

# Bitácora para la Cátedra de la Paz

Formación de maestros y educadores  
para una Colombia en paz

Piedad Ortega Valencia  
(Editora)

## Autores

Carol Pertuz Bedoya  
Claudia Girón Ortiz  
Gabriel Andrés Arévalo Robles  
Helberth Choachí González  
Ingrid Lorena Torres Gámez  
Jeritza Merchán Díaz  
Jorge Enrique Aponte Otálvaro  
Lorena Garzón Godoy  
Martha Cecilia Herrera Cortés  
Piedad Cecilia Ortega Valencia  
Renán Vega Cantor  
Rosa Ludy Arias Campos  
Sandra Patricia Rodríguez Ávila  
Víctor De Currea-Lugo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

# **Bitácora para la Cátedra de la Paz**

**Formación de maestros y educadores  
para una Colombia en paz**

**Piedad Ortega Valencia  
(Editora)**

**Autores**

**Carol Pertuz Bedoya**

**Claudia Girón Ortiz**

**Gabriel Andrés Arévalo Robles**

**Helberth Choachí González**

**Ingrid Lorena Torres Gámez**

**Jeritza Merchán Díaz**

**Jorge Enrique Aponte Otálvaro**

**Lorena Garzón Godoy**

**Martha Cecilia Herrera Cortés**

**Piedad Cecilia Ortega Valencia**

**Renán Vega Cantor**

**Rosa Ludy Arias Campos**

**Sandra Patricia Rodríguez Ávila**

**Victor De Currea-Lugo**



# Bitácora para la Cátedra de la Paz

Formación de maestros y educadores  
para una Colombia en paz

Piedad Ortega Valencia  
(**Editora**)

## **Autores**

Carol Pertuz Bedoya  
Claudia Girón Ortiz  
Gabriel Andrés Arévalo Robles  
Helberth Choachí González  
Ingrid Lorena Torres Gámez  
Jeritza Merchán Díaz  
Jorge Enrique Aponte Otálvaro  
Lorena Garzón Godoy  
Martha Cecilia Herrera Cortés  
Piedad Cecilia Ortega Valencia  
Renán Vega Cantor  
Rosa Ludy Arias Campos  
Sandra Patricia Rodríguez Ávila  
Víctor De Currea-Lugo



*Handwritten notes in Spanish, including "El día...", "El viaje...", and "El viaje..."*



**Por la vida: un campanario de sueños.  
Por la libertad: un pájaro pintor de mariposas.  
Por la paz: un libro y un abrigo de libertad.**

**Bitácora para  
la Cátedra de la Paz**

**Formación de maestros y educadores  
para una Colombia en paz**

ADOLFO LEÓN ATEHORTÚA CRUZ  
Rector

PIEDAD ORTEGA VALENCIA  
Vicerrectora Académica

SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA  
Vicerrectora de Gestión Universitaria

LUIS ALBERTO HIGERA MALAVER  
Vicerrector Administrativo y Financiero

HELBERTH CHOACHÍ GONZÁLEZ  
Secretario General

**Editora**

© Piedad Ortega Valencia

**Autores**

© Carol Pertuz Bedoya

© Claudia Girón Ortiz

© Gabriel Andrés Arévalo Robles

© Helberth Choachí González

© Ingrid Lorena Torres Gámez

© Jeritza Merchán Díaz

© Jorge Enrique Aponte Otálvaro

© Lorena Garzón Godoy

© Martha Cecilia Herrera Cortés

© Piedad Cecilia Ortega Valencia

© Renán Vega Cantor

© Rosa Ludy Arias Campos

© Sandra Patricia Rodríguez Ávila

© Víctor De Currea-Lugo

Catalogación en la fuente  
Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz / Carol Pertuz Bedoya... [et.al]. 1ª. ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 312 p.

Incluye: Referencias bibliográficas.

Incluye: Índice Temático.

Incluye: Índice Onomástico.

ISBN: 978-958-8908-59-5 (versión impresa)

1. Educación para la Paz – Colombia. 2. Participación Ciudadana. 3. Víctimas de Conflicto Armado – Colombia. 4. Cultura de Paz – Colombia. 5. Proceso de Paz – Investigaciones – Colombia. 6. Participación Política. 7. Conflicto Armado – Aspectos Sociales – Colombia. 8. Conflicto Armado – Aspectos Políticos – Colombia. 9. Educación para los Derechos Humanos. I. Pertuz Bedoya, Carol. II. Girón Ortiz, Claudia. III. Arévalo Robles, Gabriel Andrés. IV. Choachí González, Helberth. V. Torres Gámez, Ingrid Lorena VI. Merchán Díaz, Jeritza. VII. Aponte Otálvaro, Jorge Enrique. VIII. Garzón Godoy, Lorena. IX. Herrera Cortés, Martha Cecilia. X. Vega Cantor, Renán. XI. Ortega Valencia, Piedad. XII. Arias Campos, Rosa Ludy. XIII. Rodríguez Ávila, Sandra Patricia. XIV. Currea-Lugo, Víctor De.

370.115 ed. 21 ed.

ISBN Impreso: 978-958-8908-59-5  
Primera Edición, 2016

**PREPARACIÓN EDITORIAL**  
Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera  
**COORDINADORA**

John Machado Muñoz  
**CORRECTOR DE ESTILO**

Catalina Moreno Correa  
Alba Lucía Bernal Cerquera  
**EDITORAS**

María Fernanda Jara  
Iván Darío Puentes  
**APOYO EDITORIAL**

Mauricio Esteban Suárez  
**DISEÑO**

Johny Adrián Díaz Espitia  
**DIAGRAMACIÓN Y FINALIZACIÓN DE ARTES**

Rito Goyeneche  
**ILUSTRACIONES**

Impreso en Bogotá, D.C.  
por Xpress Studio Gráfico Ltda.

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso  
escrito de la Universidad Pedagógica Nacional

# Contenido



Presentación	
Piedad Ortega Valencia .....	9
Prólogo. Como el agua que fluye. Un prólogo para la paz	
Martha Cecilia Herrera .....	19
<b>Eje I. Contexto político y plataforma ética para la paz .....</b>	<b>27</b>
La construcción de una paz con memoria: reto a la amnesia colectiva	
Lorena Garzón Godoy .....	29
Injerencia de los Estados Unidos en el conflicto armado de Colombia	
Renán Vega Cantor .....	51
Ética y conflicto, un intento por ordenar el debate	
Víctor De Currea Lugo .....	65
El péndulo guerra, desarrollo y paz	
Helberth Augusto Choachí González Gabriel Andrés Arévalo Robles .....	75
<b>Eje II. Fundamentación pedagógica, histórica, política y psicosocial para la paz .....</b>	<b>113</b>
La pedagogía en la Ley de Víctimas y en los postacuerdos de paz	
Jeritza Merchán Díaz .....	115
Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz	
Sandra Patricia Rodríguez Ávila .....	135



La dimensión psicosocial de la educación  
para la paz  
Claudia Girón Ortiz ..... 159

Cuento para no olvidar.  
Aportes a la Cátedra de la Paz desde  
el estudio de la violencia política  
y la narrativa testimonial  
Martha Cecilia Herrera  
Carol Pertuz Bedoya ..... 187

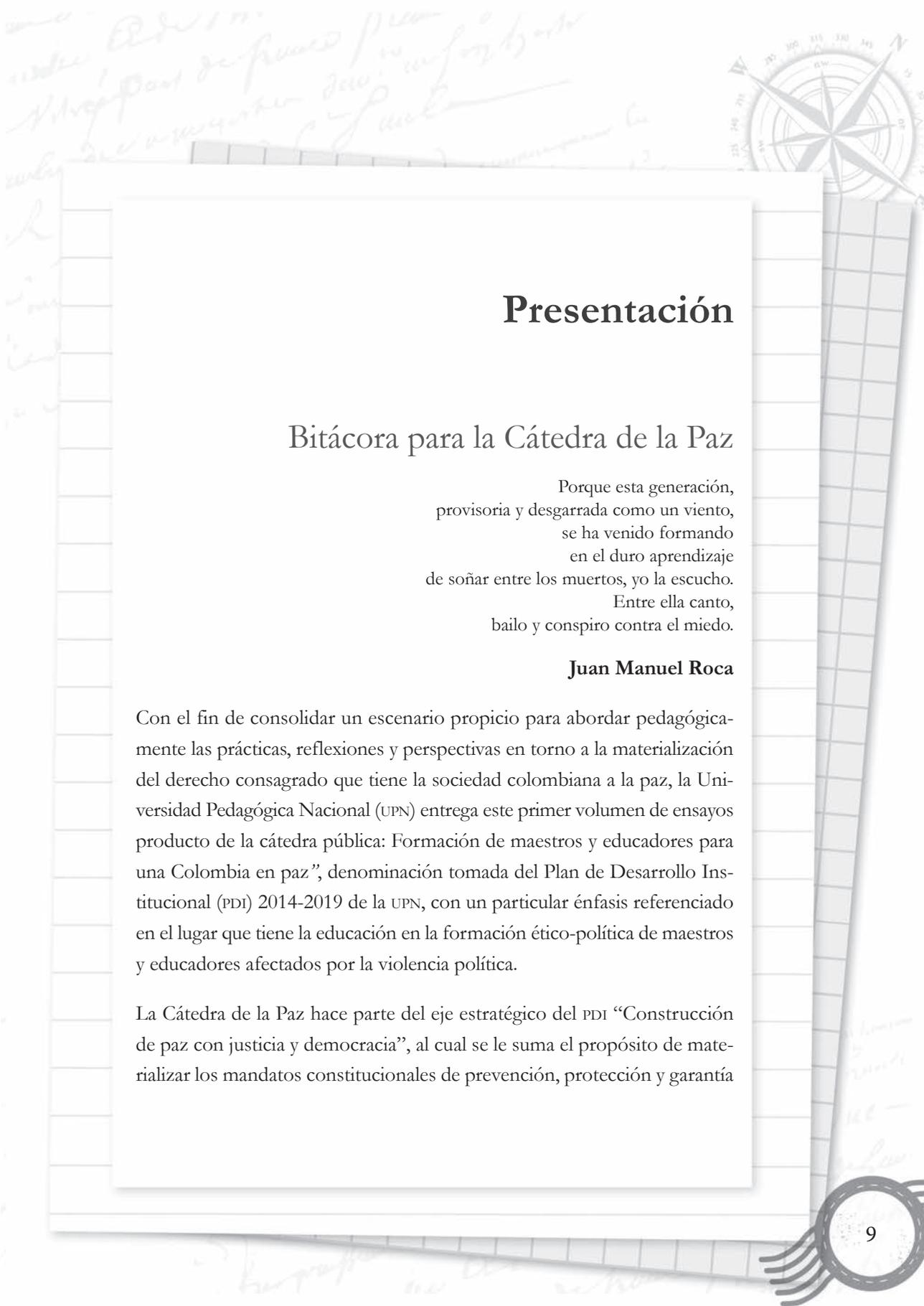
**Eje III. Configuraciones de la pedagogía  
para el postacuerdo..... 219**

La Cátedra de la Paz:  
Una propuesta de formación  
Piedad Ortega Valencia ..... 221

Elementos para pensar una educación  
para la paz integral y duradera en el  
contexto actual de Colombia  
Rosa Ludy Arias Campos ..... 243

Pedagogías de la memoria y la enseñanza  
de la historia para la construcción de una  
conciencia histórica  
Ingrid Lorena Torres G ..... 263

Paz, memoria y pedagogía  
Jorge Enrique Aponte Otálvaro ..... 283



# Presentación

## Bitácora para la Cátedra de la Paz

Porque esta generación,  
provisoria y desgarrada como un viento,  
se ha venido formando  
en el duro aprendizaje  
de soñar entre los muertos, yo la escucho.  
Entre ella canto,  
bailo y conspiro contra el miedo.

