

CLAVES PARA NAVEGAR POR LA MEMORIA HISTÓRICA

• Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra •



Centro Nacional
de Memoria Histórica



UN VIAJE POR LA MEMORIA HISTÓRICA. APRENDER LA PAZ Y DESAPRENDER LA GUERRA

Director General del Centro Nacional de Memoria Histórica
Gonzalo Sánchez Gómez

Coordinadora del área de pedagogía
María Emma Wills Obregón

Investigadores de la Caja de Herramientas
Javier Alejandro Corredor Aristizábal
María Emma Wills Obregón
María Andrea Rocha Solano
María Juliana Machado Forero

Asistentes de investigación
Juan Fernando Franco Berón
Laura María Rojas Morales
Laura Giraldo Martínez
Víctor Alfonso Ávila García
Daniela Muñoz Morales
Janeth Alejandra Londoño Bustamante
Pedro León Betancur Díaz
María Isabel Casas Herrera
Tatiana Rojas Roa

Lectores externos
Andrés Suárez
Nancy Prada Prada
Yolanda Reyes Villamizar
Miguel Fernando Moreno Franco

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA CONSEJO DIRECTIVO

Directora del Departamento para la Prosperidad Social
Presidenta
Tatyana Orozco de la Cruz

Ministra de Cultura
Mariana Garcés Córdoba

Ministra de Educación Nacional
Gina Parody d'Echeona

Ministro de Justicia y del Derecho
Yesid Reyes Alvarado

Directora de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas
Paula Gaviria Betancur

Representantes de víctimas
Felix Tomás Batta Jiménez
Blanca Berta Rodríguez Peña

Director General
Gonzalo Sánchez Gómez

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA

Director General
Gonzalo Sánchez Gómez

Asesores de Dirección
Andrés Fernando Suárez, Patricia Linares Prieto, María Emma Wills Obregón, Paula Andrea Ila, Doris Yolanda Ramos Vega y César Augusto Rincón Vicentes,

DIRECTORES TÉCNICOS

Dirección para la Construcción de la Memoria Histórica
Camila Medina Arbeláez

Dirección de Acuerdos de la Verdad
Álvaro Villarraga Sarmiento

Dirección de Archivo de los Derechos Humanos
Ana Margoth Guerrero de Otero

Dirección de Museo de la Memoria
Martha Nubia Bello Albarracín

Dirección Administrativa y Financiera Janeth
Cecilia Camacho Márquez

Coordinación Equipo de Comunicaciones
Adriana Correa Mazuera

AGENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL (USAID)

Director, Misión en Colombia
Peter Natiello

Director de la Oficina de Poblaciones Vulnerables
John Allelo

Gerente del Programa de Fortalecimiento Institucional para las Víctimas
Ángela Suárez

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM)

Jefe de Misión, Colombia
Alejandro Guidi

Jefe de Misión adjunta, Colombia
Kathleen Kerr

Director de Programas
Fernando Calado

Coordinador del Programa de Fortalecimiento Institucional para las Víctimas (VISP)
Camilo Leguizamo

Gerente de Justicia Transicional
María Ángela Mejía

Monitora Señor de Justicia Transicional
Sandra Viviana Perez Cruz

Esta publicación fue posible gracias al apoyo del gobierno de Estados Unidos de América a través de su Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID). Sus contenidos son responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan las opiniones de USAID, del Gobierno de Estados Unidos de América o de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

CLAVES PARA NAVEGAR POR LA MEMORIA HISTÓRICA

a	Introducción	6
b	Los tejidos entre memoria, memoria colectiva y memoria histórica	14
c	El espacio y el tiempo	20
d	¿Qué queremos cambiar en la enseñanza de memoria histórica?	24
e	Nuestra apuesta: una caja de herramientas para un buen vivir solidario y para el razonamiento crítico de la historia compartida	28
f	Algunas recomendaciones	34

a. Introducción

LOS TEJIDOS ENTRE
MEMORIA, MEMORIA
COLECTIVA Y MEMORIA
HISTÓRICA

EL ESPACIO Y EL TIEMPO

QUÉ QUEREMOS CAMBIAR

NUESTRA APUESTA

ALGUNAS

RECOMENDACIONES

"Me dicen el Cole. No conozco a mis papás. Me crió una señora (...). No he estudiado. Estaba de agricultor recogiendo algodón, maíz. Eso fue hace 15 años. Unos días me ganaba 8.000 pesos y había días que no ganaba nada.

Ahorita estaba en (...) y llegó un man y me ofreció trabajo. El man me dijo que me iba a pagar bien (...). Yo tengo obligaciones con mi abuelita, la señora que me crió; de vez en cuando me rebuscaba y le daba plata para la comida.

No presté el servicio militar; nunca he tenido problemas con la justicia. Una vez me pusieron preso por equivocación por el hurto de una bicicleta.

Ese día (que salimos para El Salado) despacharon primero a los reservistas; esos sí sabían lidiar armas (...). Salió el grupo de reservistas primero y nosotros quedamos en la finca armando y desarmando. A los tres días, nos encontramos en un rastrojo y allí se formó el grupo de los 100 hombres. Y ahí Nicolás y el Garra sacaron cada uno su gente: 50 y 50.

Eso era un pedazo despejao. Ahí se ve El Salado. En el pedazo ese hicieron unos tiros. Ahí esperamos un rato. Y nos fuimos gateando y del cerro se veía un poco de gente. Había una iglesia donde había un poco de gente. En ese momento subió un man. «Oiga: ¿dónde es que están los muertos?». Y dijo: «Eso que está ahí es puro muerto». Y no me dejaron coger para allá. Eso fue dos días. Y de ahí se veía a la gente.



Después el (comando) dijo: «¡Alístense para bañarse!». Cuando yo iba bajando la loma y me encontré con una señora que tenía la cabeza mocha y se veían muertos en toda parte. Yo no había llegado al pueblo. Y entré a un cuarto y había una mujer y un man mochados por la mitad. Yo me puse a pensar y dije: «Aquí en esta vaina matan a mucha gente inocente». Y me dijeron que si yo no cumplía órdenes, aquí te matan. Había unas tiendas y tenían unos equipos prendidos. Uno de los muchachos me dijo: «¡Hey! ¡Ve a ese almacén y coge ropa!». Vine y me bañé y vi un poco de muerto. Y fui donde una señora para que me diera agua y la señora se arrodilló y me decía que no la matara y yo le dije que yo no la iba a matar y me dijo que ella no tenía comida y yo me vine corriendo y le llevé una sardina, sal, y tenía unos pelaitos y ellos se me pegaban al camuflado. La señora me dijo que los que habían hecho eso eran los del grupo que había llegado primero. Yo no tengo corazón para eso. Yo me metí en eso porque yo no sabía que iban a hacer eso. Eso a mí me impresionó mucho. Y me puse a llorar. Yo tengo familia y uno piensa en su familia (...)"

El indagado irrumpe en llanto manifestando que no sabe cómo está metido en eso. Se le nota acongojado, triste, afectado anímicamente. Manifiesta que él no mató a nadie. Que no tiene corazón para eso...



Texto
Fiscalía General de la Nación,
sumario no. 721 UDH,
Cuaderno original no. 2.



Y aunque no lo imaginó cuando aceptó “el trabajo”, alias *el Cole*, un joven de la costa, formó parte de uno de los bloques paramilitares que cometió una de las más sangrientas masacres ocurridas en los Montes de María, la de El Salado. Como él, muchos jóvenes terminan involucrados en organizaciones armadas sin prever las consecuencias de decisiones aparentemente triviales.

Así como *el Cole*, un muchacho como tantos otros colombianos que crecen sin oportunidades, en Alemania, durante el régimen nazi¹, los miembros del Batallón 101 de la policía eran en su mayoría jóvenes comunes y corrientes. Tenían oficios típicos de la clase trabajadora alemana –obreros portuarios, conductores de camiones–, y en muy pocos casos provenían de una historia de fuerte identificación con el nazismo: pocos, en efecto, pertenecían al partido nacional-socialista obrero alemán, y casi ninguno era considerado apto para pertenecer a la SS². Y, sin embargo, durante los años de 1940 a 1945, participaron en operaciones relacionadas con la muerte de aproximadamente 83.000 judíos en diferentes lugares de Polonia (Browning, 1992).

1.

El régimen nazi fue aquel que se instituyó en Alemania desde comienzos de los años treinta del siglo XX y perduró hasta el final de la II Guerra Mundial. Este régimen trastocó la separación de poderes, suspendió el debido proceso, convirtió un solo partido, el Nacional-socialista Obrero, en partido único; consideró a quienes no pertenecían a ese partido como sus enemigos; los despojados de derechos; y concentró las decisiones políticas en su máximo líder, Adolf Hitler, y su entorno más cercano. Adoptó una política de anexión de sus países vecinos; puso en pie un sistema de exterminio judío y de otras poblaciones.

2.

Las SS se establecieron en 1925 como guardia personal del líder nazi Adolf Hitler. Entre 1929 y 1945, las SS se convirtieron en una de las más grandes y poderosas organizaciones dentro del régimen nazi, temidas por su brutalidad.



