedó en el territorio y es conocida como “resistente”.

Uno de los hallazgos con respecto al lugar de memoria, tiene que ver con la ausencia de diálogo e inclusión de otras voces que vivieron el conflicto de maneras diferentes o que no lo vivieron directamente como los jóvenes, niños y niñas del municipio. La memoria que ha construido este lugar en San Carlos se centra en la población que fue afectada directamente durante el periodo de guerra más agudo, dejando un vacío para el diálogo intergeneracional y la resignificación del pasado desde las nuevas generaciones.

No obstante, las formas de expresión y procesos de elaboración de la memoria sobre el pasado reciente del conflicto armado son muy diversas. El lugar de memoria ha hecho un trabajo significativo al elaborar las narrativas subjetivas y colectivas que se expresan por escrito en libros y archivos, por medios visuales, a través de pinturas, fotografías, murales, hasta la creación de un monumento vivo de la memoria que representa a las víctimas del conflicto como símbolo público de no olvido. En este caso los productos materiales funcionan con dos *marcos sociales de memoria*: el primero es el **espacio** en el que se ubican los objetos y el segundo es el **lenguaje** con sus diversas formas de expresión.

Se identificaron otras formas de memoria que no tienen que ver únicamente con el pasado reciente del conflicto armado, sino también con el pasado más lejano de conflictos sociales y políticos que ha vivido el municipio marcado por los destierros y desarraigos que influyeron en la desestructuración de la identidad campesina del territorio. Así como las múltiples formas de violencia que han acaecido no sólo en la población, sino también en el medio ambiente reconocido como sujeto colectivo de derechos. El grupo Conciencia Colectiva como movimiento ciudadano parte de un reconocimiento histórico del territorio que motiva y da sentido a la acción social del presente. Se trata de una **memoria de acción ciudadana** que tienen un componente intergeneracional relevante al ser liderado por jóvenes y que incluye

una diversidad de actores sociales del municipio, independientemente de su edad. Esta forma de memoria se caracteriza por la incidencia comunitaria, social y la participación política como herramientas de cambio, busca de manera clara la transformación de las relaciones de poder y solución a las problemáticas sociales del municipio.

Las formas de **memoria artística** que se observaron en la investigación, amplían el repertorio del pasado, son memorias que incluyen el pasado reciente del conflicto armado, el pasado de desarraigo y luchas civiles, pero a su vez se preocupan del pasado cultural, la historia de unas formas de vida, saberes y tradiciones campesinas. Esta es también una **memoria cultural** que busca reivindicar y reconstruir la identidad campesina del territorio, el pasado se usa fundamentalmente para la consolidación de una identidad colectiva que se reelabora a través de formas visuales de expresión: murales, marionetas, títeres y el teatro.

La imagen configura una narrativa diferente a la tradición oral o escrita de la memoria, se trata de una representación visual que amplía las formas de narración y expresión, una memoria que se caracteriza por la pluralidad, inclusión y diversidad. A su vez se identifica el componente intergeneracional al ser los niños, niñas y jóvenes quienes recogen los relatos de la comunidad, elaboran interpretaciones y perspectivas del pasado propias para resignificarlas a través del arte.

Por su parte el teatro se entiende como una forma de construcción de memoria colectiva que tiene varias dimensiones. De una parte, se reelaboran narrativas que dan sentido a la experiencia colectiva, por otro lado, la elaboración de puestas en escena propicia procesos de remembranza colectiva que ponen de presente marcos de interpretación que dialogan con la historia oficial. Así, **el teatro se convierte en una estrategia de evocación de memoria colectiva** que se observó en el grupo Tironeta Teatro y que además usa el humor como forma de expresión y denuncia. La manera como el grupo despliega la acción teatral permite definirlo como una forma de construir memoria colectiva, dinámica, subjetiva e imaginativa, que profundiza no sólo la comprensión del pasado sino también del futuro.

Otro elemento esencial tiene que ver con el papel de la **identidad y la memoria individuales** en el funcionamiento de la memoria colectiva. Más que una relación unidireccional se trata de un vínculo complementario e interdependiente. Los esquemas culturales y marcos de interpretación social hacen parte de la identidad y la memoria individual, asimismo las elaboraciones subjetivas de la memoria interpelan los marcos sociales. De esta manera, se observó cómo las historias de vida de los líderes sociales configuran los sentidos colectivos de las organizaciones y grupos. Son relatos en los que la identidad individual y el pasado compartido se conjugan. El desarraigo y el retorno que vivieron los sujetos reconfiguró las identidades individuales y colectivas, y a la vez generó nuevos sentidos y formas diferentes de habitar el territorio, a través de un proceso consiente de reflexión.

En suma, la memoria subjetiva de los actores sociales fue expresada en relatos que poseen una estructura narrativa que da sentido a la acción social, política y artística. Sentidos colectivos que se configuran desde las subjetividades y experiencias individuales. La investigación destaca la importancia e influencia de los *emprendedores de memoria* (Jelin, 2002), actores sociales y escolares que legitiman su propia versión de la historia a partir de la construcción colectiva de memorias, que influye en la historia oficial al ubicarse en el ámbito público y político del territorio.

4.2 Memoria intergeneracional

La memoria intergeneracional es entendida como una forma de la memoria colectiva que se produce en el diálogo sobre un pasado compartido entre los sujetos que vivieron los sucesos y los que escuchan su relato. Al observar dos espacios educativos diferentes se encuentra que en los procesos de transmisión y construcción de memoria intergeneracional lo educativo y lo pedagógico son elementos fundamentales cuando las instituciones y las organizaciones asumen un propósito claro en la formación de ciudadanos.

El uso de la memoria en el espacio escolar tiene como fundamento la transmisión intergeneracional de la cultura. El conocimiento histórico en la escuela ha tenido un

lugar predominante en la enseñanza de las ciencias sociales. No obstante, se han generado una serie de críticas a la enseñanza tradicional que transmite una información desvinculada del presente y una interpretación heroica y episódica que hace parte de la historia oficial de los libros de texto (Hernández, Mayorga y Pintor, 2010). Además, existen contradicciones con respecto a las propuestas de las políticas públicas que plantean la formación de un ciudadano activo, crítico, reflexivo e inclusivo en su comprensión de la diversidad. En la práctica, la escuela apropia un contenido ideológico homogeneizador que deja de lado la multiplicidad de memorias. Es por ello que en el espacio escolar existen tensiones y conflictos entre la construcción de memoria y la historia oficial. Se hace necesario que la escuela reflexione sobre las relaciones entre memoria e historia para crear un acercamiento entre el discurso oficial histórico y las memorias cotidianas de sus actores. No sin antes, atender una de las falencias más relevantes relacionada con la formación docente y su falta de comprensión del conocimiento histórico y los fenómenos sociales como la violencia política y el conflicto armado en el país.

Los actores escolares se convierten en agentes políticos cuando están en la capacidad de identificar injusticias, violencias y vulneración de derechos humanos en el pasado y en el presente. La memoria puede activar procesos de reconstrucción del tejido social y la escuela es el escenario propicio. Como lo afirma Neira (2012), es un campo de lucha donde se impone una visión excluyente del pasado, pero a su vez es un lugar donde confluyen una multiplicidad de relatos, experiencias y subjetividades que es preciso reconocer.