**Juan Manuel Roca**

Con el fin de consolidar un escenario propicio para abordar pedagógicamente las prácticas, reflexiones y perspectivas en torno a la materialización del derecho consagrado que tiene la sociedad colombiana a la paz, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) entrega este primer volumen de ensayos producto de la cátedra pública: Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz”, denominación tomada del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2019 de la UPN, con un particular énfasis referenciado en el lugar que tiene la educación en la formación ético-política de maestros y educadores afectados por la violencia política.

La Cátedra de la Paz hace parte del eje estratégico del PDI “Construcción de paz con justicia y democracia”, al cual se le suma el propósito de materializar los mandatos constitucionales de prevención, protección y garantía

de derechos en torno a la Constitución Política: artículo 22<sup>1</sup>, la Ley 1448 de 2011<sup>2</sup> y la Ley 1732 de 2014<sup>3</sup>.

Es importante indicar que la formulación y desarrollo de la Cátedra cuenta con un acervo de acumulados en enseñanza, investigación y proyección social evidente en los proyectos de investigación desarrollados, en las publicaciones, en las propuestas académicas adelantadas semestralmente y en las prácticas pedagógicas agenciadas, lo cual demuestra un recorrido de acción pedagógica universitaria que da cuenta de producciones temáticas, avances investigativos, categorías de abordaje, propuestas didácticas, entre otros elementos, que justifican la pertinencia, urgencia y posibilidad de la Cátedra.

La Cátedra tiene como finalidad exponer distintas orientaciones pedagógicas, políticas, jurídicas y sociales sobre la paz. De igual modo, generar un diálogo de saberes de la universidad con los actores de movimientos sociales y las iniciativas de maestros y educadores con el fin de formular los núcleos de trabajo<sup>4</sup> para una pedagogía de la paz.

Por ello, en atención al compromiso que la universidad tiene frente a la realidad nacional, es necesario promover de manera constante el debate académico sobre las problemáticas sociales, políticas, educativas, económicas y culturales que requieren análisis, propuestas y respuestas de los diferentes actores implicados. De ahí que las siguientes categorías se hacen imprescindibles al momento de formular un proceso formativo en torno a la Cátedra de la Paz. Identificamos las siguientes:

1. Que reza: “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”.
2. Ley N° 1448 de 2011. Congreso de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 10 de junio de 2011. Disponible en: <http://www.unidadvictimas.gov.co/normatividad/LEY+DE+VICTIMAS.pdf>
3. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Disponible en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
4. Del orden epistemológico, político, pedagógico y didáctico inscritos en una perspectiva de la pedagogía crítica en diálogo con la educación popular, la historia reciente, las políticas de la memoria, las narrativas testimoniales y la filosofía de la educación.



*Enfoques sobre el concepto de paz* (de transformación sociopolítica, histórico, educativo, económicos y de cultura política).

*Vías para construir la paz* (institucional, constitucional, orgánica, educativa, pedagógica, comunitaria, procesos de movilización social).

*Imperativos pedagógicos del derecho a la paz* (verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición).

*Condiciones prácticas para la paz* (demanda y ejercicio de derechos fundamentales, tramitación de conflictos, respeto a la otredad, prácticas de convivencia y construcción de soportes ético- políticos).

*Formación política para la paz* (por el derecho, por la práctica política, por la construcción de ciudadanía, por la justicia social, por la dignidad humana).

De igual modo, se reconoce un repertorio de problematizaciones, las cuales se infieren de los textos de este libro. Problematizaciones que tensionan por los enfoques, por las perspectivas en los análisis de contextos, por las preocupaciones éticas, por los posicionamientos políticos, por los referentes jurídicos, entre otros asuntos, que están presentes en los espacios formativos donde tiene lugar la Cátedra de la Paz y que son necesarias de reflexionar, tematizar e investigar. Algunas de estas problematizaciones son:

- La presencia cotidiana de violencias latentes que se generan como efecto de violencias estructurales.
- La institucionalización de una retórica excesiva e incómoda del perdón que habita con la vida cotidiana de la venganza.
- El borramiento de la culpa y de la deuda en el sujeto productor de violencia para no asumir responsabilidades.
- La creación de un sentimiento de comunidad sin memoria como respaldo de la reconciliación.

- La expresión de prácticas de estigmatización permanente de amplios grupos poblacionales que se posicionan mediante el pensamiento crítico.
- La existencia de una criminalidad burocrática presente en los sistemas jurídicos/judiciales, lo que representa que el Estado no encarna los emblemas de justicia y de derecho, no es referente, no es autoridad, no es garantía de nada.
- El confinamiento para cientos de jóvenes y adultos, hombres y mujeres en situación de excombatientes, que están siendo asumidos a través de políticas y estrategias de integración, inclusión, asimilación, resocialización, reintegración, reincorporación, reinserción<sup>5</sup> que los minimiza y humilla como sujetos de derechos y sujetos políticos.
- La continuidad de la relación de fuerza militar administrada y ejecutada por el Estado (léase Ejército y Policía) con un enfoque en la represión política del movimiento social, educativo y campesino.

Asuntos conflictivos que ponen en consideración la urgencia de materializar el derecho a la paz y promover la discusión sobre el mismo. En esa medida, las producciones teóricas que se entregan en este libro dan cuenta de las siguientes tematizaciones organizadas alrededor de tres ejes:

5. Plantea el Padre Javier Giraldo (S. J., 2015) que “debe erradicarse del lenguaje vinculado al proceso o a las conversaciones de paz el término “reinserción”, pues ordinariamente es comprendido como una inserción o un “retorno” (de todos modos como una aceptación, acomodo o ajuste) al modelo de sociedad vigente de sociedad, modelo que mirado desde principios éticos fundamentales es algo terriblemente repugnante por la injusticia, desigualdad y violencia estructural que encarna, siendo mucho más repugnante seguramente para quienes han luchado durante décadas por cambiarlo en algo menos inhumano. Por ello el término resulta profundamente ofensivo”. Tomado de su texto: Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia. Su persistencia y sus impactos. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comision-Paz2015/GiraldoJavier.pdf>



Un abordaje sobre el contexto político y la plataforma ética de la paz a través de reflexiones situadas en el actual escenario de negociación con las FARC-EP y los avances en la apertura del proceso con el ELN. Reconocemos en este apartado los siguientes artículos: “La construcción de una paz con memoria: reto a la amnesia colectiva” de Lorena Garzón Godoy; “Injerencia de los Estados Unidos en el conflicto armado de Colombia” de Renán Vega Cantor; “Ética y conflicto, un intento de ordenar el debate” de Víctor de Currea Lugo; y “El péndulo de la guerra, desarrollo y paz” de Helberth Augusto Choachí González y Gabriel Andrés Arévalo Robles.

Aportes a la fundamentación pedagógica, histórica, política y psicosocial para la materialización de los compromisos de la Ley de Víctimas y de los proyectos de postacuerdos en el ámbito pedagógico en cuanto a verdad, justicia y reparación con garantías de no repetición. Se sitúan aquí los artículos “La pedagogía en la Ley de Víctimas y en los postacuerdos de paz” de Jeritza Merchán Díaz; “Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz” de Sandra Rodríguez Ávila; “La dimensión psicosocial de la educación para la paz” de Claudia Girón Ortiz; “Cuento para no olvidar. Aportes a la cátedra de paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial”<sup>6</sup> de las autoras Martha Cecilia Herrera y Carol Pertuz Bedoya.

Una descripción y análisis sobre una pedagogía de la paz desde sus múltiples configuraciones articuladas con la historia reciente, la memoria, los derechos humanos, las narrativas testimoniales y las matrices ético-políticas que la estructuran. En este eje se inscriben los artículos: “La Cátedra de la Paz: una propuesta de formación en contexto” de Piedad Ortega, “Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia” de Rosa Ludy Arias Campos; “Pedagogías de la memoria y enseñanza de la historia para la construcción de conciencia histórica” de Ingrid Lorena Torres; y “Paz, memoria y pedagogía” de Jorge Aponte.

---

6. “Cuento para no olvidar” es una propuesta de formación cuyo propósito es brindar aportes pedagógico-didácticos para la enseñanza de la historia reciente. Disponible en: <http://www.cuentoparanoolvidar.com/> y <http://educacionyculturapolitica.blogspot.com.co/p/el-grupo-de-investigacion.html>

Después de la lectura de cada uno de los autores nos surgen preguntas como:

- ¿A qué nos referimos cuando hablamos de paz en Colombia?
- ¿Cuál es el paisaje de la paz que necesitamos pintar en nuestras escuelas, universidades, barrios, ciudades, sindicatos, estadios, parques, plazas, iglesias, en el campo y en nuestras casas?
- ¿Cómo y desde donde deconstruir las expresiones instaladas en nuestra cultura política cotidiana como la amnesia, la afasia, la anestesia y la asepsia?
- ¿Qué significa asumir la demanda social, política y educativa sobre la paz, la reconciliación y el perdón?
- ¿Es posible continuar hablando de las víctimas en Colombia como personas lejanas que en nada nos interpelan?
- ¿Qué mundo(s) le vamos a entregar como herencia a nuestra infancia y a nuestros jóvenes?
- ¿Cuáles son los modos en que los maestros y estudiantes, padres de familia y todo colombiano narra, interpreta y recuerda el pasado violento individual y colectivamente?
- ¿Qué soportes de memorias reconstruir desde las múltiples posiciones: de la víctima, del victimario, de los sobrevivientes, de los testigos, de los afectados por las múltiples ecologías de la violencia política?
- ¿Con qué lenguajes nombrar la paz?<sup>7</sup>

---

7. Recreamos a Carlos Fuentes (2005) cuando nos dice que el lenguaje es el fundamento de la cultura, la puerta de la experiencia, el sótano de la imaginación, el baúl de la memoria, la alcoba del amor, y, por sobre todo, la ventana abierta al soplo de la duda y de la imaginación que cuestiona e interroga.