El caso del Batallón 101

El caso del Batallón 101 ha sido objeto de profundo debate y reflexión, pues ilustra de una manera impecable cómo la participación en actos atroces no se restringe a poblaciones enfermas o altamente politizadas a quienes se les ha inculcado un odio por el enemigo, sino que puede involucrar a múltiples sectores de la población, cruzando fronteras de clase y de origen social. La enseñanza del Batallón 101 es que, dadas ciertas condiciones, ciudadanos sin ninguna característica especial pueden terminar colaborando en la ejecución de violaciones sistemáticas de los derechos humanos o en trasgresiones al derecho internacional humanitario en situaciones de conflictos internos. Personas que no se distinguen de las demás por ningún rasgo particular, buenas personas en el sentido interpersonal, pueden ser cómplices en la tragedia. Las organizaciones a las que se integran les inculcan técnicas para ejercer dominios de manera brutal y los adiestran para cometer actos moralmente repudiables y éticamente inadmisibles, como si se tratara de acciones normales por las que no tendrían que responder (Chirof & McCauley, 2010). La gran enseñanza que nos dejan historias como las de *el Cole* o del Batallón 101 es que cualquiera de nosotros, si no entendemos los engranajes que mueven la guerra y si no cultivamos un discernimiento moral, podemos ser cómplices en procesos que desembocan en grandes tragedias humanas.

Además de las complicidades a veces inadvertidas de personas cotidianas, están

también los “grandes ajedrecistas” de estas tragedias. Son estos los que urden, planean, calculan y estructuran dichas organizaciones que inculcan en sus integrantes aprendizajes y técnicas para avanzar y ganar la batalla final frente a quienes estigmatizan como sus enemigos. Estas personas, los arquitectos del horror, los técnicos de la brutalidad y la inhumanidad, tienen una máxima responsabilidad porque, con el poder acumulado en la propia guerra, toman decisiones y urden planes que estructuran el campo de acción donde se mueven las personas anónimas que, sin advertir lo que está en juego en una decisión en apariencia inocua, terminan haciendo las veces de peones en un tablero de ajedrez estructurado en otro nivel.

En los engranajes que se van articulando hasta desembocar en el horror están también los legados acumulados históricamente. Estos legados se refieren a la manera como una sociedad ha resuelto sus conflictos a través de diseños institucionales y patrones sociales. Estos marcan una cierta manera de construir país: dejan su impronta en los reclamos no resueltos de generaciones anteriores y en la manera como se resuelven conflictos de toda índole.

Afortunadamente, en las guerras no solo se instala el horror en la vida cotidiana. También, en medio de las adversidades, prosperan las resistencias y se conserva el trato solidario entre distintos, dando fe de que las personas también somos capaces de conservar nuestra humanidad en medio de la peor desdicha y el más profundo oprobio.



"¿Por qué optamos por hacer acciones distintas a las acciones guerrerristas? Creo que porque estamos convencidos que las ideas son más fuertes que las armas; estamos convencidos de que el sonido del tambor puede hacer muchas cosas mejores que las que puede hacer un arma. Un arma genera llanto, genera dolor, genera tristeza. En cambio, un tambor genera compartir, genera agrupación, genera solidaridad, amistad, confianza, y ieso es lo que queremos construir!

Muchos de los que estamos acá hemos vivido episodios de violencia: hermanos masacrados, familiares desplazados. Yo soy desplazado de la zona del Valle del Río Cimitarra. La única forma de contrarrestar esta violencia es la no-violencia a través del arte, de la cultura, del teatro, de la danza, de cómo manifestarnos y resistir a través de una apuesta teatral. ¿Cómo decirle a los violentos que no queremos más sangre en las esquinas con el golpe de un tambor, con el sonido de una gaita o con la melodía de una guitarra?

No solo no nos neutralizamos frente al grupo insurgente o frente al grupo paramilitar o frente al grupo del ejército legal, sino que emprendemos acciones de rechazo a la guerra saliendo a la calle con una camiseta, con una puesta en escena, con una obra teatral".

Así hablan tres jóvenes integrantes del grupo Quinto Mandamiento del Magdalena Medio.

Sus trayectorias ilustran las distintas opciones que han tomado jóvenes de todo el país para protestar contra la guerra y construir proyectos de vida que no hagan de la violencia su principal medio de expresión y reclamación. Sus vidas son un testimonio de resistencia y de construcción de paz.

Además de las iniciativas de estos jóvenes, el CNMH quiere retomar preguntas de niños y niñas de todo el país que permitan entrever todas las inquietudes e interrogantes que los rondan sobre el conflicto armado: "Seño, ¿por qué se vinieron con su guerra para acá donde no tenemos nada? ¿Quiénes armaron el conflicto armado y por qué? ¿Por qué los jóvenes somos involucrados en los conflictos? ¿Por qué mataron a mi hermano?"



Frente a las expectativas de los y las jóvenes de desarrollar proyectos de vida libres de violencia y a los interrogantes que rondan a los niños y a las niñas de este país, las Instituciones Escolares (IE) pueden hacer caso omiso y no dar respuestas a sus inquietudes, o, por el contrario, transformarse en un escenario de reflexión y compromiso de iniciativas de memoria histórica en clave de paz. Los siguientes documentos son una contribución del CNMH para que las IE puedan asumir el desafío de convertirse en lugares donde los niños y las niñas puedan expresar sus preguntas abiertamente y acceder a herramientas para resolverlas; y en espacios donde las y los jóvenes se puedan conectar con la historia de sus regiones y de su país, a la luz de los dilemas que les plantea la guerra en sus vidas cotidianas. La iniciativa responde a la necesidad de desarrollar y cultivar criterios políticos y éticos forjados en medio de conversaciones y de debates democráticos sobre la trayectoria que compartimos como país.

Todos estos planos –el cotidiano personal, el de las organizaciones armadas, el de la historia

de mediano plazo del país, el de las resistencias a la guerra, el de las preguntas que inquietan a los niños, niñas y jóvenes– se entrecruzan y refuerzan. ¿Cómo dilucidar sus entrecruzamientos para impedir que la tragedia de la guerra se repita?

Empezamos este texto con los casos de *el Cole*, el Batallón 101 y de Quinto Mandamiento, pues plasman de manera elocuente la perspectiva pedagógica de la Caja de Herramientas: un esfuerzo por conectar el nivel interpersonal y la historia subjetiva, con los sentidos colectivos e históricos que respaldan la memoria histórica. Nuestro objetivo es crear un entorno fértil de aprendizaje, que prepare ciudadanos y ciudadanas dispuestos a entender críticamente la historia de su país, a sopesar y optar reflexivamente por formas de actuación política, a cultivar su propio discernimiento ético y moral, y a contribuir, desde sus propias lecturas y acciones, a que los conflictos *no* desemboquen en violaciones masivas a los derechos humanos.





En la dimensión interpersonal, nuestro objetivo incluye formar ciudadanos capaces de entender la diversidad en la relación con el cuerpo y el territorio, la coexistencia de narrativas e identidades personales y la empatía que subyace el respeto y la capacidad de ponerse en la posición del otro. Esta comprensión empática de la diferencia en el nivel interpersonal pasa por reconocer que quienes son distintos a mí no son una amenaza para mi propia existencia, ni tienen menos valor y dignidad que yo. El reconocimiento de la diferencia se hace, entonces, desde un plano democrático: un marco que exige el descubrimiento del otro desde una mirada acogedora, incluyente y respetuosa, la cual celebra, mas no reprime o arrasa la diversidad.

En la dimensión de comprensión social, queremos que los y las estudiantes conozcan estrategias de reconstrucción de la memoria colectiva, con miras a que puedan explorar y apropiarse imaginativamente de las narrativas y saberes existentes en sus comunidades sobre sus pasados compartidos. Y que luego transiten a

preguntas que ya no solo se refieren a su historia, sino a la de todo un país, siendo rigurosos, contrastando fuentes, escuchando y debatiendo distintas perspectivas. En este nivel, queremos, además, educar ciudadanos capaces de entender los engranajes de la historia, incluyendo aquellos factores estructurales y políticos que ayudan a configurar los patrones del conflicto y las particularidades regionales que dicho fenómeno tomó en nuestro contexto. Esto es importante porque una lectura profunda del conflicto hará que nuestros estudiantes sean capaces de leer dichos engranajes de cara al futuro, para que no se vayan a encerrar a través de decisiones irreflexivas en los callejones sin salida que llevaron a los miembros del Batallón 101 a participar en el genocidio judío y a muchos de nuestros jóvenes a vincularse a organizaciones armadas. Estas solo han alimentado una guerra de más de cincuenta años, que ha dejado huellas perdurables y traumáticas en las víctimas y en la sociedad colombiana en su conjunto.



**QUEREMOS TAMBIÉN
EDUCAR**

CIUDADANOS CAPACES DE ENTENDER

LOS ENGRANAJES

DE LA HISTORIA

INCLUYENDO LOS FACTORES ESTRUCTURALES



POLÍTICOS

/////// QUE AYUDAN A CONFIGURAR ////

LOS PATRONES DEL CONFLICTO



b. Los tejidos entre memoria, memoria colectiva y memoria histórica

Para entender la estrategia pedagógica de la Caja de Herramientas, es necesario comprender la lógica que orienta su estructura documental. En esta sección se describe dicha estructura.

El presupuesto fundamental de la Caja es que, para comprender la guerra y desarrollar habilidades con miras a no seguir repitiéndola, es necesario trabajar tres registros interrelacionados sobre la manera como nos apropiamos del pasado, vivimos nuestro presente y nos proyectamos a futuro.

El primer registro es el de la memoria personal. En este, la memoria se organiza alrededor de los hitos y eventos revestidos de significancia personal que sobresalen en relación con los demás. Por ejemplo, para una persona pueden revestir especial significación el día del grado, el nacimiento de un primogénito, la tarde del entierro de un padre, el instante en el que se entra oficialmente a un grupo armado o el momento en el que un grupo armado se instala en la comunidad y trastoca las rutinas cotidianas.

En esta memoria personal, la guerra ha dejado huellas. En el caso de las víctimas o de

los testigos directos, el conflicto ha suscitado memorias traumáticas que no han sido escuchadas y que ameritan un espacio solidario de tramitación. Por otra parte, los testigos indirectos, es decir, quienes escuchan vía medios o se enteran a través del “voz a voz”, también acusan huellas y construyen narrativas sobre el significado de los eventos.