El estudio e incorporación de la memoria en el contexto escolar no sólo tiene que ver con la discusión en torno a los contenidos, sino que requiere de reflexiones pedagógicas sobre el dónde, cómo y porqué enseñar sobre el pasado y propiciar actos de remembranza. Como lo plantean Herrera y Bedoya (2016) es necesario que la escuela tenga en cuenta el contexto cultural de sus actores y las instituciones que hacen parte de estos procesos. Por ello, se consideraron los lugares de memoria como un segundo espacio social y educativo para la investigación.

Reconocer las formas de memoria y con igual relevancia las formas de olvido, permitirá centrar los esfuerzos para redefinir y aclarar qué tipo de ciudadanos se están formando y qué ciudadanos se pueden formar al convertir la escuela en una institución abierta y conectada con la comunidad, a los maestros y estudiantes en agentes de memoria y a los líderes comunitarios en actores educativos.

Uno de los puntos en común y que, como se mencionó, hace parte del eje central de la investigación son las **relaciones intergeneracionales y los elementos pedagógicos** que son diferentes en cada espacio. Ambos elementos pueden ser explicados por los modos en que los lugares de memoria forman ciudadanos y subjetividades por medio de las relaciones y procesos pedagógicos que se desarrollan de manera no oficial, pero que están implícitos en sus acciones y formas de organización. De este modo se identifica que, en las organizaciones sociales, los conocimientos no están preestablecidos, sino que se van configurando a partir de un diálogo de saberes. Por otra parte, los modos de relación y organización cotidiana, cada acción y momento de encuentro contribuyen al aprendizaje e intercambio en el que no se determina quién enseña y quién aprende, es un proceso colectivo y participativo que no discrimina grupo etario.

En algunos espacios escolares y en los lugares e iniciativas de memoria, se identificó una **formación ciudadana *para* y *en* la vida**, un trabajo que se centra en la acción social, política o cultural. Ese trabajo de memoria reconoce en el pasado algunas continuidades y a partir de la **pedagogía de la memoria** construye una consciencia histórica que lleva a crear nuevos sentidos para ese pasado transmitido. En este punto entra en juego la formación política y ciudadana, en donde se identifica y se potencia de diferentes maneras la capacidad de acción y decisión de los niños, niñas y jóvenes en el devenir histórico. De esta manera se apropian los mecanismos de participación, formas de expresión artística, recursos socioculturales y construyen nuevas relaciones con el territorio. Este hallazgo permite alimentar una de las líneas epistemológicas de este campo pedagógica, en tanto se considera la capacidad de producción que tiene la escuela y las

organizaciones sociales en la construcción de memoria desde elementos sociales, culturales y políticos (Ortega, Merchán & Vélez, 2014).

Es así como se configura la **memoria intergeneracional** ofrece la oportunidad a las generaciones contemporáneas de introducir nuevos sentidos a ese pasado y, entre tanto, se genera una apropiación de su presente y su futuro. En este proceso se establecen relaciones nuevas entre el olvido y el recuerdo que entran en conflicto. No es lo mismo lo que recuerdan los jóvenes y lo que evocan quienes pertenecen a generaciones pasadas. Por ello se requiere de una aceptación y legitimización de esos nuevos sentidos que entran en juego. Los recuerdos se comparten, se resignifican y conducen a una actualización de las prácticas del recuerdo y de las prácticas sociales en general.

4.3 Formas de olvido social

Tanto la memoria como el olvido hacen parte de la producción y mantenimiento de la realidad social: se entiende que para recordar es necesario olvidar y que el estudio de la relación memoria-olvido permite comprender cómo se construye la sociedad desde su pasado y su presente (Auge, 1998; Mendoza, 2007). La investigación parte de una premisa expresada por Osten (2008) “preguntarse por las condiciones del coleccionar, preguntarse por las modificaciones del conservar y olvidar, por consiguiente, por nuestra memoria es la pregunta por nuestra propia autocomprensión.” (p.24).

El olvido ha sido caracterizado no sólo como parte necesaria del proceso de remembranza y expresión, sino también como la contraparte de la memoria colectiva (Mendoza, 2007; Ricoeur, 2008). Al igual que la memoria, el olvido se produce en el espacio sociocultural y tiene unos elementos, características y procesos que lo componen.

Esta investigación logró identificar que las formas de olvido social funcionan de manera diferente en cada lugar estudiado -instituciones educativas y lugares de memoria-, tienen procesos distintos, pero los elementos que son olvidados parecen

ser los mismos. Los lugares de memoria hacen énfasis en los olvidos como parte de su sentido social y político, los expresan y denuncian. En el caso de la escuela se hicieron evidentes los olvidos institucionales y colectivos que se producen en la enseñanza de la historia, como una manifestación y continuidad del olvido social que se genera en la comunidad.

Conocer el funcionamiento de la memoria colectiva en espacios educativos permitió comprender que parte de lo que instituciones, comunidades, grupos y sujetos recuerdan, hace referencia a la perpetuación de olvidos que se han producido y se siguen produciendo en la actualidad, olvidos que en buena medida explican las problemáticas sociales que vive la comunidad en San Carlos. Además, se observó la manera en que unas formas particulares de memoria, su exacerbación o fetichización conducen a olvidos sociales, por ello resultó fundamental indagar por las formas de olvido y cómo influyen en las formas de memoria y los nuevos sentidos del pasado.

Olvidos institucionales

El olvido social funciona a partir de mecanismos que producen ciertos grupos sociales para adquirir o mantener poder y control sobre las sociedades Las narrativas del pasado que dan sentido a las formas del presente y han sido usadas desde siempre por grupos que ostentan el poder (Mendoza, 2007). De este modo se configura un relato del pasado que justifica y legitima las acciones del presente y el estado actual de la sociedad. Es así como las instituciones del Estado o la academia desde la historia como disciplina u otras ciencias sociales han configurado olvidos que se originan en las instituciones como mecanismos de poder y resultan ser olvidos impuestos. La selección unívoca de la memoria y una versión que excluye muchas otras son entendidas como formas de olvido social.

Silencio escolar: Ausencia y fragmentación de la Historia

El silencio escolar es una forma **olvido institucional** que alude a estrategias de poder en la construcción de memoria y elaboración de la historia, se trata de un silencio que no es explícito, fue observado en las aulas de clase cuando se abordan temas importantes de la historia, en especial la historia local y a la historia del pasado reciente. Se trata de un silencio institucionalizado que produce un olvido social.

La investigación permitió confirmar una de las hipótesis iniciales y es que la escuela no genera procesos de construcción de memoria, sólo se enfoca en transmitirla y este proceso de transmisión se caracteriza por ser, en gran medida, fragmentado. Este carácter de **fragmentación** produce vacíos que se configuran como ausencia de conocimiento histórico relevante para pensar el presente y el futuro en el espacio escolar.

Tanto en el currículo como en la práctica, la historia del territorio sobre la guerra está ausente en el espacio escolar, esto configura un silencio sobre el pasado y la memoria del conflicto armado, que según los actores escolares hace parte de un **silencio social** que se presenta en las familias y en la comunidad sancarlitana en general.

La enseñanza y contenido fragmentados de la historia produce una dificultad en su comprensión **y elaboración de la memoria con sentido histórico.** En general se observó que la historia del conflicto armado en la escuela se transmite de manera comprimida, reducida y simplificada. También se presentan dificultades al transmitir una historia objetiva, pues no se usan recursos, documentos o archivos que soporten el estudio de los asuntos sociales como científicos, apoyados en datos verificables que permitan explicar los hechos.