Sentir, pensar y convocar a las palabras que vengan en nuestra ayuda para intentar dar respuestas a estas preguntas es un ferviente clamor por la paz. Clamor que hoy, como en tantas décadas en las funerarias, en los cementerios, en el autobús, en el metro, en las bodas y en los bautizos, en los bares y en las fiestas y en cada rincón de este país se nos ha convertido en dolor de patria. Carlos Castro Saavedra (1948) en *Camino de la patria* nos regala estos versos:

*Cuando se pueda andar por las aldeas  
y los pueblos sin ángel de la guarda.  
Cuando sean más claros los caminos  
y brillen más las vidas que las armas.*

*Cuando en el trigo nazcan amapolas  
y nadie diga que la tierra sangra.*

*Solo en aquella hora  
podrá el hombre decir que tiene patria.*

Hay que nombrar la pérdida de una “patria” amorosa, acogedora, protectora, soñadora, justa y vinculante. Una patria pensada y agenciada para una generación de niños y jóvenes que crecen en este país afectados por la violencia política, por las dinámicas del conflicto social y armado, por múltiples exclusiones y desigualdades. Una generación con pérdida de horizonte de futuro, lo que nos obliga a interrogarnos por las actitudes y decisiones que permean nuestras actuaciones con respecto a la condición y situación de las víctimas de la violencia política que reclaman nuestra responsabilidad y solidaridad.

Este libro, Bitácora para la Cátedra de la Paz, se sitúa en reconocer a las víctimas del conflicto social y armado, porque sus voces, sus traumas, sus corporeidades y sus acciones políticas requieren de procesos de dignificación que permitan la restitución de sus derechos en el plano cultural, económico,

político, educativo y emocional. Reflexión que estará acompañada de una referencia necesaria, como lo constituye la apertura de una pedagogía en nuestras universidades que trabajen por la paz en Colombia con el reconocimiento del lugar de las víctimas en las cátedras de la paz.

Queremos entregar un agradecimiento a los profesores Medófilo Medina, profesor emérito de la Universidad Nacional de Colombia, y a Marco Raúl Mejía, de Planeta Paz y de la Mesa de Movilización Social por la Educación, quienes nos acompañaron en dos de las sesiones de la cátedra. A los colegas del Eje de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional: Camilo Jiménez, Alfonso Torres, Víctor Manuel Rodríguez y Marcela López por ser cómplices de este proyecto formativo. Al estudiante Jhon Diego Domínguez, siempre atento a nuestros requerimientos investigativos vinculándose a la cátedra con sus aportes reflexivos. Queremos darle un especial reconocimiento a la Subdirectora de Bienestar Universitario, la profesora Patricia Bryon por hacer posible que la Cátedra de la Paz se diera en las mejores condiciones estéticas y logísticas y por regalarnos los rituales de la memoria.

A Martha Cecilia Herrera, colega fundadora e investigadora del grupo de investigación Educación y Cultura Política por ofrecernos el prólogo de este libro.

Al profesor Adolfo Atehortúa, rector de la UPN, por su confianza y afirmación permanente en el trabajo pedagógico y político por la paz. Esta decisión ha significado la construcción en la vida universitaria de prácticas materiales, simbólicas y reflexivas que han hecho posible la concreción del Eje de Paz con justicia y democracia en diálogo con un repertorio de dinámicas y proyectos de formación e investigación que se desarrollan desde escenarios institucionales, procesos de movilización social y comunitaria.

Decimos entonces a modo de proclama que mientras exista tanta indiferencia a las diferencias, mientras siga existiendo toneladas de censura y represión al pensamiento disidente, mientras el apartheid se configure como política social para los desiguales y excluidos, no podemos hablar de paz.



Por eso, necesitamos que la figura de la paz ya no sea una paloma, sino un cóndor, el ave más grande del planeta y de vuelo majestuoso a grandes alturas. Un cóndor hermoso, duro, poderoso, libre. Desde esta imagen la paz tiene que ser implacable en el reconocimiento y materialización de la justicia en todos los planos: económica, cultural, política y educativa para que sea posible pintarse de color esperanza en un proyecto compartido de concreción de los derechos humanos.

Entregamos esta bitácora como promesa pedagógica para pensar y actuar colectivamente en la formación de nuevas generaciones para la paz. No queremos una paz anémica, aséptica, amnésica, llena de anestesia y afásica. Necesitamos una paz luminosa, vinculante, solidaria y responsable. Productora de narrativas testimoniales. Una paz que baile al ritmo de la democracia y de la libertad. Una paz que se escriba con la palabra dignidad.

Hacemos nuestra la pregunta de Dostoievski: ¿Cuánto de humano hay en un ser humano y cómo proteger al ser humano que hay dentro de tí? Esta es nuestra bitácora.

**Piedad Ortega Valencia**  
Profesora de la UPN.  
Editora





## Prólogo

### Como el agua que fluye. Un prólogo para la paz

¿Qué lugar existe hoy para la densidad reflexiva y analítica del recuerdo; para estos conflictivos nudos de memorias entrecortadas cuyos significados, voluntades, estilos, pasiones y cálculos, permanecen sin debatir porque nuestro presente le teme a la perturbadora tensionalidad de sus materiales escindidos?

**Nelly Richard**

La investigación sobre cultura política realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el 2015, con base en un sondeo que incluyó a más de 32 614 personas mayores de 18 años en las cabeceras municipales de 24 departamentos, permite reflexionar sobre las formas de entender lo político en nuestro país, así como los retos a enfrentar en materia de formación política, en un contexto de postacuerdos como el que se avizora desde la política pública en Colombia, a partir de las conversaciones con las FARC en La Habana y de los diálogos que se vienen adelantando con el ELN, (los cuales aún no logran la concreción de la fase pública) que llevarán, según se presume, a la firma de un acuerdo de paz en un tiempo relativamente cercano, por lo menos en lo que respecta a las negociaciones con las FARC.

Según menciona un titular de prensa, los resultados de la encuesta muestran en términos generales que “los ciudadanos no creen en la democracia colombiana”, acompañado de un subtítulo según el cual la “baja credibilidad en las instituciones y en los procesos políticos, rajan a Colombia en cultura política” (*El Colombiano*, 22 de diciembre de 2015, p. 6).

Y no es la primera vez que Colombia “se raja” en materia de pruebas y sondeos, al respecto parece que siempre “estamos a deber”: en las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) hechas en el 2012, “el país se raja por completo” (*Semana*, 2013); aunque según otros informes, en el 2013 ocupamos el tercer lugar dentro de los países más felices del mundo, después de Costa Rica y Vietnam (*El Espectador*, 21 de noviembre de 2014), a pesar de que misteriosamente en el 2014 ya ocupamos el lugar 33 dentro de 158 países (*El Colombiano*, 24 de abril de 2015). “Brutos pero felices”, tiene la osadía de afirmar una nota de *Semana* al referirse a las cifras aludidas. Para no mencionar que en el 2015 también nos rajamos en escritura: “Y lo más inquietante es que muy pocos colombianos se escapan” (*Semana*, 2015, p. 96), aunque no se menciona con base en que “pruebas” se dieron estos “inquietantes” resultados en los que todo(as) quedamos *sin escapatoria*.

A comienzos de 2016, los datos sobre pruebas no se hicieron esperar; así, se informa sobre un estudio en 68 países realizado por la Asociación Mundial WIN, líder en investigación de mercados y sondeos de opinión pública, según el cual hemos logrado reconquistar los primeros lugares en materia de felicidad: “Colombia vuelve a ser el país más feliz del mundo”, aunque paradójicamente “no el más optimista” (*El Tiempo*, 3 de enero de 2016, p. 7). El récord insuperable sobre nuestra felicidad es cuestionado por *Semana*, en su edición 1757, después de cotejar una serie de indicadores sobre calidad de vida, impunidad, corrupción, conflicto armado, entre otros, que le hacen afirmar que “aunque la descripción de la metodología estadística parece válida, el resultado carece de lógica” (*Semana*, 2016, p. 28).



No obstante, más allá de toda suspicacia, los resultados de la encuesta sobre cultura política elaborada por el DANE podrían estar sujetos a diversas interpretaciones, pues cabe la pregunta de si este déficit de cultura política se ocasiona por ausencia de interés por parte de la población en las instituciones, proveniente quizá de comunidades tradicionales en las que no ha arraigado una noción de cultura cívica (de acuerdo a las teorías normativas de Almond y Verba sobre cultura política), acorde con una sociedad moderna y con un gobierno legítimamente constituido como el colombiano, cuyo sistema político se precia de ser “la democracia más antigua de América Latina”, o más bien si ella es la legítima expresión de la configuración de nuestro Estado nacional, con sus distintas modulaciones y temporalidades en los planos central, regional y local, que evidencia las adversidades del Estado para constituirse como un actor capaz de instituir un espacio público idóneo para la resolución de los conflictos y la gestión del bien común.

Lo anterior, en conexión directa con el uso de la violencia como una de las estrategias a la cual han acudido históricamente los diversos actores, ante la precariedad del Estado y su desigual presencia en el espacio nacional, para resolver las disputas en torno al territorio, a los recursos, al uso de la fuerza, a las formas de regular el orden social, estableciendo, de paso, complejos pactos y acuerdos que indican la distancia entre las teorías normativas sobre el Estado moderno (y la cultura política que le sería inherente) y los despliegues específicos que tienen lugar en las diferentes sociedades, en este caso, en la colombiana.

Este asunto nos lleva a puntualizar que la violencia política en la cual se enmarca el actual conflicto armado se remonta a más de cinco décadas y ha arrojado 220 000 muertos tan solo entre 1985 y 2013, así como 25 000 desaparecidos y cinco millones y medio de desplazados. Al tiempo que las personas directamente afectadas por el conflicto abarcan el 15% del total de la población (*Semana*, 2015, ed. 1753, p. 107). Cifras que son modificadas por

esta fuente, en el mismo artículo en el que se cuestiona nuestro máximo puntaje en materia de felicidad, al mencionar 6,8 millones como la cifra oficial de víctimas registradas por el conflicto, y 6 044 200 el número de desplazados, “por lo que es este el segundo país más afectado por este flagelo después de Siria” (*Semana*, 2016, p. 29). Así mismo, en discusiones respecto al postconflicto se ha mencionado en el Congreso de la República que el número de municipios con mayor afectación del conflicto armado oscila entre 368 y 395, en los cuales habitan alrededor de 15 millones de colombianos (recordemos que la totalidad de la población asciende a más de 48 millones).

Esta serie de estadísticas llevaría a pensar que la resolución de nuestros problemas de violencia política no se habilitaría únicamente con la firma de acuerdos de paz con los actores armados, llámense narcotraficantes, paramilitares, grupos guerrilleros, o bandas criminales de nuevo tipo, aunque sin duda constituye una condición importante para la búsqueda de soluciones pacíficas a nuestras formas de convivencia, de comprensión de lo público y de actuación en la esfera política.