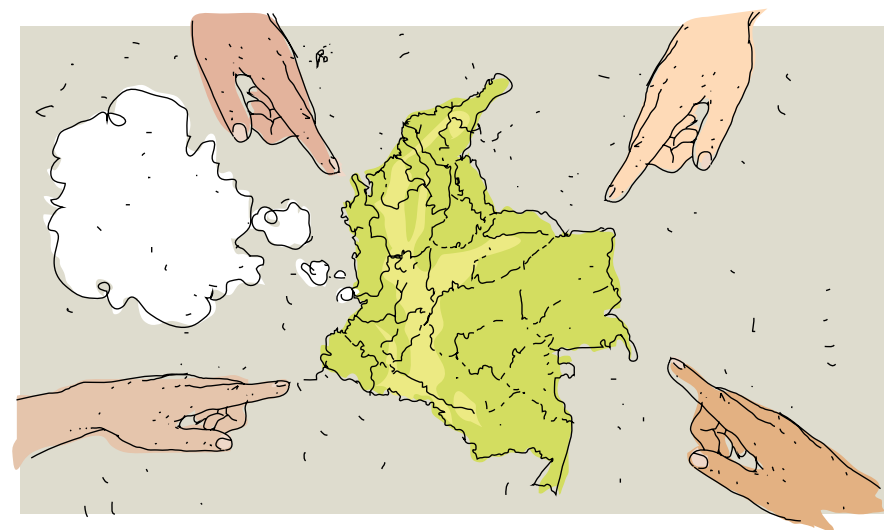
El trabajo sobre la memoria personal también posibilita identificar “las memorias de la vida” de las que somos portadores, esas que nos permiten, desde ese reconocimiento, transitar por caminos de “desaprendizaje de la guerra”: así como la guerra se aprende y se instala en nuestra cotidianidad y en nuestros cuerpos, también se puede desaprender ubicando esas conexiones con la vida y con los otros, a la luz de miradas incluyentes, democráticas y respetuosas de los que ya somos portadores.

Ahora bien, los eventos de la memoria personal con su significancia individual se intercalan con acontecimientos que se organizan en el segundo registro de la memoria: la memoria colectiva. En cierto sentido, los hitos

de la memoria individual están emplazados en la memoria colectiva. Para el caso particular de las víctimas, los eventos que las afectaron de forma individual y las historias de resistencia o de retorno se enmarcan en memorias colectivas, que reconstruyen dinámicas comunitarias más amplias en relación con el conflicto y la resistencia. Tal memoria colectiva se entretreje en el cotidiano cuando gestores de memoria comunitarios ofrecen interpretaciones de lo vivido que se van arraigando como verdades para la comunidad.

Además de trabajar las memorias personales para construir espacios de escucha y diálogo sobre lo vivido en clave personal, la dimensión de la memoria colectiva permite que la historia de otros y la historia propia se empiecen a concebir como una historia-en-común: quizás mi dolor como madre se conecte con la historia de sufrimiento de un padre que perdió a su hijo en otra comunidad y en el marco de una intervención de un grupo armado distinto. Del mismo modo, mi historia como joven que añora ser reconocido por todos resuena con la historia de ese otro, con quien compartía deseos y cuyo afán de cumplirlos lo llevó a vincularse a un grupo armado, para luego darse cuenta de que tal decisión constituía, a veces, una entrada sin retorno. (Fraser, 1997; Mallon, 1995).

Queremos además brindar herramientas para que niñas, niños y jóvenes y maestros y maestras puedan desarrollar los criterios necesarios para distinguir entre las memorias colectivas que cultivan una convivencia democrática y aquellas que promueven interpretaciones totalizadoras y divisorias. Entre estas últimas se destacan **las memorias falsificadoras, esas que niegan hechos acontecidos, o las memorias vengativas, que interpretan los acontecimientos en claves esquemáticas y estigmatizantes de buenos y malos.**





y que borran los entretreídos complejos de la guerra y sus zonas grises.

Finalmente, existe el registro de la memoria histórica. Este toma los recuentos de la memoria colectiva y los nutre con información de otras fuentes, utilizando herramientas propias de la historia y de las ciencias sociales para inscribir y articular los recuentos comunales en una historia nacional. La aplicación de preguntas y técnicas disciplinares sobre los recuentos de la memoria colectiva tiene sentido porque permite, por un lado, garantizar un mayor nivel de precisión de cara a los hechos, pero también porque suscita una comprensión que incorpora nuevas fuentes y nuevas voces.

Para comprender cómo la memoria colectiva y la memoria histórica dialogan, entran en tensiones y disputas, se complementan y se enriquecen, es necesario, en primera instancia, reconocer cómo cada una se mueve en un registro particular. Desde la memoria colectiva, por ejemplo, las víctimas pueden perfectamente sobreestimar el número de perpetradores. Esto ocurre porque el recuento personal de lo vivido o de lo colectivo se hace a la luz de los impactos emocionales y la significación de los eventos en la vida de cada uno. Leídos en clave de memoria personal y de memorias colectivas, estas narrativas nos permiten ponernos en el lugar del otro, pues suscitan preguntas de empatía emocional. Escucharlas desde el lugar de la empatía en lugar de cuestionar su veracidad nos permite emprender un viaje hacia el corazón de los testigos y comprender lo que ellos sintieron frente a la indefensión, la humillación y la deshumanización, que en muchas ocasiones acompaña el ejercicio violento del poder en el marco de la guerra. Esta perspectiva nos permite comprender que, de haber estado allí, seguramente nosotros también habríamos sentido el miedo y la impotencia, y habríamos recordado

a más atacantes de los que en realidad estuvieron presentes, gracias a su inimaginable capacidad de destrucción.

Esta educación emocional es fundamental para propiciar el surgimiento de ciudadanos concernidos y no indiferentes frente a la suerte de los demás. Estudiantes capaces de emprender actos solidarios y de sentirse parte de una historia en común, frente a la que, como ciudadanos, tienen una responsabilidad. También permite comprender que **el acto de escuchar se refiere más a la validación de las emociones y a la significación de lo experimentado que a la verificación de los hechos.**

La memoria colectiva es, también, el terreno donde las comunidades resguardan sus saberes, enuncian sus reclamos y recrean, desde sus tradiciones y cosmogonías, una identidad común. Pero la memoria colectiva puede, así mismo, ser el terreno donde comunidades o sociedades regionales resguardan sus versiones de la historia frente a los intentos de imponer una historia total, ya sea por parte de un estado totalitario o de actores armados con pretensiones de control absoluto. Por ejemplo, en la antigua Unión Soviética, las personas conocían perfectamente la historia oficial rusa, pero creían y confiaban mucho más en la memoria colectiva, que era transmitida de manera clandestina, subterránea si se quiere, a través del “voz a voz” de las comunidades (Wertsch & Rozin, 2013). Frente a la “aplanadora” de una historia oficial, las memorias colectivas preservan, entonces, la pluralidad, ese “poder decir”, interpretar y narrar los acontecimientos a la luz de sus experiencias particulares y de sus saberes. En tal sentido, la memoria colectiva también puede ser fuente para la reconstrucción de una historia compartida. Los dirigentes y gestores de memoria locales a veces conocen, con enorme precisión, las dinámicas sociales y políticas, armadas y desarmadas, que se despliegan en sus territorios.

Albergan un conocimiento y un saber que no puede ser desconocido (Mallon, 1995; Stern, 2002).

La memoria histórica, por otro lado, reconoce esos saberes y conocimientos albergados en las memorias colectivas, y los entretreje con otras fuentes y debates para ponerlos en un diálogo cada vez más multivocal. Gracias a ellos, la historia local puede, a su vez, brindar luces sobre la historia del país. Además, las distintas interpretaciones sobre la historia nacional pueden pluralizar las memorias colectivas locales e interrogarlas para que no se fosilicen a la manera de una historia oficial local. Los dos registros pueden relacionarse de diferentes maneras y democratizarse mutuamente.

Este esfuerzo por entretrejer las memorias colectivas y la memoria histórica apunta, finalmente, a desentrañar la manera como las

dinámicas nacionales de la guerra entroncan con los conflictos y con los actores regionales. Para esclarecer las interacciones entre ambos planos –el nacional y el local–, primero es necesario reconstruir la singularidad de las sociedades regionales y locales: ¿Cómo es su geografía y su medioambiente? ¿Cómo marca esta geografía y medioambiente una vocación productiva? ¿Cómo compiten los actores por los recursos regionales? ¿Qué tipo de orden local emerge de estas interacciones? ¿Cómo intervienen las instituciones y los partidos en estos conflictos? ¿Con quiénes se alían los actores armados? ¿Cómo y por qué logran esas alianzas? ¿Cuáles son sus estrategias en ese momento?

Así, para comprender cómo una guerra llega y refracta a nivel local, es preciso detenerse en las memorias colectivas desde las que es posible

las memorias colectivas

preservan, entonces, la pluralidad, ese "poder decir", interpretar y narrar los acontecimientos vividos desde sus vivencias y saberes.



reconstruir la trayectoria de construcción de Estado y sociedad a nivel local. Por ejemplo, la existencia de unas tierras altamente productivas en los Montes de María puede conectarse con la disputa armada que sufrió esa región a través de procesos asociados al conflicto por la tierra que pueden ir hasta los años treinta. Esta historia en clave de memoria colectiva exige la escucha de los y las historiadoras locales, esas personas que fundaron un pueblo y pueden, desde su experiencia y sus memorias vivas, brindar pistas sobre los conflictos, las luchas y las conquistas locales. **Esas y esos historiadores locales son un archivo vivo, que es necesario resguardar del olvido.** Nos hablan a las generaciones presentes de una historia-en-común.