La fragmentación del conocimiento histórico puede ser considerada estrategia del olvido social la información que se imparte lo alimenta y amplía. Al ser referencial, no invita a rememorar, evocar o revivir, como mera abstracción y simplificación no genera sentido. Esto permite considerar que la enseñanza de la historia tradicional desde la escuela es una forma de imposición unívoca del pasado

que reproduce visiones de la sociedad que evitan y limitan el cambio social, proceso que ha sido realmente eficaz en la escuela colombiana.

Otro silencio instaurado en la escuela está relacionado con la historia de la violencia en el territorio, aunque hay una variedad de documentos y archivos que, tanto de actores locales como externos, han relatado las historias de la población durante el conflicto. Otros informes explican las dinámicas de la guerra en el municipio desde la perspectiva histórica y algunas ciencias sociales. La falta de uso de estos textos puede considerarse como **memorias olvidadas**, archivos que reconstruyen el pasado con intención de no olvidar pero que aun así son olvidados en las instituciones educativas y en otros espacios de la comunidad.

Es así como la escuela contribuye en gran medida a un olvido de la historia local. Tanto las instituciones educativas, como otros actores sociales locales y externos entre ellos la academia, no han contribuido a la elaboración de una **historia de la violencia del conflicto armado en la escuela colombiana**. Este puede ser considerado un olvido social que se genera no sólo en el espacio escolar, sino en la sociedad colombiana en general y en la academia. La historia de la escuela durante el conflicto armado puede ser explorada a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo vivió la escuela como institución social la guerra? ¿De qué manera se vieron afectadas sus dinámicas? ¿Cómo contribuyó a las dinámicas de la guerra? ¿Qué sucedió con sus actores? ¿Cuáles son sus historias? ¿Cómo resistieron y generaron formas de construcción colectiva?

El olvido institucional se instaura en las escuelas de diversas formas que fueron descritas en el primer capítulo, pero estas formas de olvido pueden ser explicadas no sólo a nivel local, sino también transnacional. Los contenidos que se seleccionan en el sistema de evaluación estandarizada, tanto a nivel nacional como internacional, omiten lo local como parte de la lógica de evaluación de conocimiento universal. De esta manera, la escisión entre lo que plantea el currículo y las prácticas pedagógicas del aula tiene una clara relación con los contenidos que son evaluados por las pruebas estandarizadas. Esto explica en buena medida por qué las instituciones educativas estudiadas establecen una cátedra municipal en el plan

de estudios del área de ciencias sociales pero que, en la práctica pedagógica, la historia local no es abordada por los maestros. Por su parte los estudiantes manifiestan su desconocimiento e incomprensión de la historia en general. Este fenómeno también es expuesto por Walsh (2007) como una tendencia desde las ciencias sociales a desplazar la localidad histórica por las explicaciones universales, monoculturales basadas en el eurocentrismo que no reconoce otras historias y saberes.

La transmisión de una **historia fragmentada** conduce a la incomprensión y confusión de las causas y consecuencias de la guerra, no se entienden los fenómenos sociales como procesos que se transforman en el tiempo, no hay cambio, ni rupturas. Parece que los estudiantes percibieran que el conflicto armado hace parte de la naturaleza social del país y que siempre será así. Esta percepción de la historia y la sociedad como incambiantes es sumamente peligrosa, justamente por la imposibilidad de agencia que produce. Es preocupante que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales no permita a los estudiantes concebir a los otros y a ellos mismos como agentes sociales con la capacidad de tomar decisiones para transformar esa historia en el presente e imaginar otros futuros posibles.

De manera predominante, en las instituciones educativas estudiadas funciona una **escuela para el pasado** que almacena la memoria, pero no aporta en su construcción, que se enfoca en el mantenimiento de la tradición y conservación de una memoria cultural, que en buena medida no se resignifica, no se transforma y resulta siendo ineficaz para el presente. Esto se identifica en un sentido más amplio con la ineficacia de la educación actual, así como lo afirmaron diferentes actores escolares y sociales, la educación es fundamental para el cambio social y la construcción de paz, pero si se mantiene en un estado conservador pierde valor para la formación de ciudadanos, para los retos que enfrenta la sociedad actual y en especial para el contexto de posacuerdo en el país.

El olvido social que se reproduce institucionalmente a través de la escuela resulta formando **ciudadanos para el pasado**. Sujetos que, en buena medida, a partir de la reproducción de una visión tradicional del mundo, aprenden a relacionarse de

manera jerárquica, son ciudadanos que no apropian o reelaboran una identidad colectiva vinculada al territorio a partir del desconocimiento de la historia.

La escuela como institución social encargada de la transmisión de la memoria cultural de la sociedad no sólo transmite memorias, también es **transmisora de olvidos**. Estos olvidos no aluden al funcionamiento normal de la construcción de memoria, sino que son formas de olvido impuestas por mecanismos e instituciones de poder que desplazan los conocimientos y saberes locales, incluida la historia nacional del pasado reciente del conflicto armado.

Aunque la historia de la guerra interna del país sea una historia en proceso de construcción y elaboración actual, la escuela no aporta a este proceso o a una transmisión clara de lo que se conoce sobre los hechos violentos, de las causas estructurales que se han hecho evidentes a nivel local y nacional, y que por supuesto afectan directamente las formas de vida de los actores escolares y comunitarios en el territorio.

Silencios colectivos

Como se expuso en el segundo capítulo, el silencio es considerado por algunos autores (Auge, 1998; Mendoza, 2005) como formas de memoria. Omitir información es para las víctimas de la guerra una estrategia de agenciamiento de las múltiples formas de violencia y también se entiende como una apropiación del dolor. A partir de los relatos de los actores sociales que participaron en la investigación se identificó que durante la época de conflicto armado en el municipio se generaron diferentes formas de silencio.

En el caso del conflicto armado en el país el silencio se convirtió en un **mecanismo de defensa y protección de la vida**, pues dar información a uno u otro grupo armado era motivo para la privación de la vida. Además, fue estrategia de terror, control y vigilancia sobre la población civil (CNMH, 2014). Otra forma de silencio, según los actores sociales entrevistados, se instaura después de la guerra como consecuencia psicosocial del conflicto que hace parte de los efectos del evento traumático vinculados al no querer ver, hablar o escuchar sobre lo sucedido. Si la

memoria se evoca, elabora y expresa a través del lenguaje, el olvido es ausencia de lenguaje, incomunicación, no se nombra, no se mencionan elementos que aluden a ese pasado que se quiere olvidar.

Esta forma de silencio se vincula con las huellas que deja la guerra sobre las subjetividades, que instaura miedo permanente en los individuos o grupos. También se producen formas de relación con el pasado que instauran la imposibilidad del lenguaje y la comunicación, como marcos de la memoria colectiva, configuran una **desmemoria** a partir del silencio colectivo que fue observado tanto en la comunidad como en los actores escolares. De esta manera, se comprende que el conflicto armado produce formas de silencio, más precisamente, se trata de elementos sociales que de manera progresiva conducen al olvido social.