En esta dirección, más allá de los voluntarismos, es imprescindible llevar a cabo análisis de carácter histórico que permitan conocer las lógicas desiguales, diferenciales, que han marcado el accionar político en Colombia y las formas como el Estado ha penetrado en el territorio nacional así como el tipo de relaciones que ha establecido con los grupos sociales y económicos, partidos políticos, organizaciones de diversa índole, actores armados legales e ilegales, pobladores, entre otros, para poder elucidar las relaciones entre Estado y sociedad, cultura y política y, en este sentido, vislumbrar mejor las interrelaciones dadas entre orden y violencia en nuestro país y las maneras como estas han pautado nuestra historia nacional (Pécaut, 2006).

Lo anterior permitirá postular políticas públicas, dentro de las cuales se encuentran también las relativas a la educación y a la formación política, que consigan ir más allá de las comprensiones a las que nos han acostumbrado



las formas polarizadas y maniqueas de entender la violencia y el conflicto, que han hecho carrera en variados escenarios políticos, sociales y culturales, incluidos los académicos (González, 2014). Desde este horizonte, habría que cuestionar, así mismo, la metodología de las encuestas proveniente de los enfoques tradicionales sobre cultura política, al estilo de Almond y Verba (1963), que nos deja desprovistos del espesor que constituye la configuración cultural de la política y del análisis requerido en torno a las dinámicas que se han venido forjando en una sociedad caracterizada por la fragmentación y por la presencia diferencial del Estado a lo largo de su devenir histórico (Herrera, Pinilla, Díaz, Infante, 2005; Herrera, Ortega, Crisanchó, Olaya, 2013).

¿Podrá seguirse pensando, de acuerdo a este complejo panorama, en políticas públicas de carácter homogéneo en los distintos ámbitos, incluido el referente a la educación y a la formación política? O, por el contrario, ¿será preciso emplear estrategias que atiendan a las particularidades que ha tenido la configuración del Estado nacional y a las interacciones desplegadas entre el Estado y la sociedad en los planos central, regional y local, que han dado cuerpo a sus encarnaciones concretas?

Esta es la apuesta, según nuestro criterio, que está en juego, y a la cual este primer volumen de la Cátedra de la Paz debe contribuir desde la Universidad Pedagógica Nacional y, aunque, seguramente, en los artículos que lo integran no se alcanza a expresar la multiplicidad de perspectivas existentes en el escenario colombiano, con relación a las formas de comprensión del conflicto armado y la violencia política, sí es plausible desear que las propuestas sobre formación política que desde allí emanan propicien modalidades de pensamiento crítico que permitan entender, desde una perspectiva histórica, la pluralidad de intereses y puntos de vista en disputa que tienen presencia en la esfera pública y que son instituyentes, a su vez, de culturas políticas; intereses y puntos de vista que, por demás, se enuncian en las memorias que circulan sobre estas problemáticas y pugnan por posicionarse en el campo de la memoria pública.

Este pensamiento crítico permitirá comprender cómo han sido configuradas nuestras propias maneras de concebir el conflicto, así como posicionarnos en torno a ellas, al tiempo que coadyuvará a que las propuestas en torno a su resolución, a las reivindicaciones de las víctimas, a las reformas sociales, económicas, políticas y culturales requeridas, sean asumidas desde el nosotros(as) ciudadanos(as), trascendiendo intereses particulares a favor del bien común y de la consolidación de una cultura política democrática y participativa en la que la acción ciudadana tenga un papel protagónico.

En este sentido, como dice Nelly Richard, en el epígrafe con el cual se ha iniciado este prólogo, es preciso no temerle “a la perturbadora tensionalidad” que reposa en los “materiales escindidos” que han tejido nuestras memorias sobre la violencia política y la configuración del Estado nacional, para que logremos dar así un lugar a “la densidad reflexiva y analítica” de nuestros recuerdos.

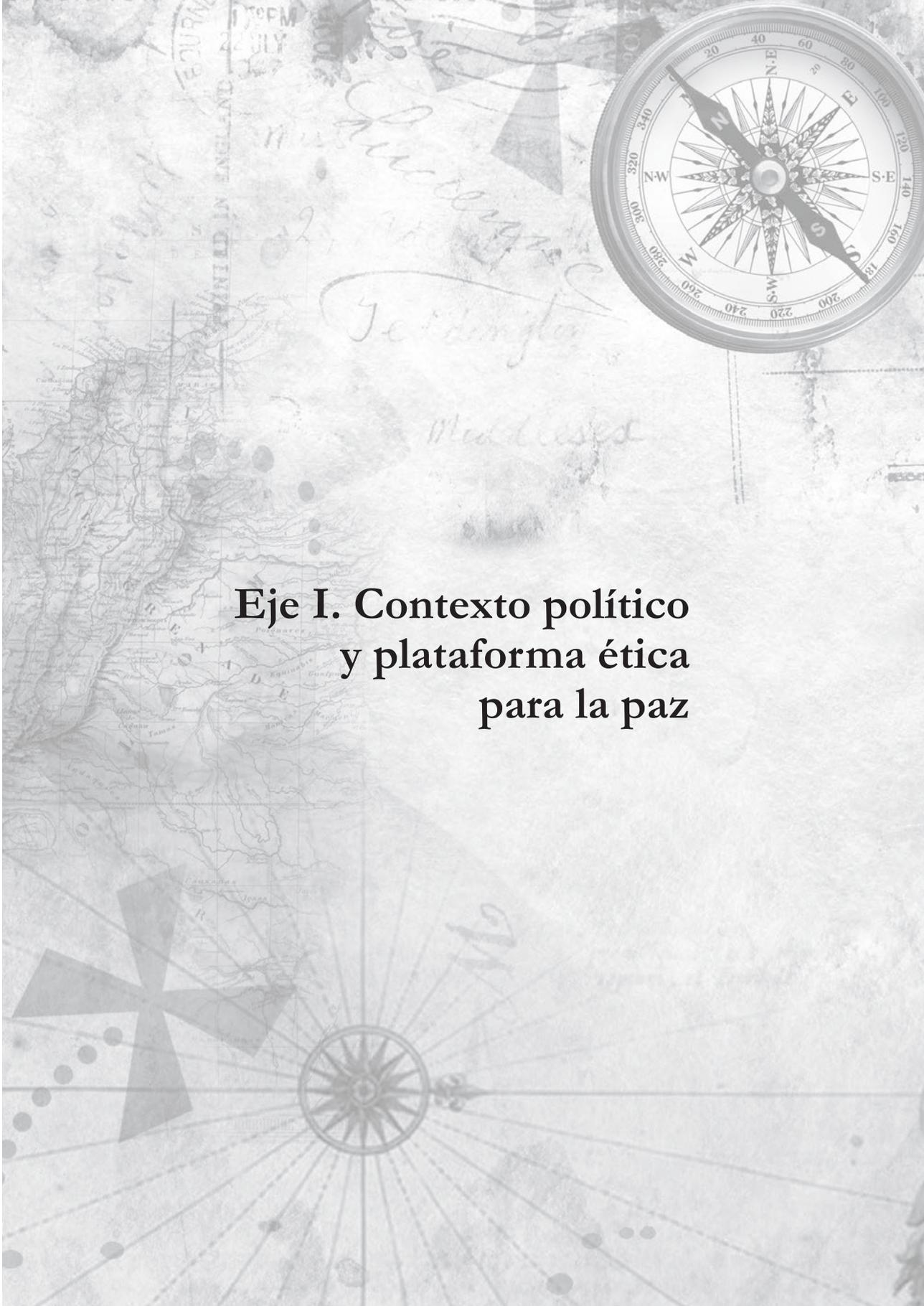
**Martha Cecilia Herrera**  
Profesora de la UPN



## Referencias

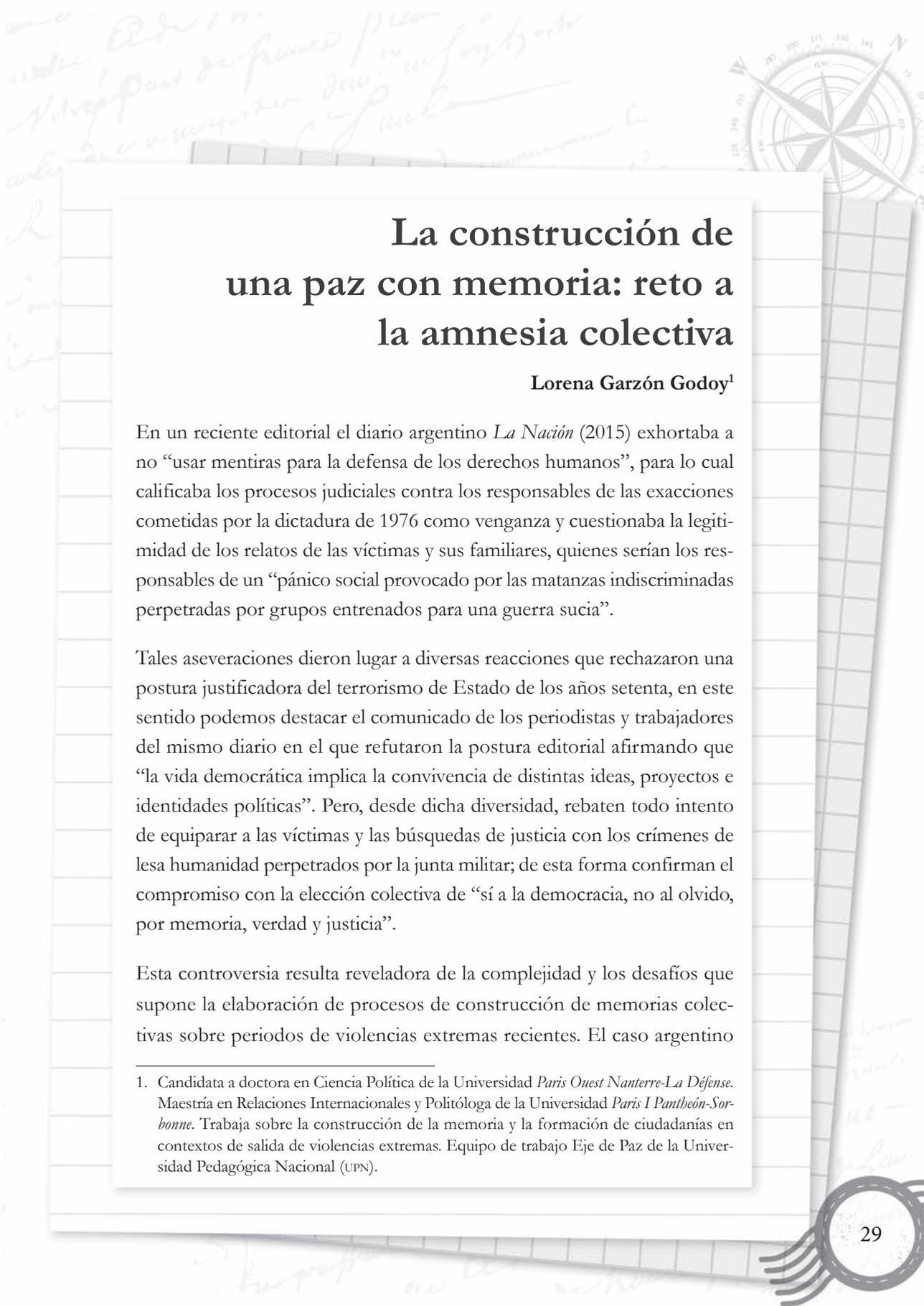
- Almond, G., y Verba, S. (22 de diciembre, 2015). *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Ciudadanos no creen en la democracia colombiana. (22 de diciembre, 2015). *El Colombiano*, p. 6.
- Colombia vuelve a ser el país más feliz del mundo. (3 de enero, 2016). *El Tiempo*, p. 7.
- ¿El país más feliz del mundo? Ja, ja, ja (2016). *Semana*, edición 1757 del 10 al 17 de enero, p. 28-29.
- González, F. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. Bogotá: Odecofi.
- Herrera, M. C., Pinilla, A., Díaz, C., Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C., Ortega, P., Cristancho, J. G., y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación. Configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Los retos hacia la Paz. (6-13 de diciembre, 2015). *Semana*, edición 1753, informe especial.
- Pécaut, D. (2006). *Crónica de cuatro décadas de política colombiana*. Bogotá: Norma.
- Richard, N. (1998). *Residuos y metáforas*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Vergüenza. Colombia entre los peores en educación. (12 de marzo, 2013). *Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/colombia-entre-ultimos-puestos-prueba-pisa/366961-3>. Consultado en diciembre 20 de 2015.