La conexión de esta historia local con un relato nacional viene de preguntas que buscan articular esos esfuerzos de construcción local con

eventos y dinámicas nacionales. ¿Qué políticas se impulsaban desde el centro cuando se estaban desarrollando los eventos del nivel comunal? ¿Quiénes respaldaban las políticas que afectaban la vida local? ¿Quiénes se oponían? ¿Cómo eran los diseños institucionales en ese momento? De esta manera, las voces de los y las historiadoras locales se van articulando con eventos y dinámicas de orden nacional, y le hablan a fuentes y archivos que se encuentran en otros lugares.

Así, la interpretación de los eventos que se realiza en la construcción de memoria histórica es, además, una forma de enriquecimiento de los recuentos de la memoria colectiva y vice-versa. En dicho caso, esta última se enriquece a través de una interpretación que permite darle sentido y resignificar los eventos de nivel regional en diálogo con los que acontecen a nivel nacional.

En el caso de eventos límite, como por ejemplo las masacres, estos eventos no pueden ser únicos y exclusivamente reconstruidos en términos de cómo acontecieron en un nivel descriptivo, desconectado de una historia más amplia de conflictos regionales y dinámicas nacionales; estos hechos tienen un significado ulterior. Por ejemplo, hay casos en los que la evolución de la violencia puede ser interpretada, o trabajada mejor, en clave de género, como en el caso de Portete, donde los paramilitares se ensañaron contra las mujeres porque ésa era una forma de romper el tejido social de las comunidades que habitaban los territorios, pues ellas encarnaban el sentido de comunidad. Cuando se construye una interpretación desde la memoria histórica, la perspectiva de género es identificada como una manera que permite dilucidar los impactos diferenciales que tiene el conflicto armado

sobre mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes y personas con otras identidades sexuales. Esto ilustra, por ejemplo, los motivos que los actores armados tuvieron para atacar específicamente a las mujeres en esta región de la Guajira. Sin ese lente, la violencia ejercida contra ellas puede ser interpretada como un **“error”, un “daño colateral”, lo que borra las decisiones y planeaciones que están detrás de este ataque.** Esta interpretación, por supuesto, se nutre de la memoria colectiva, pero la enriquece con nuevas preguntas que permiten ir develando justamente los engranajes, no siempre obvios, que se esconden detrás del horror. **En la memoria histórica, otras fuentes, voces, recuentos, experiencias y teorías son traídos para enriquecer el caso, por ejemplo, a través de la contrastación con casos similares en otras partes del mundo.**

C. El espacio y el tiempo

Además de los tres registros de la memoria, hemos considerado que existen dimensiones alrededor de las cuales se pueden organizar los recuentos y entretejer los puentes entre memoria, memoria colectiva y memoria histórica: estos son las dimensiones de espacio y tiempo.

El espacio es un campo material y simbólico en el que surgen y se desenvuelven las relaciones sociales. El sentido que desarrollamos del espacio depende, además, de nuestra definición de límites o fronteras: en él, se desenvuelven y enmarcan las trayectorias, expectativas y aspiraciones de las personas, y su adscripción a una colectividad.

El espacio puede trabajarse en la dimensión individual asociándolo con la idea de cuerpo. Ese es el espacio primario desde el cual construimos nuestra experiencia y nuestra identidad. Es por eso que **en el cuerpo representamos lo que somos a través de diversos dispositivos: la ropa que usamos, los movimientos que elegimos, las emociones que representamos a través de tensiones y de sensaciones.** Para el caso del conflicto armado, considerar el cuerpo como el primer espacio que habitamos y somos es importante porque las transgresiones a los

derechos humanos empiezan con la palabra y luego se enfocan en el cuerpo.

La experiencia del cuerpo no es, sin embargo, universal e idéntica para todos y todas. Aunque todas las personas habitamos y somos un cuerpo, no lo vivimos de la misma manera si somos niños o si somos niñas; si somos heterosexuales o si tenemos otras preferencias sexuales; si crecemos en una familia de escasos recursos en un barrio periférico de una ciudad o si, por el contrario, nos hicimos adultos en una familia con recursos en un sector privilegiado; si crecemos en una comunidad afro del Pacífico colombiano o en un pueblo indígena del Bajo Putumayo. El cuerpo, que sentimos tan universal, está arraigado en distintas culturas y la apropiación que cada persona hace de él está mediada por su cultura barrial, comunal y familiar (Bourdieu, 1991).

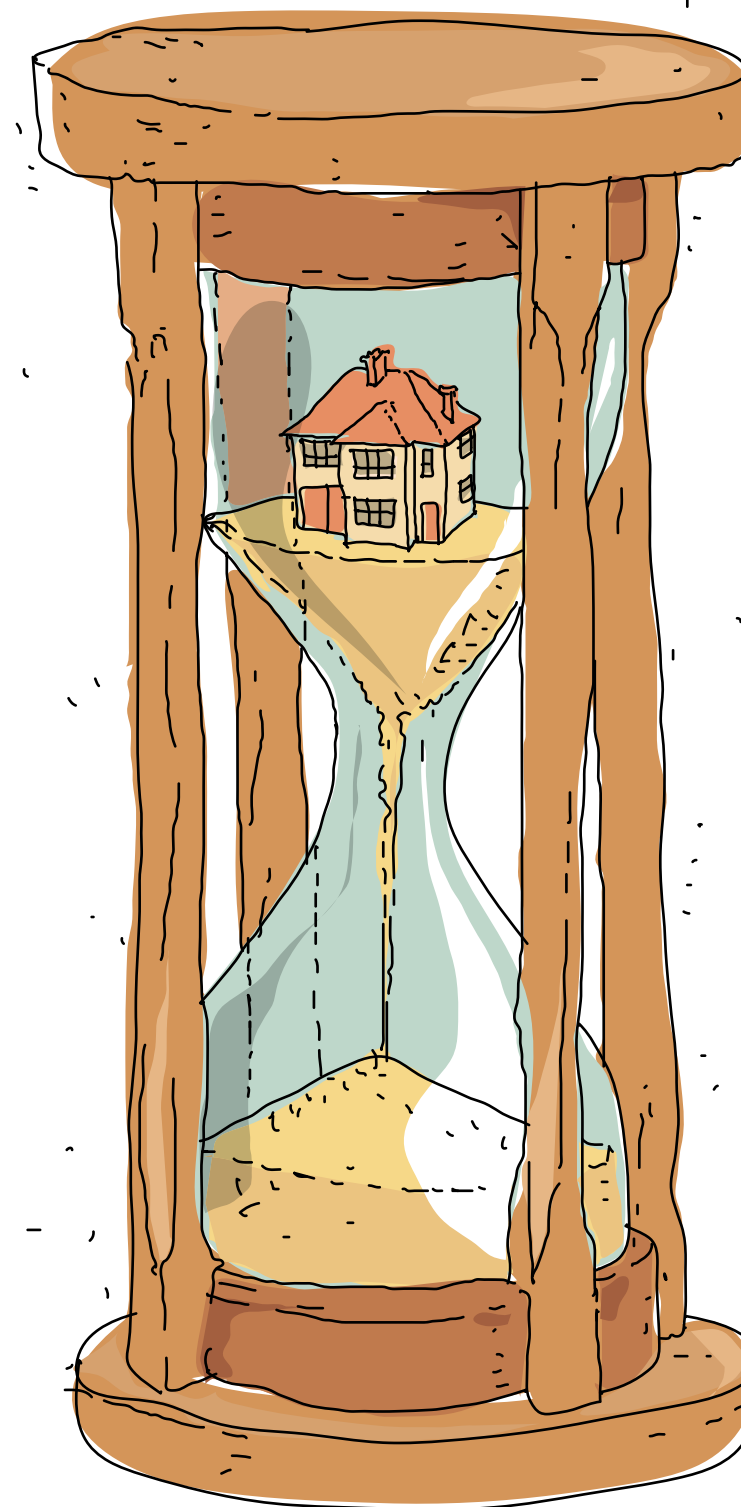
Así como las personas son y habitan un cuerpo, las comunidades se construyen y perviven en territorios de diversas escalas. El territorio de una comunidad puede estar constituido por territorios ancestrales o por las zonas a las que los ha empujado el desplazamiento. Puede estar determinado tanto por la diáspora de

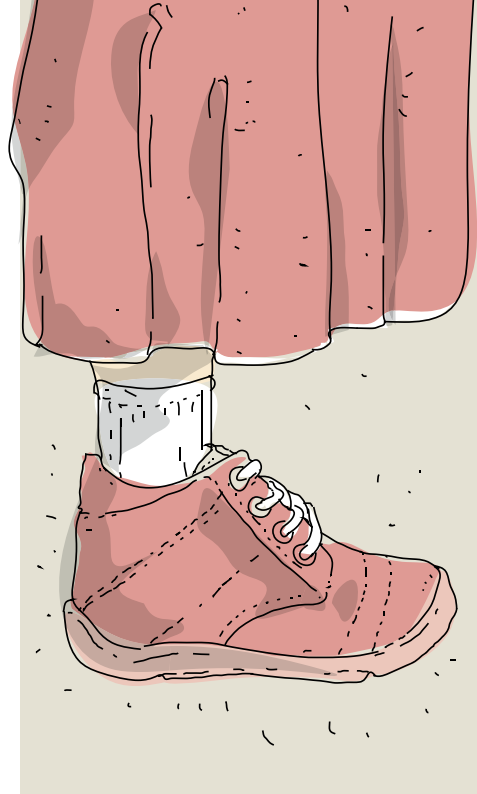
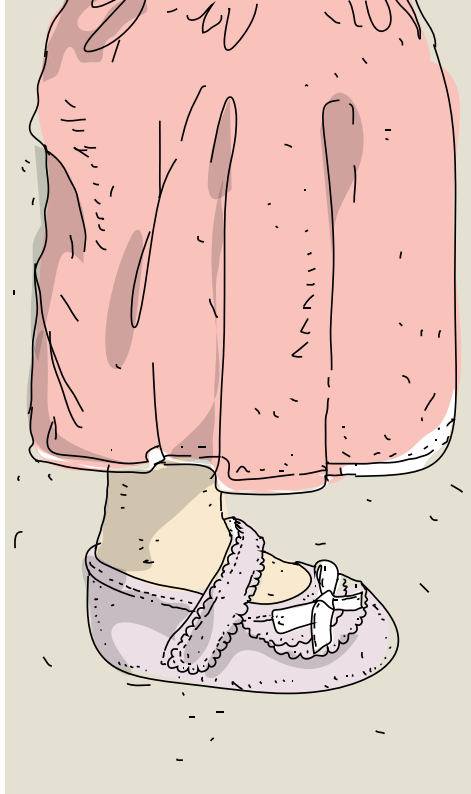
nuestra nación adentro y afuera de las fronteras, como por el espacio del barrio. Es necesario que los estudiantes sean capaces de realizar reconstrucciones de sus espacios individuales y comunitarios, y de trazar las marcas y las huellas que el conflicto ha dejado en ellos.