Olvidos colectivos

Así como sucedió con la memoria, se identificaron diversas formas de olvido social en la comunidad san carlitana. No obstante, fueron los actores escolares y sociales quienes, por medio de las entrevistas, conversaciones, talleres o espacios de reunión, en un proceso de remembranza y reflexión sobre asuntos relevantes para ellos acerca de la memoria y la educación, expresaron cuáles son los olvidos que identifican en la comunidad. Por ello, se propone entender **una memoria de la desmemoria** que es un lugar de crítica, reflexión, reivindicación y lucha social donde se identifican los olvidos sociales que tienen profundos efectos en los procesos sociales de identidad, memoria y construcción de paz.

Por una parte, desde las historias de vida de los líderes sociales se identificaron **olvidos liberadores** que permitieron resignificar las experiencias dolorosas y traumáticas para transformarlas en sentidos sociales de resistencia y cambio social. De esta manera desde un proceso individual se reconstruye la memoria y la identidad para producir nuevos sentidos del pasado a nivel colectivo por medio de las iniciativas y lugares de memoria.

Por otra parte, se identifican diferentes usos de la memoria que están mediados por intereses económicos y políticos que llevan a la manipulación y control sobre el

pasado y producen formas de olvido. Algunos actores escolares y sociales caracterizaron algunos procesos del lugar de memoria como un **énfasis en el pasado** que no resignifica el relato del pasado en función del presente. También se mencionaron los discursos de algunos habitantes del municipio que usan la exacerbación de la memoria o mantenimiento de un estado de víctimización. Como lo propone García (2011), la proliferación de registros de la memoria colectiva puede generar una saturación de información o alteración de los acontecimientos y producir olvidos sociales. En este caso enfocarse en el pasado sin establecer conexiones, ni identificar las amenazas y problemáticas presentes, es lo que produce efectos sociales perjudiciales en la comunidad y puede ser considerada como forma de olvido.

Por último, se identifica una forma de olvido que puede ser la más peligrosa y negativa para los procesos de construcción de paz y cambio social. Los **olvidos definitivos** son múltiples, progresivos y producen una gran variedad de efectos sociales sobre la comunidad. Algunos están vinculados con las secuelas de la guerra y sus formas de violencia, otros con cambios a nivel macro social. A continuación, se enuncia la manifestación de un olvido que podría ser definitivo, pero que asume un carácter complejo.

Olvido de la identidad

Uno de los principales y más profundos efectos del olvido social tiene que ver con una pérdida progresiva de elementos que componen la identidad cultural (Osten, 2008). Como lo plantea Mendoza (2007), hay formas de olvido que se instauran antes de que la memoria se produzca, por esto la guerra puede ser la forma de olvido social más eficaz, debido a la eliminación o imposición de identidades sociales. Estos olvidos parten de la saturación de acontecimientos que impiden la elaboración de sentidos y significados y que no se instauran en la memoria cultural de los grupos.

La reconstrucción de tejido social es la forma en que los grupos y colectividades buscan recuperar la memoria de lo que eran antes de la guerra, resignificar los

hechos y experiencias vividas, construir e incluir nuevas identidades. Parte de este proceso se ha generado en el municipio de San Carlos con los procesos de memoria de las iniciativas comunitarias y otras acciones que han contribuido a la construcción de paz en el municipio. No obstante, cuando esta reconstrucción de la cohesión social no se genera o no se logra consolidar en suficiente medida, teniendo como una de sus bases la construcción social de memoria, se instauran formas de **olvido cultural e identitario**.

La ausencia de importancia, elaboración, diálogo y trabajo sobre la memoria de la histórica local conduce en buena medida a la desestructuración de la identidad cultural en los habitantes del municipio. Los actores sociales y escolares mencionaron en repetidas ocasiones el **desarraigo por el territorio y pérdida de la identidad campesina** que caracterizaba a la región décadas atrás. La guerra fue uno de los detonantes de esa ruptura, pero también se generaron otras formas de desarraigo en el territorio, como la imposición e instauración de un modelo económico extractivo e invasivo de los recursos hídricos de la zona y la progresiva industrialización del campo que caracterizó el proceso de modernización.

El **olvido de saberes y una cultura** tradicional campesina, así como el desconocimiento o incomprensión de la historia local, conducen a la transformación de las formas de vida en el campo por formas de relación urbanas basadas en la individualidad y sentimiento de desconfianza. También se identificó la falta de cohesión social para la autosostenibilidad que parte de formas de organización colectiva y comunitaria. Estos fueron fenómenos que enunciaron los participantes de la investigación y hacen parte de los efectos del olvido social.

La pérdida de identidad colectiva o individual ligada al territorio, identificada en los jóvenes de la comunidad san carlitana puede ser explicada como efecto del conflicto armado. **La ruptura de identidades** hace parte de efectos de formas de violencia, tragedias sociales y guerras, que recaen sobre todo en las generaciones posteriores que no vivieron los hechos traumáticos (García, 2011). Sin embargo, la memoria de la guerra puede producir el efecto contrario, así como se identificó con los lugares de memoria y las historias de los líderes, que a partir de una experiencia de dolor

emergen formas de lucha, resistencia y cambio social que se producen colectivamente, basados en un trabajo sobre la memoria. Como lo plantea Mendoza (2005), donde se producen afectos, emociones y sensibilidad hay recuerdos y se puede elaborar la memoria, desde el plano individual y colectivo la afectividad produce memoria.

El olvido y la memoria colectivas configuran diferentes formas de relación de las nuevas generaciones con el tiempo. La desconexión con los relatos del pasado conduce de igual manera a una **desconexión con el futuro**. Este fue otro de los hallazgos relevantes, la ausencia o falta de reflexión sobre el futuro se vincula con un conflicto generacional sobre la vida en el campo, en el que los jóvenes en su mayoría expresan un desarraigo cultural y territorial, así como la incertidumbre con respecto a su formación, estabilidad laboral y económica. Además, esta desconexión tiene que ver con el ritmo de la sociedad contemporánea, se habla de una aceleración (Osten, 2008), **velocidad, rapidez y fugacidad** que caracterizan las relaciones sociales y subjetividades de las nuevas generaciones y que producen un efecto en la relación con el tiempo (Mendoza, 2007).

Estos fenómenos permiten comprender de manera más profunda y compleja la temporalidad de la memoria y el olvido social a los cuales se suma la dimensión intergeneracional. La memoria sólo adquiere sentido en el presente que está en constante transformación y es producido por los relatos del pasado y las expectativas del futuro. Los tres: pasado, presente y futuro, se reconstruyen constante y mutuamente. Es por ello que el estudio de la memoria y el olvido colectivos en la transmisión y construcción generacional, desde el ámbito educativo, se convierte en un elemento fundamental para pensar los procesos de cambio social en el contexto colombiano.

Esta investigación encontró que la escuela y los lugares de memoria, aunque tienen una naturaleza y funcionamiento diferentes, son espacios sociales encargados de la producción y transmisión de la memoria. Sin embargo, existe una gran diferencia entre ambos espacios educativos, pues la escuela tiende a producir olvidos y los lugares de memoria recuerdan y olvidan para perdonar, es decir, su sentido de

memoria y olvido es útil para la construcción del presente y el futuro. Las formas de memoria y las formas de olvido asumen procesos diferentes, pero en el caso de la escuela el olvido social que se configura y reproduce es opuesto al trabajo de la memoria. En vez de recordar, identificar y reivindicar, el conocimiento escolar y el sistema educativo producen una desconexión entre sus actores con el contexto local. Y así, el olvido escolar, en buena medida, niega, borra, oculta, silencia. La comprensión de esos procesos divergentes de construcción de memoria e instauración del olvido en las instituciones educativas y lugares de memoria, permitió explicar por qué son dos espacios educativos de relación intergeneracional que no están vinculados, no trabajan de manera conjunta, aunque se encuentren en un mismo territorio.