**Eje I. Contexto político  
y plataforma ética  
para la paz**





## La construcción de una paz con memoria: reto a la amnesia colectiva

Lorena Garzón Godoy<sup>1</sup>

En un reciente editorial el diario argentino *La Nación* (2015) exhortaba a no “usar mentiras para la defensa de los derechos humanos”, para lo cual calificaba los procesos judiciales contra los responsables de las exacciones cometidas por la dictadura de 1976 como venganza y cuestionaba la legitimidad de los relatos de las víctimas y sus familiares, quienes serían los responsables de un “pánico social provocado por las matanzas indiscriminadas perpetradas por grupos entrenados para una guerra sucia”.

Tales aseveraciones dieron lugar a diversas reacciones que rechazaron una postura justificadora del terrorismo de Estado de los años setenta, en este sentido podemos destacar el comunicado de los periodistas y trabajadores del mismo diario en el que refutaron la postura editorial afirmando que “la vida democrática implica la convivencia de distintas ideas, proyectos e identidades políticas”. Pero, desde dicha diversidad, rebaten todo intento de equiparar a las víctimas y las búsquedas de justicia con los crímenes de lesa humanidad perpetrados por la junta militar; de esta forma confirman el compromiso con la elección colectiva de “sí a la democracia, no al olvido, por memoria, verdad y justicia”.

Esta controversia resulta reveladora de la complejidad y los desafíos que supone la elaboración de procesos de construcción de memorias colectivas sobre periodos de violencias extremas recientes. El caso argentino

---

1. Candidata a doctora en Ciencia Política de la Universidad *Paris Ouest Nanterre-La Défense*. Maestría en Relaciones Internacionales y Politóloga de la Universidad *Paris I Pantheon-Sorbonne*. Trabaja sobre la construcción de la memoria y la formación de ciudadanías en contextos de salida de violencias extremas. Equipo de trabajo Eje de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

—paradigmático dentro de la literatura sobre las transiciones políticas— demuestra tanto los retos de la legitimación y transmisión de un relato determinado sobre las violaciones masivas a los derechos humanos como las sutiles intersecciones entre consolidación de la democracia, memoria y formación de ciudadanía. Tales aspectos deben ser analizados ante la posibilidad de encontrar una salida negociada al conflicto armado y social que ha marcado la vida política colombiana durante más de medio siglo.

Las negociaciones de paz con la guerrilla de las FARC en La Habana, así como la perspectiva de unos posibles diálogos con el ELN, han contribuido a inscribir en la agenda política y académica los debates en torno a los procesos de transición y sus mecanismos. En primera instancia, estos son entendidos como situaciones políticas *sui generis* que ponen en tela de juicio a muchos actores sociales, reconocen y valorizan a otros; cuestionan instituciones y mecanismos sociales operantes abriendo la discusión sobre la imposición de nuevos; e interpelan a la sociedad en su conjunto invitándola a salir de los lugares comunes, la indiferencia y el miedo. No obstante, hay ciertas consideraciones previas que se hacen pertinentes a la hora de profundizar en la reflexión sobre los contornos de lo que puede constituir una transición “a la colombiana”.

En primer lugar, una transición no se hace en el vacío, el hecho de que suponga la ruptura con un momento histórico que parecía inexorable, como son los contextos de violencia extrema, no supone una dinámica de *tabula rasa*. Por un lado, las causas estructurales del conflicto persisten y deben ser resueltas, por otro, la violencia extrema desfigura por exceso y defecto el tejido social, lo cual deja improntas sobre la cultura política, las estructuras y relaciones de poder, los procesos de construcción estado-nacionales, entre otros.

En consecuencia, las elecciones y mecanismos implantados en el momento de la transición están marcados, al menos en parte, por los discursos,



técnicas, intereses organizacionales y actores que participaron en la represión. Ejemplo de ello es la relación que establece Aguilar (2013) entre el grado de clandestinidad de la represión, el involucramiento del aparato judicial y la propensión de este a aceptar mecanismos jurídicos de gestión de las violaciones a los derechos humanos. Análisis como estos nos invitan a considerar en qué medida las decisiones que se toman durante la transición arrastran consigo tácitamente un legado, pero asimismo implican la voluntad de romper con parte de este, circunstancias de las que se derivan fuertes consecuencias sobre la configuración de la sociedad futura.

En segundo lugar, la vasta producción intelectual sobre las transiciones aunada a los legados de diversas experiencias nacionales e internacionales, así como a la multiplicación de estructuras (organismos multilaterales, ONG, expertos de diferentes áreas, etc.) y eventos de difusión de esta nueva experticia, generan la ilusión de fórmulas a la mano que deben ser seguidas. Sin embargo, un análisis más pausado nos invita a dejar de lado ideas como la de un camino único y casi natural hacia la profundización de la democracia, el excepcionalismo de un momento fundador o la ilusión heroica de grandes hombres que construirían la nueva etapa (Dobry, 1995). En sentido contrario, los procesos de transición suelen ser diversos y complejos marcados por las relaciones de poder preestablecidas, las rupturas en los marcos de interpretación rutinarios, los procesos de apropiación social, por dar algunos ejemplos.

Estas consideraciones nos llevan a reflexionar en términos de continuidades y rupturas, de agenciamientos y apropiaciones, de coyunturas y marcos de interpretación. La pregunta se hace más pertinente aún, si tenemos en cuenta que no es el primer intento en Colombia de dejar de lado la violencia política con el objeto de profundizar la democracia como régimen para resolver desigualdades estructurales. No pretendemos establecer las razones de los aciertos y fracasos de estos intentos, pero sí queremos llamar la atención sobre la necesidad de pensar la apropiación por parte de los distintos

actores sociales del proceso de construcción de paz, en particular nos ocuparemos de un aspecto primordial, a saber: la memoria del conflicto.

Las dinámicas de construcción de una memoria colectiva, es decir, de un marco social que dé sentido a los hechos pasados según los grupos a los que el individuo pertenece (Halbwachs, 1997), involucran una serie de cuestionamientos sobre los mecanismos de legitimación de los discursos explicativos y justificadores, la inclusión o exclusión de sectores sociales de los relatos nacionales, la construcción del Estado y la formación de nuevas ciudadanías. Se trata de considerar las imbricaciones antes mencionadas entre paz, democracia y memoria atendiendo a la actual coyuntura histórica. En otros términos, analizaremos de qué forma las dinámicas de memoria constituyen la clave del proceso de construcción de paz. Para ello, abordaremos el rol de la memoria hasta la actualidad y algunos retos que supone pensar una memoria para el postacuerdo.

## **La amnesia de los acuerdos de paz en Colombia**

La idea de una amnesia generalizada sobre el pasado reciente colombiano es recurrente en distintos tipos de análisis. Las memorias colectivas sobre las violaciones masivas de derechos humanos han sido movilizadas por las organizaciones de víctimas sin que se inscriban, durante largo tiempo, en la agenda pública. Sin embargo, esta carencia de memoria no corresponde, a nuestro modo de ver, a una imposibilidad de recordar, sino a una negación del recuerdo. La amnesia colectiva no es el fruto de la inexistencia de información, sino de una construcción social del olvido. En efecto, Colombia ha conocido una nutrida urdimbre de iniciativas de memoria que parten ora de la sociedad civil ora del Estado.

Paradójicamente, en medio del conflicto ha florecido una producción abundante de relatos, de memorias y disputas entre ellas. Empero, el

conocimiento no se traduce en reconocimiento colectivo. Por ello, podemos hablar de una amnesia producida por una anorexia del recuerdo, no estamos ante la inexistencia de este, sino ante un rechazo a su consumo, hay una ausencia de deseo de alimentar la memoria. Ahora bien, esta anorexia se basa en una trama específica que la legitima paulatinamente. El olvido así construido ha marcado la cultura política colombiana.

## Investigación, olvido y resistencias

La noción de *trama* permite evidenciar las acciones, muchas veces discordantes, que intentan hacer inteligibles los hechos traumáticos, condensando lecturas ideológicas, legitimando la inclusión o exclusión de algunos sectores en la narrativa, así como alguna toma de palabra sobre otra (Jelin, 2002). En este orden de ideas, las iniciativas oficiales de establecimiento de las causas y efectos del conflicto armado a lo largo de las últimas décadas han contribuido a tejer una trama explicativa particular, la cual se juxtapone a los relatos o tramas desarrolladas por otros actores sociales como las víctimas del conflicto. Las distintas memorias a veces se complementan y otras se contradicen. Pero, la trama que detiene la mayor legitimidad –en consecuencia socialmente incorporada– propende por una lectura amorfa de la violencia que *in fine* consagra el olvido.