Como sucede con los espacios de la memoria personal, los espacios/cuerpos individuales y los territorios comunitarios también pueden ser enriquecidos a través del discurso disciplinar: es decir, la reconstrucción del espacio también se puede hacer en el registro de la memoria histórica. En este caso, se revelan temas que relacionan el cuerpo, el territorio y el conflicto a través de miradas disciplinares.

En un nivel básico, la reconstrucción del espacio desde la memoria histórica del conflicto empieza por determinar las rutas de control de los actores y, para el caso de eventos específicos, los lugares desde los que actuaron y donde se refugiaron después de realizar sus actos. Pero la comprensión del espacio no se detiene ahí. En algunos casos, se requiere comprender las rutas de desplazamiento y de retorno. En otros, se busca explicar la influencia de la geografía y de los factores socioambientales sobre la configuración del conflicto en las regiones. En El Salado, por citar solo un ejemplo, la influencia de la geografía y del medio ambiente está condicionada por procesos históricos de largo plazo: estos tienen que ver con la fertilidad de la tierra y el surgimiento de un movimiento campesino que cuestionó su distribución inadecuada y logró una tímida redistribución.

La segunda dimensión de la memoria es el tiempo. El tiempo, nuevamente, sigue la misma estructura descrita en relación con el espacio. Empieza con el tiempo personal, que organiza la vida de un individuo, para después concentrarse en el tiempo colectivo y luego llegar hasta los eventos de la comunidad y sus relaciones





temporales e históricas. Los hitos de la memoria colectiva agrupan elementos de la línea de tiempo individual y los entretrejen con los eventos comunes que comparten con otras personas dentro de la comunidad.

La línea de tiempo de la memoria colectiva, sin embargo, está sujeta a diferentes perspectivas y visiones: es plural. Diferentes personas dentro de una comunidad –un pueblo, un colegio, un barrio– pueden escribir diferentes líneas de tiempo en el registro de la memoria colectiva. Esto es así porque la vivencia de cada persona es diferente: está filtrada por su identidad, sus creencias y preferencias a nivel personal. Una persona que ha sufrido discriminación por raza, recordará y recalcará eventos diferentes a una que no la ha sufrido. Otra que asocia su proyecto de vida a la enseñanza, encontrará ciertos elementos relevantes que otro ignorará. Por ejemplo, unos padres de familia pueden recordar el grado de bachiller de su primogénito o el día en el que tuvieron que sacar a los niños a escondidas del

colegio en medio del combate. No obstante, de esta pluralidad va surgiendo una historia-en-común que permite reconocerse como parte de una trayectoria compartida.

En la dimensión del tiempo también se llega al registro de la memoria histórica, pues los recuentos de la memoria individual y colectiva suelen verse enriquecidos con otras fuentes y herramientas. Así como las fechas exactas o las secuencias de los hechos necesitan ser establecidas, las relaciones temporales, la evolución de los procesos sociales en el tiempo y la organización de las múltiples causas también se van entretrejiendo en la línea de tiempo de la memoria histórica.

Por ejemplo, los procesos históricos que dieron pie a los eventos sucedidos en los Montes de María a comienzos de este siglo pueden trazarse hasta los años cincuenta. Esto hace que la línea de tiempo se deba extender hasta ese momento, con miras a entender cuáles procesos históricos intervinieron en el crecimiento del

conflicto hasta su desenlace trágico. Establecer estos procesos históricos requiere extender la mirada hacia atrás, escuchar distintas perspectivas y acceder a distintas fuentes. Aunque desde la memoria individual y colectiva se construyen poderosas intuiciones sobre el origen de estos procesos sociales, en muchos casos se requiere confirmar o matizar la intuición, contrastándola con otras perspectivas, esclareciendo los procesos y revisando más fuentes, más voces y distintas perspectivas. Para el caso de la memoria histórica, este proceso fue realizado combinando memorias personales, colectivas e históricas, y ofreciendo una narrativa comprensiva de los hechos para ser discutida a nivel comunitario, regional y nacional.

En este punto es importante aclarar que el objetivo último de la memoria histórica no es encontrar una “verdad verdadera”, única y total, que definitivamente cierre la reflexión sobre el pasado compartido. **Más que un relato único, la memoria histórica le apunta a proponer narrativas incluyentes y plurales, que ofrezcan**

interpretaciones, rigurosas, sí, pero sujetas a debate, y que aglutinen y susciten reflexiones políticas y éticas en torno a eventos y a experiencias compartidas.

En este marco, el propósito de la Caja de Herramientas es, entonces, traducir los informes y las metodologías para la construcción de memoria histórica a un lenguaje pedagógico adecuado, que funcione con creces en el aula: para tal efecto, deberá conectar los niveles de experiencia personal de los estudiantes, representados en la memoria individual y colectiva, con el conocimiento de las perspectivas fruto del esfuerzo de las ciencias sociales.

d. ¿Qué queremos cambiar en la enseñanza de memoria histórica?

Estamos convencidos de que la construcción de una propuesta pedagógica sobre memoria histórica requiere, necesariamente, repensar la manera como se enseña la historia: de poco sirve que los casos emblemáticos que representan la barbarie de la violencia reciente en Colombia sean introducidos en el currículo escolar si la enseñanza reproduce los errores tradicionales de la enseñanza de historia.

Existen tres falencias, bien documentadas en la investigación en educación, relativas a la enseñanza en esta área. La primera de ellas consiste en concebir la memorización de nombres, lugares y fechas como el motor fundamental de la enseñanza (Tilly, 1995). En nuestro contexto, esto se tradujo por muchos años en una forma de enseñanza enfocada en la memorización de lugares y fechas de batallas, constituciones y revoluciones. Aunque la capacidad de identificar eventos en una geografía y en el marco de una temporalidad particular y precisa es importante en la reflexión histórica, dicha capacidad debe ponerse al servicio de una comprensión más amplia de las razones y de los procesos conducentes al cambio histórico.

Incluso, se podría argumentar que la fecha exacta de una batalla, por decir algo, es un accidente que podría haber sido modificado por un cambio en el clima o una tormenta en la noche anterior. Sin embargo, el proceso que desembocó en dicha batalla es más estable. En ese sentido, nosotros aspiramos a que los estudiantes, más que memorizar las fechas y datos asociados con los hechos emblemáticos, comprendan los procesos, los temas y los engranajes que nos llevaron como país a vivir en conflicto armado por más de treinta años. No se trata, por lo tanto, que los niños, niñas y jóvenes repitan datos e información fáctica como loros, sino que piensen por sí mismos su propia historia y la historia de su país.

El segundo gran problema en la enseñanza en historia es lo que se ha denominado “la historia de bronce” (De Roux, 1999). Este término se refiere a la enseñanza de la historia que se concentra en el enaltecimiento de próceres en libros de texto y en prácticas educativas en Ciencias Sociales. En esta visión, el cambio social es el producto de las intenciones de unos cuantos actores privilegiados (por ejemplo, héroes, próceres, etc.). Una versión de la historia de esta



naturaleza tiene básicamente dos problemas. El primero es que concentra la comprensión histórica en elementos intencionales e individuales (por ejemplo, las buenas intenciones de los actores), mientras que ignora factores estructurales que cumplen roles importantes en el desenvolvimiento de los eventos (por ejemplo, la correlación de recursos entre dos actores). De hecho, una parte importante de la investigación en razonamiento histórico señala como un objetivo deseable que los estudiantes sean capaces de relacionar las intenciones individuales con los factores estructurales que explican un evento, a saber, factores tales como la existencia de recursos para financiar un movimiento, las configuraciones políticas, la desigualdad y las clases sociales: una enseñanza enfocada en la historia de bronce no permite que dicha articulación suceda.

El segundo problema de esta concepción de la historia es que los procesos históricos son percibidos como fenómenos que pueden ser empujados solo por unos pocos individuos privilegiados. La historia de bronce es, en pocas palabras, protagonizada por hombres blancos de

clase alta. Esto hace que el sentido de agencia, es decir, la percepción que tienen los estudiantes de su capacidad de influir en la historia, se vea reducida. En tal medida, la historia de bronce es una historia ajena, frente a la cual la mayoría de los ciudadanos son objeto de las decisiones de otros y no sujetos activos. Es una historia hecha por unos pocos y no por el colectivo, hecho que impide la construcción de una memoria compartida capaz de contrarrestar la amnesia social, la impunidad y el olvido (Ortega, Merchán & Vélez, 2014).