¿Cuáles son las formas, procesos y agentes de la memoria y el olvido en los lugares de memoria e instituciones educativas? y ¿De qué manera pueden contribuir los espacios educativos desde el trabajo de memoria para la formación de ciudadanos en la construcción de paz? La investigación contribuye a la reflexión de estas cuestiones, no obstante, es necesario que se configure un campo que amplíe y profundice estos asuntos con el estudio de otros actores escolares y sociales en diferentes regiones del país. Además, es necesaria la formulación de nuevas preguntas que respondan a las demandas sociales y educativas actuales. Pensar en la contribución que pueden hacer las instituciones educativas para reescribir la historia reciente y los puntos de encuentro con la construcción de memoria desde ámbito comunitario y local, puede ser un aporte significativo de la educación para la construcción de paz en Colombia.

Anexos

Anexo 1. Formato de observación no participante aulas de clase.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	**Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Educación**	
Construcción de memorias en un lugar de memoria y una Institución Educativa		
Objetivo: Observar las dinámicas, relaciones, rutinas y los procesos de construcción de memorias que agencian los participantes en cada institución.		
Observación en:		
Lugar:	Fecha:	Hora:
Descripción del lugar, entorno físico y los objetos materiales:		
Comunicación verbal (discurso del docente e intervenciones de los estudiantes).		

Interrupciones de los discursos o actividades
Comunicación no verbal (posturas corporales, gestos, movimientos, tono de voz y significado de las expresiones)
Participación de los estudiantes (cuántas veces intervienen y qué dicen, tipos de participación y reacción del docente)
Actividades que propone el docente y su desarrollo por los estudiantes (posibles conflictos)
Métodos, herramientas y estrategias del docente, dispositivos que usan los estudiantes.

Observaciones:

Anexo 2. Guía de preguntas entrevistas semiestructuradas.

Maestros

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	**Universidad Nacional de Colombia** **Facultad de Ciencias Humanas** **Maestría en Educación**	
Construcción de memorias en un lugar de memoria y una Institución Educativa		
Objetivo: Conocer las memorias personales de los sujetos entorno al conflicto armado en la región y las experiencias de reivindicación, así como los procesos de construcción de memorias que agencian los participantes en cada institución.		
Entrevista dirigida a:		
Lugar:	Fecha:	Hora:
1. Información general • Nombre, lugar de nacimiento, edad, profesión o nivel de estudios, actividad laboral. • ¿Cuál es su formación? ¿cuál ha sido su experiencia como docente y su experiencia en la IE?		
2. Vínculo con el CARE • ¿Han participado en actividades del CARE? ¿De qué manera? ¿por qué no? • ¿Han establecido vínculos educativos, culturales o de otra naturaleza?		
3. Proyectos pedagógicos (temas relacionados con la educación para la paz). • ¿Se han desarrollado o se desarrollan proyectos transversales sobre resolución de conflictos, convivencia escolar, derechos humanos, enfoque de género? • ¿De qué manera la IE ha implementado la cátedra de paz? • ¿Cómo se trabaja desde el currículo la enseñanza de la historia? • ¿Se aborda la historia reciente del conflicto armado en el país y la región? • Otras experiencias relacionadas		
4. Práctica pedagógica		

• Prácticas pedagógicas en el aula y fuera de ella • ¿Cuáles actividades desarrolla en el aula para abordar temáticas entorno a la educación para la paz y la historia? • ¿Qué recursos usa para ello? • ¿Cómo acogen los estudiantes las actividades que usted le propone?
5. Construcción de memoria en la escuela • Desde su perspectiva ¿cómo se construye memoria desde la escuela? • ¿De qué manera la escuela contribuye a la construcción de paz en el municipio? • ¿Cómo cree que la escuela puede contribuir al proceso de reconciliación, reparación y construcción de un nuevo tejido social?
6. Memorias y experiencias personales y colectivas del conflicto armado **A. Reconstrucción del pasado** (los hechos de violencia en la memoria) - ¿Qué pasó?, ¿Cómo pasó?, ¿Quiénes fueron? ¿Por qué sucedió esto? ¿A quién le hicieron qué? **B. Evaluación del impacto** - ¿A quién afectó y cómo? ¿Cómo le afectó y cómo vivió esto? ¿Cómo afectó esto a su comunidad-grupo- familia? ¿Cómo se sintió (o se siente) acerca de esto? - ¿Cómo afrontó usted lo que pasó? ¿Qué hicieron ustedes después de lo que pasó? - ¿Qué cambió después de lo que pasó? ¿A quién cambió? - ¿Qué pérdidas personales, familiares y comunitarias ocasionó? ¿Qué daños económicos, culturales, emocionales y espirituales significativos generó? **C. Perspectivas del futuro** - ¿Quién es después de lo que pasó? ¿Qué dificulta la convivencia hoy? ¿Qué considera se debe hacer para que esto no se repita? ¿Cuáles son sus esperanzas para el futuro? ¿Cuáles son sus demandas?
Observaciones:

Estudiantes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	**Universidad Nacional de Colombia** **Facultad de Ciencias Humanas** **Maestría en Educación**

Construcción de memorias en un lugar de memoria y una Institución Educativa		
Objetivo: Conocer las memorias personales de los sujetos entorno al conflicto armado en la región y las experiencias de reivindicación, así como los procesos de construcción de memorias que agencian los participantes en cada institución.		
Entrevista dirigida a:		
Lugar:	Fecha:	Hora:
1. Información general • Nombre, lugar de nacimiento, edad, nivel de estudios. • ¿Hace cuánto tiempo estudia en esta IE? ¿cómo ha sido su experiencia aquí?		
2. Vínculo con el CARE • ¿Han participado en actividades del CARE? ¿De qué manera? ¿por qué no? • ¿Han establecido vínculos educativos, culturales o de otra naturaleza?		
3. Asignatura de ciencias sociales y relación con el/la docente - ¿Qué le parece la asignatura de ciencias sociales, le gusta, le disgusta? • ¿Qué le gustaría aprender que no has aprendido en esta asignatura? • ¿Qué cambiarias de esta clase? ¿cómo le gustaría que fuera? • ¿Cómo le parece que enseña el profesor/a? • ¿Cómo es su relación con él/ella?		
4. Proyectos transversales - ¿Cómo ha sido su experiencia en el proyecto _____? • Cátedra de paz • ¿Cómo son las actividades y qué temas ven en la cátedra de paz? • ¿Cómo le gustaría que fuera la cátedra de paz?		

5. Conocimiento escolar sobre la historia del municipio y el conflicto armado

• ¿Has aprendido en el colegio algo sobre el conflicto armado?

• ¿Qué has aprendido de la historia del municipio?

• ¿Es importante conocer esa historia?

• ¿Por qué otros medios, lugares o personas has aprendido sobre el conflicto armado y la historia del país?

¿Qué piensas de lo que ha pasado en el municipio con conflicto armado, violencia, grupos armados, del desplazamiento?