Desde finales de los años cincuenta, la idea de delegar a una comisión de expertos la responsabilidad de elaborar un informe como resultado de una investigación sobre las causas, efectos y dinámicas de la violencia interna se ha impuesto. Hasta la actualidad, se cuentan cinco iniciativas estatales a nivel nacional, a esto se le suman investigaciones de organizaciones sociales como la publicación en 1962 de *La Violencia en Colombia* por Orlando Fals Borda, Germán Guzmán y Eduardo Umaña Luna bajo la financiación de Fundación de Paz, el proyecto Colombia Nunca Más de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz en 1995 o la Comisión de la Verdad y Memoria de las Mujeres Víctimas del Conflicto promovida por la Ruta Pacífica

de las Mujeres en 2012. También encontramos diversas iniciativas regionales como las Comisiones de la Verdad para la Costa Atlántica de 1991. En total se cuentan aproximadamente catorce comisiones públicas o civiles (Jaramillo, 2014; González Posso, 2014).

Además de las iniciativas oficiales, encontramos una miríada de procesos de construcción de memoria desde las organizaciones de víctimas y defensores de derechos humanos (ICTJ, 2009). El repertorio es diverso, comprende un gran espectro de soportes: memoriales, muestras teatrales, performances, galerías itinerantes, informes, casas de la memoria... y supone distintas formas de tomar la palabra: se recuerda para denunciar y visibilizar pero también para poner en común el dolor, resistir y crear una nueva identidad colectiva.

A este respecto, cabe destacar que la memoria ha jugado un rol esencial en el proceso de consolidación de las organizaciones de víctimas como actor político. La movilización de la memoria supone la denuncia y visibilización, es decir, la puesta en público del dolor con el objeto de cuestionar los discursos que niegan la existencia de las víctimas. Pero a su vez, la memoria ha sido una de las maneras de articular movimientos que buscan romper el miedo en medio del conflicto, mantener los lazos sociales y consolidar procesos de resistencia frente a los actores armados.

Sin embargo, la difusión de las iniciativas de memoria por parte de las víctimas se ha limitado a grupos interesados, la trama explicativa en la que se soportan irrumpe tímidamente en los discursos oficialmente legitimados, tal como lo evidencia el hecho de que entre las iniciativas oficiales antes mencionadas la que ha involucrado en mayor medida la voz directa de las víctimas del conflicto es el Centro Nacional de Memoria Histórica. No obstante, subsiste una trama predominante que encuentra sus raíces en el pacto del Frente Nacional y se ha prolongado pese a las diversas investigaciones.

De manera esquemática podemos resumir esta trama en tres grandes rasgos: i) una violencia abstracta en la que se elude la cuestión de las



responsabilidades generalmente mediante su difusión entre la totalidad de la sociedad, o en el mejor de los casos dicha disolución se concentra en los actores armados; ii) Una representación patológica de la violencia reduciendo las causas a un catálogo conocido pero no profundizado; iii) Una violencia concentrada en algunas partes del territorio nacional configuradas bajo la figura de zonas alejadas de orden público que se distinguen de centros en desarrollo. Es una trama que reproduce desigualdades y doctrinas justificatorias de las exacciones cometidas.

Esta lógica memorial se ha perpetuado desde la denominada Violencia de los años cincuenta hasta el conflicto social y armado actual sin que haya sido objeto de cuestionamiento alguno pese a la existencia de procesos de paz múltiples. La exigua importancia que se le ha conferido a la construcción de la memoria se ve en la ausencia de discusión sobre el tema en las negociaciones de paz con distintos grupos tanto exitosas como infructuosas. Algunas excepciones se encuentran en la realización del informe *Pacificando la paz* en 1991 dentro del marco de la desmovilización del EPL. Sin embargo, el ciclo de negociaciones de los años noventa no otorgó importancia al esclarecimiento de hechos y responsabilidades, tampoco a la consolidación de narrativas explicativas de la violencia.

Un cambio se comienza a evidenciar a partir de la desmovilización de las AUC en 2006. No obstante, la preocupación memorial que se forja paulatinamente no es producto de los intereses de los actores en diálogo, sino de fenómenos externos tales como el fortalecimiento de las organizaciones de víctimas y la emergencia de un discurso movilizado por la experticia internacional sobre la justicia transicional como conjunto de dispositivos para la salida de conflictos armados. Ejemplo de este fenómeno, que en cierta forma ocurre a pesar de las lógicas de la desmovilización misma, es el proceso de consolidación de la autonomía del Centro Nacional de Memoria Histórica; organismo que, de un grupo de expertos de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación encargado de hacer un informe sobre

las causas del conflicto, se convirtió en una institución autónoma con un espectro misional más amplio. En síntesis, los diálogos de La Habana son los primeros que erigen como punto esencial la verdad a través de la conformación de una Comisión de Verdad y Reconciliación.

Antes de analizar los alcances del borrador del acuerdo que a este respecto se conoce, cabe preguntarse cuáles son los efectos de esta trama de olvido sobre el proceso de construcción de la democracia.

## **Representaciones políticas desde la ausencia**

La pregunta por la memoria suscita reflexiones en torno a la construcción de identidades, la consagración de ideas de bien común y creación de regímenes de justificación y legitimación derivados de ellas (Boltanski y Thévenot, 1991). Desde un punto de vista sociopolítico, las luchas por la memoria desempeñan un rol de legitimación de algunos actores y repertorios de acción sobre otros. En este sentido, la apuesta de mecanismos como las comisiones de verdad y reconciliación reposa sobre la idea de que el reconocimiento público de los hechos y los sistemas de justificación en los que se soportaron constituye un insumo primordial para construir mecanismos sociales de prevención. Se trata de desnaturalizar y visibilizar para volver tabú ciertos comportamientos que permitieron la puesta en marcha de aparatos violadores de derechos humanos.

La trama de olvido antes mencionada juega un papel inverso. La decisión de ocultar y disolver las responsabilidades da lugar a una perpetuación de prácticas y discursos que nunca son sometidos a contrastación o juicio alguno. En consecuencia, se erigen una serie de representaciones hegemónicas sobre los otros grupos sociales, las prácticas ciudadanas y los imaginarios que constituyen la identidad nacional y entran en disputa con aquellas provenientes de quienes han estado involucrados en el conflicto: víctimas, comunidades, colaboradores, actores armados.



Estas representaciones hegemónicas atañen no solo a la lectura de un hecho directamente relacionado con el conflicto, sino también a la manera como se configuran el quehacer ciudadano, el debate público y los referentes de construcción estatal. Consideremos el primer caso, una tendencia que salta a la vista es la dificultad de establecer interlocuciones sobre las violaciones de derechos humanos. Cabe anotar que las lógicas intimidatorias de los actores armados sumadas a sentimientos de culpa o vergüenza dificultan la capacidad de las víctimas para dar cuenta de su experiencia; sin embargo, una vez se logra nombrar lo indecible la pregunta recae sobre el receptor.

El proceso de dar voz a las víctimas implica romper con lógicas de marginalización que pueden reposar sobre desigualdades socioeconómicas estructurales o sobre procesos de estigmatización. Las víctimas generalmente sufren condiciones de exclusión previas a la irrupción del hecho victimizante. En Colombia, un alto porcentaje de las víctimas provienen de zonas rurales con niveles educativos bajos, su subsistencia depende en buena parte de actividades agrícolas de pancoger o de trabajo asalariado con bajos ingresos, en suma estamos hablando de un universo de víctimas socialmente excluido. Exclusión que se acentúa con la acción de los actores armados legales o ilegales.

A la marginalización estructural se le agrega el estigma que supone detentar la condición de víctima. La estigmatización comprende una serie de situaciones diversas que van desde los obstáculos administrativos para llevar a cabo las acciones judiciales pertinentes o para acceder a la identificación por parte del Estado como víctimas del conflicto con el objeto de obtener los derechos reconocidos por leyes como la 1448 de 2012 hasta reacciones y actitudes que cuestionan la inocencia de las víctimas detrás de expresiones como “algo habrán hecho”. No en vano diversos estudios sobre las audiencias de Justicia y Paz (Días, Sánchez, y Uprimny, 2009), (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2012), así como experiencias directas de trabajo de campo, muestran cómo una de las demandas más recurrentes de las víctimas es la

desestigmatización pública, es decir, aclarar que su familiar fue asesinado no por pertenecer a un grupo armado u otro, sino por razones diversas tales como una deuda, un rumor, una venganza, entre otros factores.

La estigmatización y exclusión niegan la opción de diálogo con su consecuente ocultamiento de narrativas y memorias que rompen la trama amnésica dominante. Esta trama afecta igualmente las representaciones sociales sobre comportamientos políticos más generales. En este estadio, tomaremos el ejemplo del ejercicio ciudadano que en la tradición política colombiana se resume al sufragio universal, excluyendo la protesta en todos sus espectros (desde el uso de los mecanismos jurídicos de control ciudadano hasta la manifestación pública) de la normalidad democrática.

A este respecto, cabe resaltar que la configuración de las cuestiones de convivencia desde una perspectiva netamente securitaria sintetizada en la idea de mantenimiento del orden público permitió que la protesta ciudadana se construyera, únicamente, desde el ángulo del control, ocultando su condición de derecho que le es otorgada en otros países, incluso latinoamericanos, donde se oscila según las coyunturas entre las dos tendencias. En consecuencia, no existe una cultura política de la exigibilidad, lo cual se evidencia tanto en el desconocimiento del funcionamiento del Estado, de los derechos y los deberes ciudadanos como en la apatía y el temor a tomar la palabra, a apropiarse del espacio público.

En razón a lo anterior, podemos hablar de unas representaciones sociales desde la ausencia. Ausencias que interpelan como aquellas movilizadas por las víctimas en busca de sus familiares, las cuales se convierten en motivo de resistencia; pero también ausencias que legitiman el vacío. Estamos ante un constructo político basado en la negación del recuerdo, de la palabra, de la sensibilidad, de la alteridad desde la inclusión, de la posibilidad de poner en duda el poder y lo hegemónico a través de diversos mecanismos.

Estos trazos generales nos permiten esbozar cuál es el contexto en el que se presenta una convergencia entre la construcción de una paz producto de la firma de acuerdos y las dinámicas de producción de memorias del pasado violento que den pie a nuevos imaginarios y representaciones políticas y sociales.

## Recordar para acordar

“Aunque, en efecto, los hechos son imborrables y no puede deshacerse lo que se ha hecho, ni hacer que lo que ha sucedido no suceda, el sentido de lo qué pasó, por el contrario, no está fijado de una vez por todas” (Ricoeur, 1999, p. 49). La paradoja de la memoria así enunciada supone la disputa por los sentidos de hechos de un tiempo que ya fue pero determina el presente y el futuro. La inclusión de narrativas que pretendan tejer una urdimbre de sentidos sobre las violaciones de derechos humanos nos lleva a cuestionarnos sobre las identidades colectivas que pretendemos constituir.

Se trata de repensar los imaginarios y discursos que fundamentan las instituciones políticas elementales: nación, Estado, comunidad, ciudadanía, en un contexto donde “es necesario aprender a confiar poco a poco en el gobierno, la policía y las fuerzas armadas, y adquirir confianza en la libertad de expresarse y mostrar el dolor abiertamente” (Hayner, 2011, p. 34). La confianza se debe (re)establecer, no solo la confianza en las instituciones estatales, sino entre miembros de las comunidades, entre la sociedad misma.