El problema fundamental de esta perspectiva radica en que una enseñanza adecuada de la historia debe recuperar el sentido de agencia en los jóvenes (Seixas & Peck, 2004), meta inaccesible si no se cambian las prácticas tradicionales de enseñanza en historia. Para el caso de la memoria histórica, el descubrimiento que hacen los niños, niñas y jóvenes de su agencia es fundamental. Es esta la que posibilita que desarrollemos un sentido de pertenencia frente a una historia compartida con otros y otras, así como la convicción de que nuestras decisiones tienen un impacto sobre ella.

INTRODUCCIÓN

LOS TEJIDOS ENTRE MEMORIA, MEMORIA COLECTIVA Y MEMORIA HISTÓRICA

EL ESPACIO Y EL TIEMPO

26 QUÉ QUEREMOS CAMBIAR

NUESTRA APUESTA

ALGUNAS

RECOMENDACIONES



Se trata, en últimas, de dirigir la acción hacia la transformación y de interrumpir la reproducción del orden social (Ortega, Merchán & Vélez, 2014).

El tercer reto de la enseñanza tradicional en historia y, en general, de la gran mayoría de procesos escolares es la ausencia de una conexión profunda entre lo que se enseña y las identidades y los proyectos de vida de los estudiantes. En tal respecto, un importante teórico del aprendizaje sostenía que **aprender es “convertirse en otro”** (Larreamendy-Joerns, 2011). Es decir, aprender no es simplemente sumar contenidos sobre una base de sujeto ya constituida: aprender consiste en transformar dicha base no por adición, sino por reorganización. Cuando la enseñanza conecta con la identidad, el sujeto que sale del aula es diferente del sujeto que entra en ella.

Por ejemplo, un estudiante que comprende los procesos políticos que llevaron a la barbarie de los años noventa debe ser capaz de modificar su relación con la política, al tiempo que otro que

es capaz de hacer empatía con el sufrimiento de las víctimas debe identificarse con la necesidad de su reparación efectiva. La construcción de una identidad asociada con el aprendizaje de la historia es imposible cuando la historia es presentada como algo ajeno al contexto que se vive, separada de las realidades y de los dilemas de los estudiantes.

Esto nos lleva a hablar de lo obvio: con esta Caja queremos contribuir a la construcción de los maestros y maestras, así como las y los jóvenes, como **sujetos históricos con agencia**. Esto se hará a través de la apropiación reflexiva de la historia reciente para deliberar sobre las razones y condiciones que desencadenaron y degradaron el conflicto reciente, no como un contenido tangencial o como una obligación curricular, sino como **el campo temático que por excelencia conecta la vida de los estudiantes con ese “enseñar a pensar” que debe orientar la clase de Ciencias Sociales**.

El conflicto y sus consecuencias –el desplazamiento, la violencia cotidiana y la sensación de incertidumbre que de allí se derivan– rodean la vida de los y las estudiantes. Por lo tanto, no tiene sentido sacar estos elementos del aula si lo que se espera es que alumnos y alumnas adquieran las herramientas para resolver, de manera íntegra y democrática, los dilemas y las trampas propios de la guerra: estos contenidos son, en esencia, más cercanos a sus vidas que las descripciones de hechos lejanos e inconexos –por nombrar alguno, la historia medieval– de las que se ocupa buena parte del tiempo de enseñanza en las escuelas. De hecho, en algunas experiencias recientes en el aula hemos encontrado que los estudiantes se entusiasman y consideran positiva la posibilidad de hablar de lo que les está sucediendo o les ha sucedido recientemente en sus entornos cercanos.

Con esto en mente, más que la enunciación y el aprendizaje de contenidos, proponemos una comprensión de la memoria histórica desde una

propuesta de enseñanza-aprendizaje conjunta entre maestro y estudiantes. En tal medida, el ejercicio busca reconocer procesos y sus razones anexas, con miras a construir entendimientos sobre las motivaciones estructurales y estratégicas de los sucesos, a saber: las características territoriales, las circunstancias y las determinaciones sobre las cuales se tomaron las decisiones del horror y de la guerra. Así, **se despeja la idea de lo fortuito, lo involuntario y lo inevitable, para dejar claramente establecida una acción deliberada, la agencia, y señalar cómo las decisiones y las acciones podrían haber sido otras** que privilegiaran la vida, la complementariedad, el valor de la diferencia. Finalmente, de la mano de una relación directa del proceso didáctico con las vidas cotidianas de las personas, buscamos propiciar ataduras con los proyectos de vida de personas y comunidades, y revertir las agencias de la guerra por las agencias de la vida.

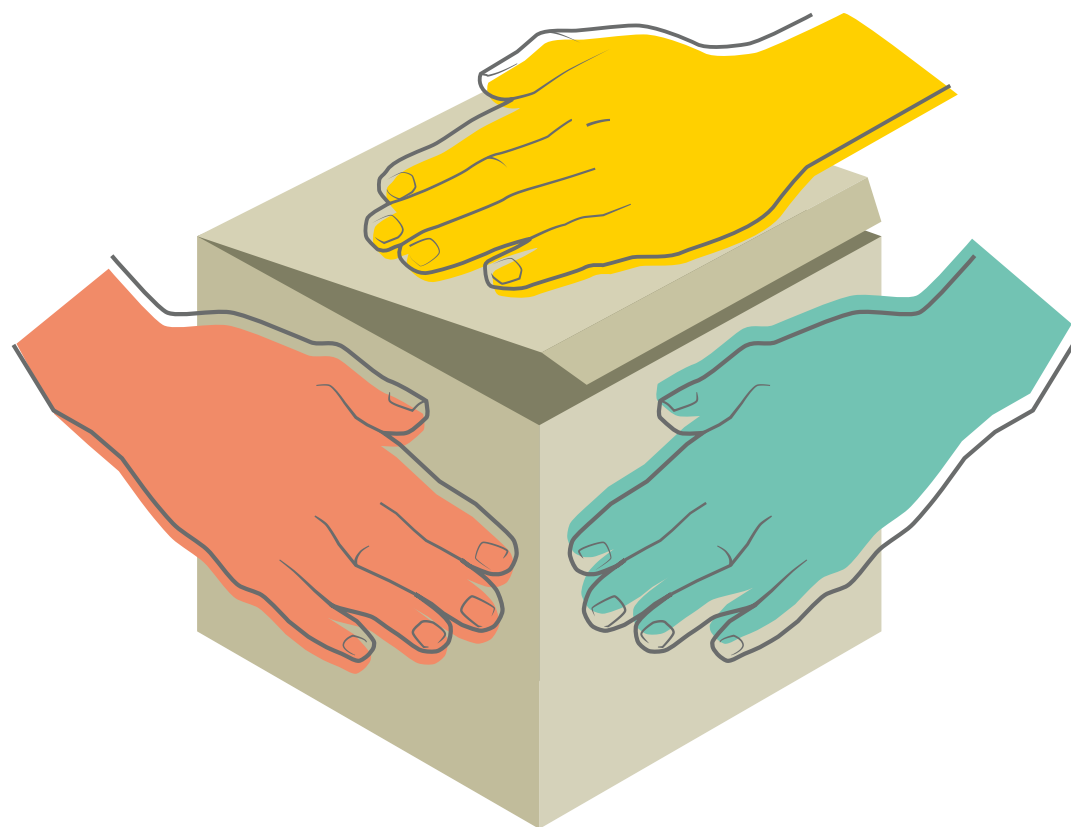


Fotografía:

Archivo de Derechos Humanos CNMH. Marcha Campesina de 1976. Vereda Ceja del Mago, Sampues, Sucre. Carta Campesina, No. 35, Noviembre, 1976.



e. Nuestra apuesta: una caja de herramientas para un buen vivir solidario y para el razonamiento crítico de la historia compartida



La pedagogía y la memoria se enlazan a partir del reconocimiento de la alteridad y del reconocimiento del otro. En el marco de una práctica democrática, esto implica resaltar la voz de quienes fueron victimizados y difundir sus reivindicaciones. La pedagogía de la memoria participa, por lo tanto, en la creación de prácticas emancipatorias, que le permiten a las nuevas generaciones preguntar por su legado histórico y agenciar horizontes de posicionamiento ético-político frente a la realidad (Ortega, Merchán & Vélez, 2014).

Aspiramos a que estos materiales sacudan los lugares comunes que dificultan la comprensión del conflicto (la lista es larga, pero señalaremos algunos). Por ejemplo, la idea simplista de que el conflicto surge de un problema de codicia personal es uno de ellos. Usar la atribución de codicia en diversas formas –la búsqueda de dinero o la idea de que la motivación de los actores armados es el enriquecimiento personal– ignora

los diferentes caminos que ha tomado el conflicto en diversas regiones y en distintos momentos. Así mismo, no explica por qué en ciertas regiones se dieron ciertos hechos y en otras, no.

El segundo lugar común es la idea de que el problema de la violencia se deriva del hecho de que no somos suficientemente educados o, en la versión inversa, de que somos un país culturalmente violento. Este marco explicativo unicausal ignora, por decir algo, las dinámicas de los actores políticos a lo largo del tiempo: si el problema de la guerra fuera un problema de cultura, entonces el conflicto sería entre cultos y no cultos, entre educados y no educados, pero no es así. La idea de que la cultura o la falta de esta es el motor de la guerra en Colombia no explica, por ejemplo, cómo los marcos interpretativos anclados en la Guerra Fría de los años sesenta ayudaron a configurar nuestro conflicto.





Otro lugar común que queremos cuestionar es la idea de que las víctimas son víctimas porque se lo merecían. **Esta expresión, equivalente a la de “por algo sería”, desconoce que todos los ciudadanos y ciudadanas, sean cuales fueren sus preferencias políticas, sus oficios o sus convicciones ideológicas, son sujetos de derechos** y que ninguna justificación puede ser válida para violarlos, menos en un país que se considera democrático.