6. Memorias y experiencias personales y colectivas del conflicto armado

A. Reconstrucción del pasado (los hechos de violencia en la memoria)

- ¿Qué pasó?, ¿Cómo pasó?, ¿Quiénes fueron? ¿Por qué sucedió esto? ¿A quién le hicieron qué?

B. Evaluación del impacto

- ¿A quién afectó y cómo? ¿Cómo le afectó y cómo vivió esto? ¿Cómo afectó esto a su comunidad-grupo- familia? ¿Cómo se sintió (o se siente) acerca de esto?
- ¿Cómo afrontó usted lo que pasó? ¿Qué hicieron ustedes después de lo que pasó?
- ¿Qué cambió después de lo que pasó? ¿A quién cambió?
- ¿Qué pérdidas personales, familiares y comunitarias ocasionó? ¿Qué daños económicos, culturales, emocionales y espirituales significativos generó?

C. Perspectivas del futuro

- ¿Quién e después de lo que pasó? ¿Qué dificulta la convivencia hoy? ¿Qué considera se debe hacer para que esto no se repita? ¿Cuáles son sus esperanzas para el futuro? ¿Cuáles son sus demandas?

Observaciones:

Líderes sociales

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	**Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Educación**	
Construcción de memorias en un lugar de memoria y una Institución Educativa		
Objetivo: Conocer las memorias personales de los sujetos entorno al conflicto armado en la región y las experiencias de reivindicación, así como los procesos de construcción de memorias que agencian los participantes en cada institución.		
Entrevista dirigida a:		
Lugar:	Fecha:	Hora:
1. Información general • Nombre, lugar de nacimiento, edad, nivel de estudios. • ¿Qué vínculo tuvo o tiene con el CARE y en qué tiempo (años)? ¿Qué papel desempeñó usted en el proceso organizativo?		
2. Historia y organización del CARE • ¿Dónde y cómo surgió la organización? • ¿Qué etapas o periodos tuvo la organización? • ¿Cuáles son los logros y eventos más representativos que ha realizado el CARE en el municipio? • ¿Qué tipos de actividades, eventos y procesos organiza el CARE actualmente?		
3. El lugar de memoria y sus vínculos con la educación • ¿El CARE tiene propósitos educativos? • ¿Cuáles actividades que desarrollan son de naturaleza educativa y pedagógica? • ¿Cómo se vinculan con la población en edad escolar? • ¿Qué actividades y relaciones han generado con los y las docentes del municipio? • ¿Qué espacios de encuentro intergeneracional establecen con la población?		

4. Memorias y experiencias personales y colectivas del conflicto armado

A. Reconstrucción del pasado (los hechos de violencia en la memoria)

- ¿Qué pasó?, ¿Cómo pasó?, ¿Quiénes fueron? ¿Por qué sucedió esto? ¿A quién le hicieron qué?

B. Evaluación del impacto

- ¿A quién afectó y cómo? ¿Cómo le afectó y cómo vivió esto? ¿Cómo afectó esto a su comunidad-grupo- familia? ¿Cómo se sintió (o se siente) acerca de esto?
- ¿Cómo afrontó usted lo que pasó? ¿Qué hicieron ustedes después de lo que pasó?
- ¿Qué cambió después de lo que pasó? ¿A quién cambió?
- ¿Qué pérdidas personales, familiares y comunitarias ocasionó? ¿Qué daños económicos, culturales, emocionales y espirituales significativos generó?

C. Perspectivas del futuro

- ¿Quién e después de lo que pasó? ¿Qué dificulta la convivencia hoy? ¿Qué considera se debe hacer para que esto no se repita? ¿Cuáles son sus esperanzas para el futuro? ¿Cuáles son sus demandas?

5. Las resistencias y el retorno

• ¿Qué efectos ha producido el retorno de los sancarlitanos al municipio?
• ¿Qué cosas los ha unido como comunidad?
• ¿Cuáles han sido las formas de resistencia de los líderes y lideresas?
• ¿Cuáles han sido las resistencias de los docentes del municipio?
• ¿Qué le ha aportado su rol como líder social/funcionario del CARE?

Observaciones:

Anexo 3. Formato de revisión documental.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	**Universidad Nacional de Colombia** **Facultad de Ciencias Humanas** **Maestría en Educación**
Construcción de memorias en un lugar de memoria y una Institución Educativa.	
Tipo de documento:	Fecha de publicación:
Autores:	
Fuente:	
Bibliografía:	
Índice de Contenido	
Elementos seleccionados para el análisis:	
Discursos	
Explicación:	
Elementos aleccionadores:	

Narrativas
Agentes:
Motivos:
Circunstancias:
Resultados:
Elementos teóricos y conceptuales:
Elementos pedagógicos:

Elementos didácticos:
Observaciones adicionales:

Anexo 4. Guía de preguntas grupo focal.

<table>
<tr><td colspan="2">
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA</td><td colspan="2">Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación</td></tr>
<tr><td colspan="4">Grupo Focal Institución educativa y Agentes de memoria</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo: Conocer las perspectivas y reflexiones acerca de la construcción de memoria y enseñanza de la historia en la escuela y su papel en la construcción de paz en el municipio de San Carlos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lugar:</td><td>Fecha:</td><td>Hora:</td></tr>
<tr><td colspan="4">A. La escuela y su papel en la construcción de paz
1. ¿Desde cuáles espacios la escuela puede aportar a la construcción de paz en el municipio?
2. ¿Por medio de que estrategias pedagógicas se puede contribuir a la reconstrucción de memoria y tejido social?
3. ¿Qué papel podrían desempeñar los actores de la escuela en los espacios de escucha de las comisiones de verdad?</td></tr>
<tr><td colspan="4">B. Enseñanza de la historia y cátedra de paz
1. ¿Qué temas y contenidos es necesario abordar que sean indispensables para la formación de una cultura de paz?
2. ¿Cómo deben ser abordados?
3. ¿Qué proyectos vinculados con la comunidad se pueden implementar a partir de este espacio curricular?</td></tr>
<tr><td colspan="4">C. Vínculo entre la IE y el lugar de memoria
1. ¿Qué es necesario para establecer el vínculo?
2. ¿De qué manera se puede desarrollar un proyecto pedagógico de cátedra de paz ligado a las iniciativas comunitarias de San Carlos?</td></tr>
</table>

Anexo 5. Formato de reflexión individual

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	**Universidad Nacional de Colombia** **Facultad de Ciencias Humanas** **Maestría en Educación**	
Taller jóvenes Institución Educativa Palmichal y Conciencia Colectiva.		
Objetivo: Reflexionar sobre la memoria e identidad colectivas del municipio de San Carlos y considerar los posibles vínculos con los proyectos de vida de los jóvenes.		
Nombre:	**Edad:**	**Curso:**
Teniendo en cuenta las problemáticas presentes y el pasado del municipio ¿En qué puedo contribuir a partir de los planes de vida que tengo para el futuro?		
¿En qué me puede contribuir el municipio a la construcción de mi proyecto de vida?		

Bibliografía

Albadán, P. (2012). Desarrollo humano, interculturalidad y memoria en la escuela. Otras formas de convivencia. En Neira, A. Albadán, P., Peralta, B., Huerfano, J., Panqueba, J., Rios, S., … Ramos, J., (2012), *Memoria Conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá D.C: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2018), *Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana,* Bogotá D.C: Secretaría de educación.