Recordar etimológicamente significa volver a pasar por el corazón, a su vez acordar supone aproximar, unir los corazones. El desafío que plantea el recuerdo en estos contextos es el de poder re-crear una comunidad de sentimiento y de razón sobre la que se erijan representaciones políticas pertinentes para la consolidación de una convivencia pacífica. Visto así los múltiples

procesos de verdad y memoria constituyen la piedra clave en la construcción del edificio de una sociedad capaz de trascender la violencia extrema.

## Retos para la memoria en el postacuerdo

Según la información que se conoce públicamente, este desafío será encausado por la creación de una Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición. Esta deberá propender por el

Reconocimiento de las víctimas como ciudadanos que vieron vulnerados sus derechos, el reconocimiento voluntario de responsabilidades individuales y colectivas por parte de todos quienes de manera directa o indirecta participaron en el conflicto [...] y en general el reconocimiento por parte de toda la sociedad de ese legado de violaciones e infracciones como algo que merece el rechazo de todos y que no debe ni se puede repetir [...] la Comisión deberá promover la convivencia en los territorios (a través de espacios que) consoliden el respeto y la confianza ciudadana en el otro, la cooperación y la solidaridad, la justicia social, la equidad de género, y una cultura democrática que cultive la tolerancia, y nos libre de la indiferencia frente a los problemas de los demás (Mesa de Conversación entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, 2015).

El acuerdo establece tres etapas: una de esclarecimiento sobre todo de los “aspectos menos conocidos del conflicto”; otra de reconocimiento de las responsabilidades, las vulneraciones a las víctimas y los legados de las violaciones; y finalmente la promoción de espacios de convivencia que permitan la consolidación de una nueva cultura democrática. Un análisis del texto mostraría, entonces, una apuesta por pasar del conocimiento (esclarecimiento) al reconocimiento del cual se deriva la opción de inclusión, cuestionamiento y replanteamiento que estaría presente en los espacios de convivencia.

Igualmente, entre los criterios orientadores para el cumplimiento de estas misiones cabe destacar la participación, el enfoque diferencial y el enfoque



territorial. En este sentido, retoma una de las dimensiones que se ha ido decantando a lo largo de las negociaciones, a saber: la idea de una paz territorial. Se trataría, según los negociadores, de romper con el esquema de una paz impuesta desde Bogotá para dar paso a su construcción desde los territorios. Más adelante retomaremos con mayor detenimiento este concepto.

Continuando con las grandes líneas del acuerdo, este plantea unos mandatos generales y la libertad de los comisionados para elegir la metodología. Hasta el momento, los debates sobre la Comisión se han centrado en la modalidad de elección de sus miembros, la duración del mandato, así como la vaguedad y vastedad de algunas de las funciones; sin desconocer la importancia de estos aspectos fundamentales para asentar la credibilidad y eficacia de la Comisión para el objeto de este artículo, quisiéramos detenernos sobre otro aspecto: el seguimiento.

El borrador del acuerdo determina que “se creará un comité de seguimiento y monitoreo a la implementación de las recomendaciones de la Comisión que entrará en funcionamiento una vez se haya publicado el informe final” (Mesa de Conversación entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, 2015). Los estudios sobre el funcionamiento de estos dispositivos a través del mundo concuerdan en que la capacidad de acción de una Comisión de la Verdad, en cuanto institución, suele reducirse al esclarecimiento, la reconciliación es dejada entonces al capítulo de las recomendaciones (Hayner, 2011). En consecuencia, es crucial la vigilancia del cumplimiento de estas, ya que constituyen un insumo para la construcción de mecanismos de formación ciudadana que garanticen la no repetición. No obstante, la veeduría es la responsabilidad de la sociedad en su conjunto y esta dependerá del nivel de apropiación y movilización social al respecto.

En efecto, los procesos de memoria son activos, siguiendo a Jelin, se trata de trabajos entendiendo que,

es un rasgo distintivo de la condición humana que pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo. Uno es agente

de transformación, y en el proceso se transforma a sí mismo y al mundo. La actividad agrega valor. Referirse entonces a que la memoria implica “trabajo” es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social (Jelin, 2002, p. 14).

Los trabajos de la memoria responden a los proyectos, intereses y configuraciones de los actores involucrados. En este sentido, por más criterio de imparcialidad, ninguna comisión es neutra puesto que vehicula imaginarios, sintetiza luchas de legitimidad, en este caso, de la palabra que sirva de base para nuevas representaciones sociales. A este propósito queremos plantear dos consideraciones.

En primer lugar, los procesos masivos de producción de la verdad suponen una selección de hechos y personas cuya narrativa será escuchada. Si bien el centro es otorgado a las víctimas, la sumisión a procesos que se asemejan a las técnicas jurídicas y el decantamiento progresivo de la legitimidad de algunos relatos sobre otros podrían contribuir a la edificación de la imagen de una “buena víctima que supone un punto intermedio entre la inocencia intocable y el cinismo que instrumentalice: la buena víctima es aquella que construye su sufrimiento en causa, pero dándole un alcance general que integre la capacidad de comparación” (Mathieu y Lefranc, 2009, p. 24). Como señalan los autores, la demanda de credibilidad así constituida puede implicar la negación de algunas dimensiones tales como el compromiso político o las diferencias sociológicas.

Una segunda salvaguarda concierne a la relación entre las memorias legitimadas por la Comisión y los mecanismos de transición política. Consideremos, para ilustrar nuestro propósito, el análisis de Wilson (2001) sobre la Comisión de Verdad y Reconciliación Sudafricana (TRC, en inglés). En su trabajo, el autor muestra que la TRC constituyó una instancia de recomposición de las élites políticas, lo cual condujo a nuevos acuerdos sobre unas reglas del juego que se sintetizaban en el ideal de una nación arcoiris.



Sin embargo, al centrar la memoria del *apartheid* sobre el racismo se negaron otras dimensiones de la violencia como las desigualdades socio-económicas.

Este último punto nos muestra una relación entre los trabajos de la memoria de eventos traumáticos y los procesos más largos de construcción de la nación y el Estado, lo cual nos lleva a plantear un último interrogante sobre la relación entre conflicto, paz y construcción del Estado colombiano.

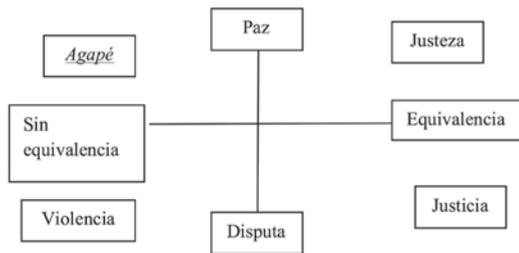
## **Deconstrucción de la violencia armada y construcción de ciudadanías desde la exigibilidad**

Tanto la Comisión de la Verdad como la totalidad de los acuerdos que se negocian en La Habana tienen como finalidad la conformación de un dispositivo de justicia transicional que, asegurando la justicia, la verdad, la reparación y la no repetición, sea el cimiento para una paz duradera que rompa el ciclo de procesos de paz y guerra. Empero, se hace imperativo preguntarse qué se entiende por paz. En un primer momento, la podemos entender como la (re)construcción de la concordia social. La definición más consensuada a la luz de los artículos de opinión, foros y otros espacios de discusión es la de una gestión no violenta de los conflictos, no se trata de anular el conflicto, sino de acabar con la guerra.

Aceptemos esta primera definición con el objeto de continuar el análisis. Partiendo de la premisa de la persistencia de los diferendos o conflictos, la cuestión se centraría en la manera en que estos se tramitan legítimamente. En un contexto de enfrentamiento armado como el colombiano, el uso de la coerción física sin que esta se inscriba en ningún dique ético o jurídico se convierte en el mecanismo legitimado de gestión del conflicto. La paz supondría, entonces, un tipo de agenciamiento según el cual el “otro” no sufra ningún perjuicio físico o simbólico.

A este propósito resultan interesantes algunos de los análisis de Boltanski y Thévenot (1991) sobre la justificación. Estos autores distinguen, entre otros, unos regímenes de acción a partir de dos ejes: equivalencia; disputa-paz (Ver gráfica 1).

**Gráfica 1.** Los regímenes de acción social.



Fuente: Elaboración basada en (Boltanski y Thévenot, 1991).

La disputa sin equivalencia constituye el régimen de la acción violenta, el individuo pasa por encima de la justicia y de los demás sin tener que preocuparse por buscar justificación o explicación alguna. Por el contrario, los otros regímenes suponen la existencia de instituciones que crean principios de equivalencia entendidos como límites que deben satisfacer una escala de valores que los haga legítimos en un momento dado. En otros términos, estos principios establecen a la vez un principio de común humanidad acompañado de un sistema de orden que permite establecer los niveles de aceptabilidad social de los actos y sus justificaciones (Boltanski, 1990). En consecuencia, no se trata de la anulación de la disputa, esta persiste pero pasa por la justicia; y en ausencia de disputa estaríamos ante un régimen de justeza. En ambos casos, las relaciones se establecen a partir de la equivalencia entre los miembros de la comunidad política y no de su disparidad.

En este orden de ideas, la construcción de la paz supone encontrar mecanismos para pasar de un orden justificativo basado en la violencia a uno fundado en la equivalencia. Más allá de las críticas a los planteamientos de estos autores respecto a la distribución de las competencias de justificación, la reflexión, en términos de filosofía política, conlleva a repensar aquello que consideramos justo, aún más en una sociedad donde las reglas de justicia están ampliamente institucionalizadas pero no se traducen en una práctica efectiva de los derechos. Por ende, hablar de una justicia que no simplemente distribuye sanciones según procedimientos previamente establecidos, sino que intenta *restaurar* a través de la memoria, resulta crucial como mecanismo transformador, como afirma Vargas Valencia (2011, p. 59), se trata de pasar de una visión netamente procedimental de lo justo a una más política donde “se rememore y corrijan las contradicciones del pasado, aparte de que se cuestione el tiempo presente de las víctimas y victimarios, transformándolo”.

En consecuencia, la restauración por medio de la justicia no dependería solamente de las instituciones encargadas de administrarla, sino de la sociedad en su conjunto, mediante la apropiación abierta de las memorias y las disputas que ellas conllevan.

La consideración de una nueva forma de justicia basada en la equidad invita a repensar las desigualdades estructurales que han engendrado y perpetuado la violencia armada. La lista de inequidades es extensa pero se puede ordenar a la luz del cuestionamiento de la construcción social de la ciudadanía y el territorio. Las dinámicas socio-históricas del Estado colombiano han generado una presencia diferenciada.