Es importante subrayar que una comprensión adecuada de los procesos sociales implica el desarrollo de la empatía, definida a grandes rasgos como la capacidad de ponerse en la posición del otro. Esto tiene, por un lado, un componente cognitivo, lo que en la teoría psicológica se ha llamado “teoría de la mente” (Perner, 1999). La teoría de la mente nos permite hacer atribuciones correctas sobre lo que el otro está pensando o percibiendo. A modo de ilustración, imaginemos una niña pequeña a quien un padre mira de frente: la primera es incapaz de entender que lo que ve a su derecha, para su padre estará a su izquierda. Cuando finalmente lo comprenda, algo que solo ocurrirá a una edad avanzada, será un logro cognitivo fundamental en su desarrollo.

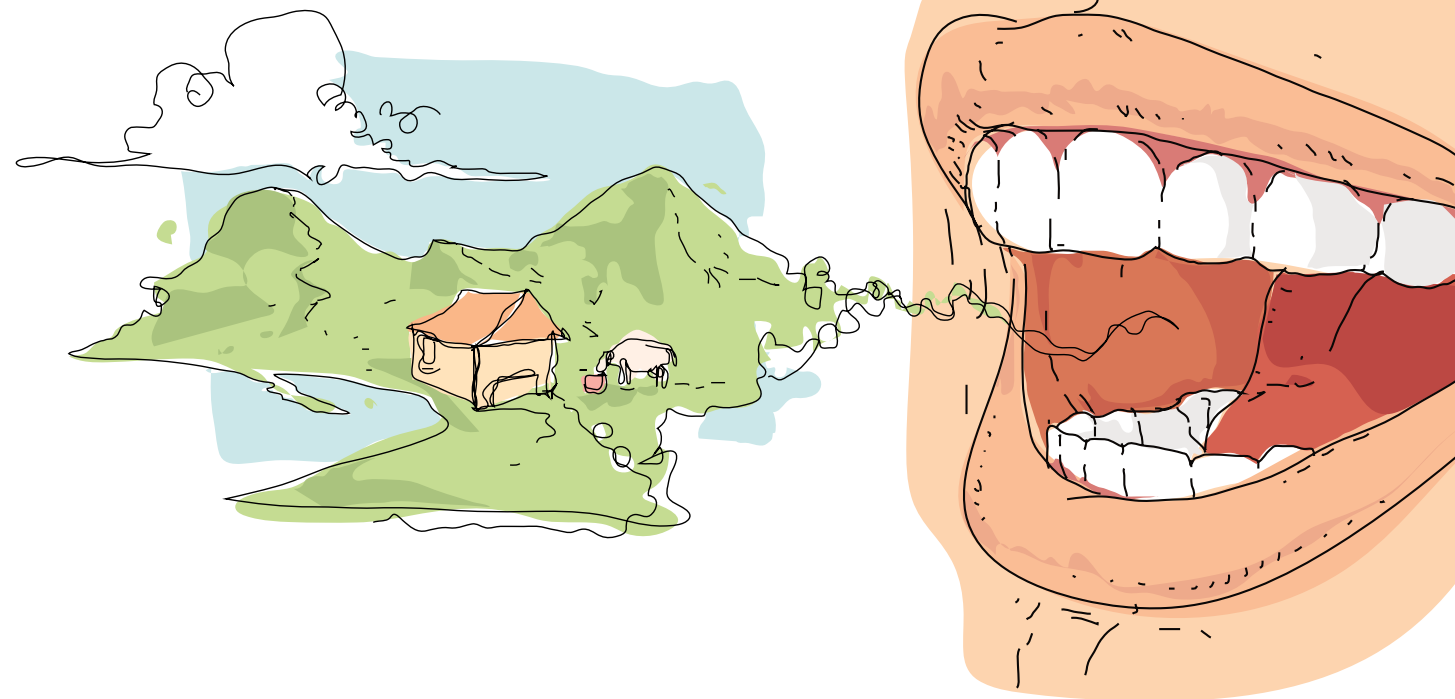
La empatía conlleva, además, otro fenómeno clave: el contagio emocional (Hatfield, Rapson & Le, 2011). Ocurre cuando una persona percibe la alegría o el dolor de otra, y revive, en alguna medida, las mismas emociones en carne propia.

En nuestra visión de mundo, la empatía puede enfocarse desde y hacia un conocimiento del propio cuerpo, ejercicio que permite conectar experiencias personales con vivencias de otros. Por tal razón, la *Caja de Herramientas* incluye varias actividades que se enfocan en el conocimiento del cuerpo, y que, por ende, permiten entender tanto las vivencias de los otros en el registro de la memoria individual como las

conexiones entre cuerpo y territorio en el registro de la memoria colectiva e histórica.

Pero para tener una adecuada comprensión de la memoria histórica también es clave entender que la narrativa es un vehículo idóneo para aproximarse a la complejidad del devenir histórico. De hecho, muchos teóricos contemporáneos sostienen que la narrativa es, por decirlo de alguna manera, la forma de comprensión natural del ser humano (Bruner, 1991). La vida como es vivida, con la complejidad moral que implica, solo es transmisible a través de la narración (Gilligan, 1982). En tal sentido, si bien consideramos que la comprensión de elementos estructurales (por ejemplo, las relaciones económicas) es fundamental, es claro que dichos elementos son siempre intermediados, y que están entretnejidos en narrativas localizadas temporalmente y mediadas por las intenciones de actores particulares, individuales y colectivos. Por tal razón, la narrativa es fundamental en la comprensión histórica y, en nuestro caso, en la memoria histórica.

La narrativa está, además, indefectiblemente atada a la identidad. Cuando nos pensamos como sujetos, a propósito de nuestras preferencias y elecciones, los seres humanos nos contamos historias sobre nosotros mismos. Durante este proceso construimos y consolidamos los contornos de nuestra identidad. Por eso, en los documentos hemos incluido varios ejercicios que ilustran estrategias de reconstrucción narrativa, a través de las cuales estudiantes y profesores pueden trabajar sobre trayectorias individuales, colectivas e históricas. Tales ejercicios se enfocan, por ejemplo, en la elaboración de diarios personales o en un trabajo con comunidades para reivindicar su historia. Así mismo, muestran que en los espacios sociales existe un sinnúmero de narrativas, las cuales responden a la pluralidad de identidades y visiones de mundo, y cuyo



reconocimiento es fundamental de cara a la superación del conflicto.

Nuestros documentos están enfocados, además, en propiciar la construcción de una comprensión compleja sobre los engranajes de la guerra desde el punto de vista histórico. Este nivel está, evidentemente, más asociado con la memoria histórica, mientras que los registros anteriores están más vinculados a la memoria personal y colectiva. No obstante, como se explicará más adelante, existen diversas rutas de influencia entre todos ellos

En primer lugar, una diversidad de factores, incluyendo la geografía, la particular distribución de los recursos económicos, el poblamiento y las alineaciones políticas, han influido en la configuración de órdenes sociales regionales. Dado que diferentes regiones tienen diferentes geografías y configuraciones sociales, económicas y políticas, la manera como el conflicto refracta

en ellas ha tomado tintes diversos, que deben ser entendidos por los estudiantes. Adicionalmente, estos factores se relacionan con el surgimiento de actores armados a través de procesos políticos extendidos en el tiempo, que pueden remitirse, por citar solo unos ejemplos, a la geopolítica de la Guerra Fría o al crecimiento del movimiento campesino o sindical en diferentes momentos del siglo XX.

Un conflicto con tal nivel de complejidad exige un pensamiento más integral, que combine diversos factores y procesos en una narrativa que trascienda las explicaciones unicasales.

Idealmente, el pensamiento histórico debería ser capaz de incluir cuatro espacios de comprensión disciplinar (Leinhardt, 1997). El nivel más básico se refiere a la descripción de los *eventos*. Esto es, un estudiante debe ser capaz de describir a grandes rasgos los eventos relacionados con un caso de la guerra, incluyendo los actores y sus acciones en espacios y momentos específicos.

La comprensión histórica, sin embargo, no se puede quedar allí, pues debe atender, así mismo, lo que en literatura recibe el nombre de *trayectorias* (Tilly, McAdam y Tarrow, 2001).

Las trayectorias se refieren a los motivos que llevan a los grupos humanos a moverse a través del tiempo y del territorio, a asentarse en un sitio y no en otro, y a construir instituciones sociales y políticas que permitan llevar una vida en común y resolver conflictos. Por ejemplo, en el caso de la guerra, la existencia de un recurso que permita la financiación o que le interese a un actor armado puede explicar la *trayectoria* de un conflicto particular en una región. Algo parecido ocurre con la distribución de un recurso limitado, tal como lo es la tierra. También son ejemplos de *trayectorias* los procesos de movilización social, tales como la construcción de un marco jurídico

que proteja los derechos humanos (por ejemplo, la Constitución del '91) o la configuración de políticas más amplias que deriven en marcos jurídicos contra dichos derechos (por ejemplo, doctrinas de seguridad nacional, estado de sitio, entre otros).

Por ejemplo, desde esta perspectiva, los y las estudiantes deben ser capaces de comprender cómo Colombia ha resuelto (o no) el problema de la distribución de la tierra. En términos de la guerra, los y las jóvenes deben ser capaces de contrastar la manera como el conflicto se ha vivido en los Montes de María, en el Putumayo, en el Magdalena o en Boyacá; qué tipo de políticas sobre su tenencia se han (o no) gestado en un nivel nacional, y cómo estas variaciones tienen un impacto en la manera como llega y entronca el conflicto armado en cada región.