Alcaldía municipal San Carlos Antioquia (2016), *Plan de desarrollo 2016-2019*, Recuperado el 23 de agosto 2018: http://www.sancarlos-antioquia.gov.co/Transparencia/Informes/PLAN%20DE%20DESARROLLO%202016%20-%202019.pdf.

Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Álvarez, A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y Nación. Colombia 1930-1960* (tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia (uned), Madrid, España.

Arcila, J. (2011). Comunidades de memoria y procesos de drama en la escuela. *Revista Calle14*. 8 (12) pp. 37-49.

Arfuch, L., (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Arfuch, L., (2013) *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.

Arias, D. H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253-278.

Apple, M. (1996). *Política cultural y educación.* Madrid: Editorial Morata.

Auge, M. (1998). *Las formas del olvido.* Barcelona: Gedisa.

Barragán, D., Mendoza, C., y Torres A., (2006) “Aquí todo es educativo” Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares. *Folios.* Universidad pedagógica Nacional. (23) pp. 15-28.

Bermeo, J. D. (2017). Reenmarcando la producción social de memoria: la experiencia de docentes y estudiantes en dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana Soiología., 40*(1), 65-82.

Cajiao, F., Parra, R., Castañeda, E., Parodi, M., y Muñera, J., (1995),. *Proyecto Atlantida: estudio sobre el adolescente escolar en Colombia.* Colombia: División de Educación de la Fundación FES.

Cano, A. (2007), *De memoria colectiva: “Resurgimiento”*. Medellín: Gobernación de Antioquia.

Carretero, M., (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Carvalho, A., (2004) Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil. En Jelin, E. & Lorenz, F. (2004). *Memoria y Educación: la escuela elabora pasado.* Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Castiblanco, A. (2009). De las anécdotas a la mega narración de la memoria: Historia y espacios en la escuela. En Jímenez A., & Guerra, F., (Comps.) (2009) *Las luchas por la memoria.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital.

Centro Nacional de Memoria Histórica y Corporación Región. (2013*). Memorias desde el retorno. Sistematización de prácticas de memoria impulsadas en los programas de retorno de San Carlos, 2009 y 2013*. Colombia. Recuperado de: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/multimedias/tejiendoMemoriasSanCarlos/

Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra. Resumen.* Bogotá: CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Los Caminos de la Memoria Histórica*. Bogotá D.C. Recuperado de: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/destacados-cnmh/un-viaje-por-la-memoria-historica.

Contursi, M. y Ferro F., (2000) *Narración: usos y teorías.* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Defensoría del pueblo (2017) *La Defensora vela por un desminado, con seguridad y respeto a los derechos humanos.* Colombia. Extraído el 20 de septiembre de 2018 de: http://www.defensoria.gov.co/es/nube/noticias/6260/La-Defensor%C3%ADa-vela-por-un-desminado-con-seguridad-y-respeto-a-los-derechos-humanos-Minas-Anipersonal-Defensor%C3%ADa-del-Pueblo-Antioquia-derechos-humanos-minas-antipersonal.htm

Dussel, I., (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Revista Anclajes* VI.6 Parte II. pp. 267-293.

Erll, A. (2016), *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*, Bogotá D.C: Universidad de los Andes.

Fique, D., Ramírez, E., Soto L., & Vanegas, S. (2012). Para no olvidar: tres ejercicios para la recuperación de la memoria en la localidad de Bosa, un trabajo desde la escuela. En Neira, A. Albadán, P., Peralta, B., Huerfano, J., Panqueba, J., Rios, S., … Ramos, J., (2012), *Memoria Conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá D.C: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Funes, P. (2002) [Reseña sobre] Huyssen, Andreas, (2002) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, México, FCE: Sociohistórica, (11-12). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3830/pr. 3830.pdf.

García C. B., (2011). La gestión social del recuerdo y el olvido: reflexiones sobre la transmisión de la memoria. *Aposta revista de ciencias sociales* (49) pp. 1-16.

Gómez, J. H. (2009) Voces que quieren hacerse oír. Narrativas de la memoria y el olvido en la escuela. En Jímenez A., & Guerra, F., (Comps.) (2009) *Las luchas por la memoria.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital.

Guardián, A., (2007) *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).

Guerra, F., (Comps.) (2009) *Las luchas por la memoria.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital.

Herrera, M., & Bedoya, C., (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de educación*.[online]. 2016, n. 71, pp. 79-108. ISSN 0120-3916.

Herrera, M. & Ortega, P., (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación* (62) pp. 89-115.

Herrera, M. C. & Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de educación.* (71) 79-108.

Herrera, M. & Ramírez, (2009). Políticas de la memoria como forma de socialización y de subjetivación política: un análisis histórico sobre el tiempo presente. En Jímenez A., &

Hernández, A., Mayorga, O. y Pintor, B. (2010). *El olvido de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales.* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.

Jaramillo, A. (2007). *La experiencia del desplazamiento forzado en Urabá y el oriente antioqueño (1998-2006).* En: Colombia. Controversia ed*:* CINEP *v.*189, p.147 – 171.

Jiménez A., & Guerra, F., (Comps.) (2009) *Las luchas por la memoria.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital.

Jelin, E., (2002). *Los trabajos de la memoria.* Madrid: Siglo XXI de España editores.

Jelin, E., (2013), Memoria y democracia. Una relación incierta. *Revista de Ciencia Política* Vol. 51, No 2, pp. 129-144.

Jelin, E. y Sempol D., comps. (2006) *El pasado en el futuro: Los movimientos juveniles.* Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Lederach, P., (2008) *La imaginación moral. El arte y alma de construir la paz*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Lizarralde, M., (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 1(2) pp. 1-24. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131004012443/art.MauricioL..pdf

Londoño & Carvajal (2016), Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Revista Educación y Ciudad* (30) pp. 65- 77.

Lorenz, F. (2004). “Tomála voz, dámela a mí”, La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuela. En Jelin, E. & Lorenz, F. (2004). *Memoria y Educación: la escuela elabora pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Manero, R & Soto, M A. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e Investigación en Psicología, (*10) 171-189.

Marchesi, A., (2004) Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil. En Jelin, E. & Lorenz, F. (2004). *Memoria y Educación: la escuela elabora pasado.* Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Mendoza, J., (2005) Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Athenea digital* (8) pp. 1-26.

Mendoza, J., (2007) Sucinto recorrido por el olvido social. *Revista Polis* (3) 2 pp. 129-159.

Mendoza, J., (2007). A otra cosa mariposa o la rapidez del olvido social. *Casa del tiempo. Cariátide* (100) pp. 54-61.

Mendoza, N. (2012). Transmisión de pasados presentes. La experiencia de la Comisión de Educación de H.I.J.O.S. Regional Córdoba (Argentina). *Revista Colombiana de Educación* (62) pp. 41-58.

Muñoz, A., (2006) *Construcción literaria creativa.* San Carlos, Antioquia.

Nieto, P., Kopp, M., Isaza, M., Martínez, L., Casas, V., Castañeda, J., Arboleda, J, Otálvaro, E., Hernández, C. (2015). *Hacemos memoria Contexto histórico y social del departamento de Antioquia, subregiones: Urabá y Oriente, Medellín.* Medellín: Facultad de comunicaciones Universidad de Antioquia y Deutsche Welle Akademie.