Existe, adicionalmente, un tercer tipo de elemento que permite una comprensión más profunda de los eventos: los *énfasis*. Los *énfasis* son aquellas interpretaciones que se ponen en primer plano y que se iluminan cuando se reconstruye una *trayectoria*. Mientras que las *trayectorias* proponen narrativas explicativas, si se quiere causales, los *énfasis* tienen un valor interpretativo-hermenéutico: le dan sentido a lo sucedido. Como ocurre con los casos ilustrativos, los *énfasis* son importantes porque cada uno plasma un engranaje del conflicto. Por ejemplo, el caso de El Salado fue seleccionado porque encarna la estigmatización que sufre una población a manos de los paramilitares, al tiempo que el caso de Bojayá ilustra el desprecio por la población civil y Portete devela cómo la violencia sexual puede ser utilizada como un arma de guerra. Estos matices son *énfasis* que develan aquellos engranajes que mueven a los actores a actuar de cierta manera y que ayudan a los estudiantes a tomar posición

frente a ellos. Sin un *énfasis*, la violencia, las violencias, se confunden en una sola. Los *énfasis* nos permiten establecer matices importantes, así como acercarnos a las dinámicas y consecuencias que el conflicto ha tenido en diferentes regiones.

Finalmente, una comprensión histórica adecuada requiere un último nivel de comprensión, que se refiere ya no a hechos y dinámicas precisas, sino a una lúcida comprensión de cómo se han construido metodológica e identitariamente las distintas narrativas que entran al debate histórico. **¿Desde dónde habla el otro o la otra que propone una narrativa distinta a la mía? ¿Qué fuentes analizó? ¿Cómo enriquece esa perspectiva mi propia narrativa?** En el caso de narrativas falsificadoras, ¿dónde está la falsificación de lo ocurrido? ¿Cómo produce esa falsificación? ¿Qué aporta mi narrativa a una comprensión de lo acontecido? ¿Qué fuentes debo mirar para hacerla más precisa?



f. Algunas recomendaciones

Por último, existen algunas recomendaciones generales a propósito de la implementación de la Caja de Herramientas que queremos señalar. El primero es que los documentos están diseñados de forma tal que no presentan una respuesta puntual y correcta (la “verdad verdadera”) sobre los casos estudiados (por ejemplo, El Salado), o sobre los fenómenos a ser reconstruidos (por ejemplo, narrativas de las comunidades). Esto no significa, sin embargo, que cualquier respuesta o interpretación sobre lo sucedido sea igualmente válida. Como reiteramos a lo largo del texto, existen memorias falsificadoras y otras que se construyen en clave vengativa. Además de evitar deslizarse hacia esos tipos de memorias, las fuentes y los ejercicios también apuntan al rigor. Por ejemplo, es importante que los y las estudiantes identifiquen los actores implicados en un hecho, es decir, que conozcan sus trayectorias y estén en capacidad de ubicarlas históricamente, y que sepan cómo han evolucionado en el tiempo.

La orientación que deben realizar los docentes, sin embargo, debe centrarse en el diálogo, los dilemas y las preguntas abiertas, mas no en una transmisión unidireccional de

información. Esto implica, necesariamente, que se adelante un proceso de *andamiaje*.

Un *andamio* es un recurso instruccional que le permite a los y a las estudiantes organizar sus procesos de razonamiento y resolución de problemas, a la luz de casos exitosos adelantados por un par más avanzado o experto (Choi & Turgeon, 2005). Por ejemplo, en la reconstrucción de las narrativas implícitas en los textos, se pueden usar líneas de tiempo que funcionen como *andamios* para permitirles a los estudiantes organizar y contrastar los diversos documentos. Esta herramienta implica, así mismo, crear actividades de contrastación entre documentos que arrojen luz sobre la diversidad de perspectivas alrededor de un hecho. También se pueden realizar actividades que conecten diferentes capítulos del texto, con miras a que los y los estudiantes comprendan la relación entre fenómenos económicos y políticos, y los eventos descritos. A la hora de construir estos dispositivos instruccionales se debe garantizar que no se reproduzcan prácticas educativas tradicionales. De nada serviría tener unos documentos bien diseñados en la Caja de Herramientas, si dentro



de la práctica del aula se le pide a los estudiantes que repitan de memoria las fechas y lugares de las fuentes citadas en el texto de El Salado. Tampoco tendría sentido que durante los módulos de la guía de docentes, estos se concentraran en dar una clase magistral y en divulgar las respuestas, en lugar de organizar una actividad para recolectar la diversidad de voces comunitarias.

Finalmente, es necesario tener muy claro que el espíritu de la Caja de Herramientas está fuertemente relacionado con los tres registros de la memoria aquí señalados. Es clave que las prácticas de enseñanza crucen transversalmente dichos registros, **permitiéndoles a los y a las estudiantes relacionar su historia personal con la historia de su comunidad y con la comprensión histórica del conflicto reciente.** A diferencia de lo que ocurre con la historia, la enseñanza de la memoria histórica implica el contacto entre lo que el estudiante es como sujeto y la historia reciente del conflicto en Colombia. No basta con una competencia cognitiva a propósito de la comprensión del conflicto: es necesario que los y las estudiantes puedan viajar por los ámbitos de la memoria para darle sentido a su narrativa

individual y desde allí tender puentes con su propio contexto histórico y con los otros sujetos que los rodean (Ortega & Castro, 2010). Esta conexión entre los tres registros constituye la estrategia natural para que nunca más surja un Batallón 101, o su equivalente, en nuestro país: para que nunca más aparezcan aquellos que sin querer abrieron las puertas de las regiones a los violentos, aquellos que supieron y miraron para otro lado, aquellos que al final del día culparon a las víctimas o justificaron desde lejos las atrocidades de la guerra.

Bibliografía

📖 Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.

📖 Browning, C. R. (1992). *Ordinary men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*. New York: Harper Collins.

📖 Bruner, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality*. *Critical Inquiry*, 18 (1), 1-21.

📖 Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal: How Stories make us Human*. Houghton Mifflin Harcourt.

📖 Choi, I., Land, S. M., & Turgeon, A. J. (2005). *Scaffolding Peer-questioning Strategies to Facilitate Metacognition during online Small Group Discussion*. *Instructional Science*, 33(5-6), 483-511.

📖 De Roux Lopez, R. (1999). *La insolente longevidad del héroe patrio*. *Caravelle*, 72, 31-43.

📖 Fiscalía General de la Nación, sumario no. 721 UDH, Cuaderno original no. 2.

📖 Fraser, Nancy (1997). *Iusticia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*, Bogotá: Siglo del hombre Editores y Universidad de Los Andes.

📖 Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

📖 Hatfield, E., Rapson, R. L., & Le, Y. C. L. (2011). *Emotional Contagion and Empathy. En Decety and W. Ickes (Eds.), The Social Neuroscience of Empathy*. (pp.19-30). Cambridge, MA: MIT Press

📖 Larreamendy Joerns, J. (2011). *Aprendizaje como reconfiguración de agencia*. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 33-43.

📖 Leinhardt, G. (1997). *Instructional explanations in history*. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 221-232.

📖 Mallon, F. (2003). *Campesinado y nación. La construcción de México y Perú postcoloniales* (2da Ed.). México: CIESAS, Colegio de Michoacán y Colegio de San Luis de Potosí.

📖 Ortega, P. & Castro, C. (2010). *Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria*. *Vollos nacionales*, 3(28), 81-91.

📖 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*, (40), 59-70.

📖 Perner, J. (1999). *Theory of mind*. En M. Bennet (Eds.), *Developmental psychology: Achievements and prospects* (pp. 205-230). Hove: Psychology press

📖 Seixas, P., & Peck, C. (2004). *Teaching Historical Thinking. En A. Sears & I. Wright (Eds.), Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, (pp.109-117). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

📖 Stern, S. (2002) *De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico* (Chile, 1973-1998). En E. Jelin (Eds.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "infelices"* (pp.11-33). Madrid: Siglo XXI.

📖 Tilly, Ch., McAdam, D., & Tarrow, S. (2001) *Dynamics of Contention*. Cambridge: Cambridge University Press.

📖 Tilly, L. A. (1995). *History as Exploration and Discovery*. *Journal of Social History*, 29(Supplement), 115-118.

📖 Wertsch, J. V., & Rozin, M. (2013). *The Russian Revolution: Official and Unofficial Accounts*. En J. Voss & M. Carretero (Eds.) *International Review of History Education: Learning and Reasoning in history 2* (pp.39-60). London: Woburn Press.



CLAVES PARA NAVEGAR

POR LA MEMORIA HISTÓRICA:

ISBN: 000 00 0 0 00 00 0

Número de páginas: 40

Formato: 20 x 25 cm

Coordinación editorial:

Andrés Barragán

Corrección de estilo:

Jonathan Ahumada

Valentina Coccia

Dirección de arte:

Mateo L. Zúñiga

Guillermo Torres Carreño

Diseño y diagramación:

Guillermo Torres Carreño

Camilo Quintero

Catalina Ochoa

Juan Posso

Impresión:

Zetta Comunicadores

Producido por:

Puntoaparte
bookvertising

© Centro Nacional de Memoria Histórica

Carrera 6 N° 35 – 29

PBX: (571) 796 5060

comunicaciones@centrodememoriahistorica.gov.co

www.centrodememoriahistorica.gov.co

Bogotá D.C. – Colombia

Impreso en Colombia. Printed in Colombia

Queda hecho el depósito legal.

Cómo citar:

Centro Nacional de Memoria Histórica. Un viaje por la memoria histórica: Aprender la paz y desaprender la guerra. Bogotá, CNMH, 2015.

Este informe es de carácter público. Puede ser reproducido, copiado, distribuido y divulgado siempre y cuando no se altere su contenido, se cite la fuente y/o en cualquier caso, se disponga la autorización del Centro Nacional de Memoria Histórica como titular de los derechos morales y patrimoniales de esta publicación.