Mosquera, B. (2009). *Plan de área de ciencias sociales grado 6 -11.* San Carlos, Antioquia: Institución educativa rural Palmichal.

Nora, P., (2008) Les lieux de mémoire. Traducido del francés por Laura Masello. Montevideo: Ediciones Trilce.

Olaya, C., (2012). *Nunca más contra nadie. Ciclos de violencia en la historia de San Carlos, un pueblo devastado por la guerra.* Colombia: Cuervo editores.

Ortega, F. ed. (2008) *Venne Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad.* Bogotá: Lecturas CES Universidad Nacional de Colombia y Pontificia Universidad Javeriana.

Ospina, H., Echavarría, C., Alvarado, S., y Arenas J., (2002) *Formar para la paz en escenarios educativos.* Manizales, Colombia: Centro Internacional de educación y desarrollo humano - CINDE.

Ortega, P., Merchán, J., Vélez, G., (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. (40) pp. 59-70.

Osten, M., (2008). *La memoria robada. Los sistemas digitales y la destrucción de la cultura del recuerdo. Breve historia del olvido*. Madrid: Ediciones Siruela.

Padilla, A., & Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251.

Parra, R., Parra, F. y Lozano, M. (2002). *Tres talleres: para una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*, Bogotá D.C: Convenio Andrés Bello.

Parra, R., Lozano, M., Montaña, D. & Zuluaga, S. (2017), *El pacto fáustico. Escuela y ciudadanía*, Bogotá D.C: Universidad Externado de Colombia, Centro de investigación sobre dinámica social.

Paulson, J., (2017) La comisión de la verdad y las aproximaciones al pasado violento en las aulas: la experiencia peruana desde una perspectiva comparada. En Sánchez, A., Ariza, A., Cortés I. & Ritschard S., (comp.) (2017) *Re- Conociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia.* Medellín, Colombia: La carreta Editores.

Plazas-Díaz, F.A. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 179-200.

PNUD (2015) Hacia la construcción de una educación para la paz y los derechos humanos. Memorias del primer encuentro. Bogotá: Red de educación para la paz y los Derechos Humanos.

Porras, E., (2014). La odisea de la Historia en tiempos de memoria: entre los cantos de sirenas y el manto de Penélope. *Revista Historia y memoria* (9) pp. 21-56.

Posada, M., Insuasty, A., Vega, G., Balbín, J. (2010) *Víctimas, violencia y despojo. Informe de la investigación acerca de víctimas del conflicto armado.* Colombia. Recuperado el 15 de noviembre 2018 de: www.usbmed.edu.co/investigacion/victimas_violencia_y_despojo/.

Quignard, P., (2016). *Sobre lo anterior.* Buenos Aires: Cuenco de plata /extraterritorial.

Raggio, S., (2017). Memoria y escuela: problematizaciones de su relación a partir de la experiencia argentina. En Sánchez, A., Ariza, A., Cortés I. & Ritschard S., (comp.) (2017) *Re- Conociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia.* Medellín, Colombia: La carreta Editores.

Red Colombiana de Lugares de Memoria (2017). *Ubicaciones Lugares de memoria.* Disponible en: http://redmemoriacolombia.org/lugares-de-memoria.

Red de Sitios de Memoria Latinoamericanos y Caribeños (2018), *XI encuentro de la RESLAC en el marco de Latinoamérica por la verdad*. Disponible en:

http://sitiosdememoria.org/es/biblioteca/xi-encuentro-de-la-reslac-en-el-marco-de-latinoamerica-por-la-verdad/.

Reyes, L., (2004) Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de historia y ciencias sociales en chile, 1990-2003. En Jelin, E. & Lorenz, F. (2004). *Memoria y Educación: la escuela elabora pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Ricoeur, P., (2004) *Tiempo y narración*. México D.F.: Siglo XXI editores.

Ricoeur, P., (2008) *La memoria, la historia, el olvido.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Ríos, S. & Ramos, J. (2012) Imágenes, imaginarios y memoria de la violencia en Colombia. En Neira, A. Albadán, P., Peralta, B., Huerfano, J., Panqueba, J., Rios, S., … Ramos, J., (2012), *Memoria Conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá D.C: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Rivera, L., Cuesta, H., Morales, F., Álava, D., García, F., Aristizábal, L., y otros. (2018). *Plan de estudios del área de ciencias sociales*. San Carlos, Antioquia: Institución educativa Joaquín Cárdenas Gómez.

Romero, Y., (2005) Tramas y urdimbres sociales en la ciudad. Bogotá: *Revista Universitas Humanística* (61) pp. 217-228.

Salcedo, D., (2018) 'Fragmentos' de Doris Salcedo: un espacio artístico para comprender el conflicto. *Las 2 Orillas*. Recuperado de: https://www.las2orillas.co/fragmentos-de-doris-salcedo-un-espacio-artistico-para-comprender-el-conflicto/

Sánchez, A, (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia.* Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores, Universidad Nacional de Colombia.

Sánchez, A., (2017) Guerra, educación y memoria: Apuntes sobre la transmisión del conflicto armado en Colombia. *Revista de Estudios Colombianos* (50) pp. 70-80.

Sánchez, A., Ariza, A., Cortés I. & Ritschard S., (comp.) (2017) *Re- Conociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia.* Medellín, Colombia: La carreta Editores.

Sandoval, P., (2012). Entrevista a Elizabeth Jelin. En *Revista Argumentos*, (5), noviembre 2012. Recuperado el 17 de octubre de 2017 de: http://revistaargumentos.iep.org.pe/articulos/entrevista-a-elizabeth-jelin/. ISSN 2076-7722

Serna, A. (comp.) (2009), *Memorias en crisoles propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital.

Todorov, T., (2008). *Los abusos de la memoria.* España: Editorial Paidós.

Torres, I., & Amaya A., (2015). Construcciones y diálogos desde la enseñanza de la Historia Presente y las Pedagogías de la Memoria en el escenario colombiano. *Revista Aedos, Porto Alegre*, v. 7, n. 16, p. 382-403.

Torres, L., (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación* (71) 165-185.

Trigos, M., (2017) Sentido e importancia de los lugares de memoria. En Sánchez, A., Ariza, A., Cortés I. & Ritschard S., (comp.) (2017) *Re- Conociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia.* Medellín, Colombia: La carreta Editores.

Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho (Perú). En Jelin, E. & Lorenz, F. (2004). *Memoria y Educación: la escuela elabora pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Vélez, G., (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación,* (62), 245-264.

Veneros, D. & Toledo, M. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria. Vista de estudiantes de educación media al Parque por la Paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile), *Revista Estudios Pedagógico*s XXXV, (1) pp. 199-220.

Villa Gómez, J. D., & Insuasty Rodríguez, A. (2016). Entre la participación y la resistencia: reconstrucción del tejido social desde abajo en el municipio de San

Carlos Más allá de la lógica de reparación estatal. *Revista El Ágora USB*, *16*(2), 453-478. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-50528-4

Waissbluth, M., (2018). Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano. Santiago de Chile: Fondo de cultura económica.

Walsh, C., (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómadas* (26) pp. 102-113.

Wills, M. E., (2017). La memoria histórica en el aula: la oportunidad de un futuro en paz. En Sánchez, A., Ariza, A., Cortés I. & Ritschard S., (comp.) (2017) *Re-Conociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia.* Medellín, Colombia: La carreta Editores.