El estilo de construcción del Estado colombiano que impidió a las instituciones estatales constituirse plenamente como “entidad relativamente neutral”, por encima de los poderes locales y regionales, especialmente en las zonas de colonización donde “las fallas de la administración de la justicia en lo civil, penal y laboral” han llevado a “la tendencia a la

resolución privada de los conflictos y un clima propicio a la violencia”. En este sentido, la presencia precaria o excluyente del Estado se relacionaba con la escasa diferenciación entre los ámbitos público y privado y la fragmentación del poder en varias instancias (González, 2007, p. 13).

La presencia diferenciada sobre el territorio implica una formación diferenciada de la ciudadanía que, someramente, podríamos resumir en un *continuum* entre la posesión y ejercicio pleno de derechos y la ausencia de derechos que son convertidos en favores otorgados por la autoridad legal o ilegal que controle un territorio y una población dada. Este espectro se encuentra a lo largo del territorio nacional, el tipo de ciudadanía depende no solo de las condiciones socio-económicas, sino que en el caso colombiano se agregan los lugares geográficos de residencia u origen.

En consecuencia, encontramos distintas maneras de inscribirse en la ciudadanía: la detención y acceso de exigibilidad de derechos; la posesión de derechos sociales especiales, pero la imposibilidad de ejercer los derechos políticos, como ocurre con muchas víctimas de desplazamiento forzado; la posesión de nuevos derechos grupales como los de las víctimas sin que, por tanto, sea posible un real ejercicio de los derechos generales.

Una imagen que resulta anecdótica pero reveladora es la importancia que tiene para la población víctima en ciertos lugares la inscripción en el Registro Único de Víctimas (RUV) por encima de la Cédula de Ciudadanía. A este respecto, cabe recordar los trabajos sobre los mecanismos administrativos de registro y la consolidación territorial del Estado que muestran en qué medida, a través de la identificación, el Estado “produce” ciudadanos detentores de deberes y derechos (Noiriel, 1992).

Ahora bien, la ciudadanía diferenciada se basa, entre otros elementos, en una construcción social del territorio soportada en un imaginario de dos Colombias, a saber: un país central en proceso de desarrollo económico, articulado y con una presencia institucional estable; y un país periférico,



fuelle de riquezas naturales insospechadas, pero regulado por la ley del más fuerte, el país de los marginados del centro (Serge, 2011).

Esta periferia se gestiona a través de la historia bajo figuras como territorios de misiones, territorios nacionales, zonas de orden público, y más recientemente zonas de consolidación territorial. Es en este contexto que cobra sentido el término de “paz territorial”, entendida como la implementación, desde las diferencias territoriales, de los acuerdos políticos. Sin embargo, es necesario deconstruir los imaginarios socialmente erigidos, así como debatir la noción misma de territorio.

A este respecto, se opone una lectura utilitarista que interpreta el territorio en términos de recursos y otra relacional que lo lee como un elemento fundamental en la constitución y transmisión de cosmogonías diversas (Escobar, 2014). La oposición de visiones supone una serie de conflictos que, en el marco del postacuerdo, estarían llamados a ser tratados desde el agenciamiento equivalente de la alteridad.

El diálogo fundado en la alteridad así entendida implica una ciudadanía que se sienta sujeta de derechos, se apropie de los mecanismos de exigibilidad e invente nuevos que contribuyan a la cimentación de maneras democráticas de agenciamiento de los conflictos.

## Conclusiones

La reflexión sobre los procesos de construcción de memoria a la luz de los desafíos que plantea crear las condiciones de posibilidad para agenciar los conflictos inherentes a la vida en sociedad dentro de órdenes de equivalencia conlleva a reflexionar en términos de la necesidad de construir nuevas representaciones sociales que posibiliten un ejercicio desde la alteridad de la ciudadanía. Es decir, la construcción de paz implica ante todo un desafío creativo que nos convoca a lograr introducir, paulatinamente, en la cotidianidad, pautas de comportamiento que permitan la comunicación,

la sensibilidad, el recuerdo, el movimiento, y por ende la risa ante los absolutos, la duda y el cambio sin que ello implique el aniquilamiento del otro.

En consecuencia, las memorias se convierten en mecanismos para sensibilizar, cuestionar y crear espacios de formación que permitan la ruptura en las representaciones legadas por el conflicto armado. En este sentido, las políticas y dispositivos previstos en la Mesa de La Habana no tendrán ninguna utilidad si no son objeto de apropiaciones múltiples por parte de la sociedad, en ello los mecanismos pedagógicos juegan un rol de primer orden. De ahí la necesidad de pensar una educación *lato sensu* desde el recuerdo, el acuerdo, la empatía, la duda y la exigibilidad.

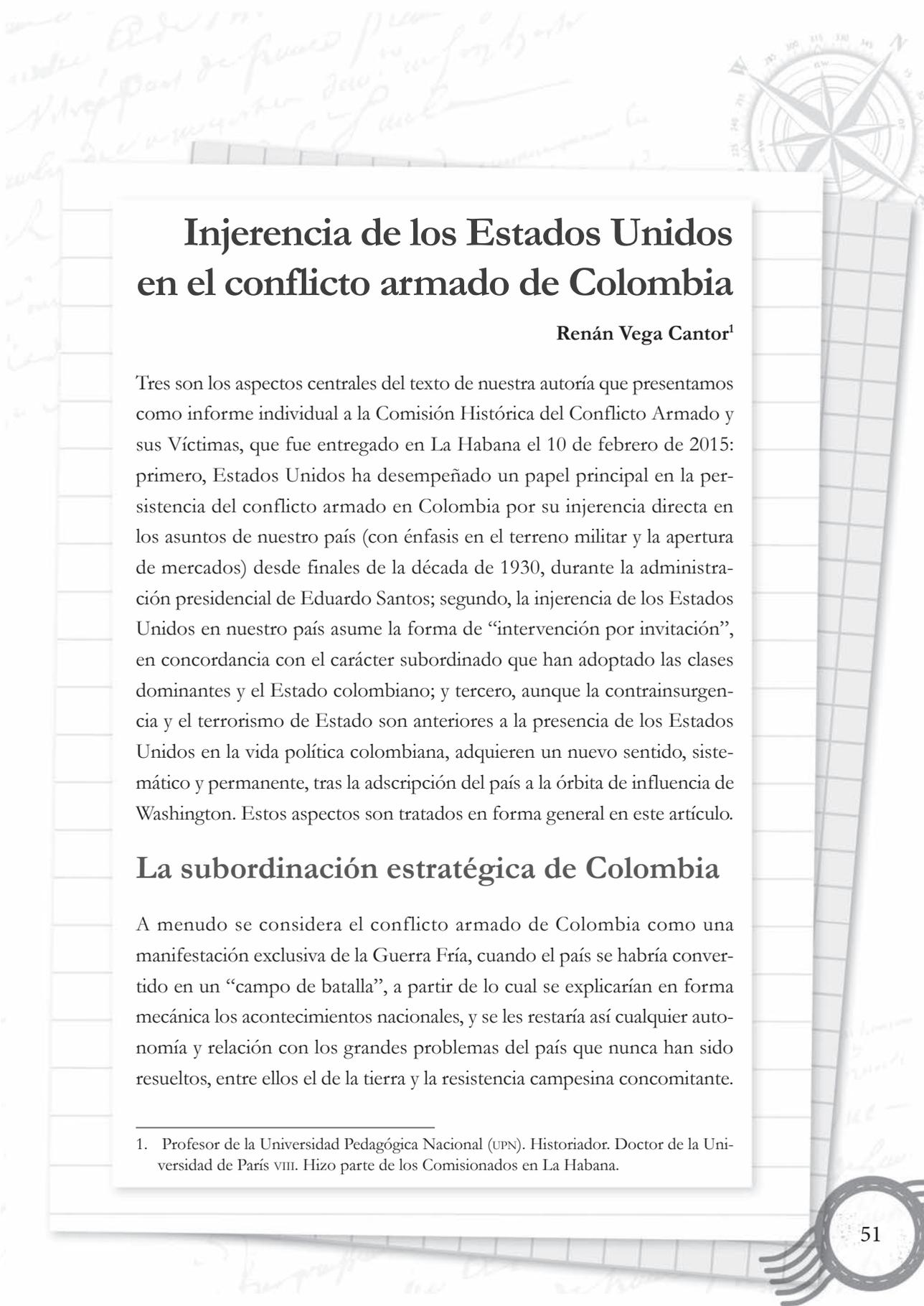
Sin embargo, esto supone tener presente que ningún proceso de construcción de memoria colectiva es neutro. Este implica etapas de selección, inclusión/exclusión, reconocimiento y validación. Se trata de procesos conflictivos y complejos. Pese a ello, a nuestro modo de ver la(s) memoria(s) de la violencia constituyen la clave para asegurar la estabilidad del edificio de la paz, pero no en la medida en que sean inmóviles, sino en tanto se conviertan en el primer espacio de gestión pacífica y justa de los conflictos que pueden prolongarse en el tiempo.

Retomando la metáfora arquitectónica de la piedra clave, la memoria es fundamental para lograr gestionar el pasado en perspectiva de la construcción de una sociedad en paz, pero su capacidad de soporte no depende de su homogeneidad e inmovilismo, sino de su plasticidad y capacidad de hablar a las distintas generaciones y coyunturas, lo cual nos lleva nuevamente a la cuestión de las transmisiones y la construcción creativa de pedagogías y sistemas de apropiación social.

## Referencias

- Aguilar, P. (2013). Jueces, represión y justicia transicional en España, Chile, Argentina. *Revista Internacional de Sociología*, 71, 281-308.
- Boltanski, L., y Thévenot, L. (1991). *De la justificación: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, L. (1990). *L'Amour et la justice comme compétences :Trois essais de sociologie de l'action*. Paris: Folio Essais
- Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ) (2009). *Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia*. Bogotá: ICTJ.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2012). *Justicia y paz: ¿verdad judicial o verdad histórica?* Bogotá: Taurus.
- Días, C., Sánchez, N. C., y Uprimny, R. (2009). *Reparar en Colombia: los dilemas en contexto de conflicto, pobreza y exclusión*. Bogotá: ICTJ, Dejusticia.
- Dobry, M. (1995). Les processus de transition à la démocratie. *Culture et conflits* (17), 3-8.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones Unaula.
- González Posso, C. (2014). Los nombres de la guerra en la memoria histórica. En J. C. Jiménez Suárez, *Rompecabezas de la memoria: Aportes a una comisión de la verdad* (pp. 19-37). Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- González, F. (2007). Espacio, violencia y poder: una visión desde las investigaciones del CINEP. *Controversia*, 169, 10-59.
- Halbawchs, M. (1997). *La mémoire collective*. Paris: Albin Michel.
- Hayner, P. (2011). *Verdades silenciadas: la justicia transicional y el reto de las comisiones de la verdad*. Barcelona: Institut Catala Internacional per la Pau.

- Jaramillo, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia: estudio sobre las comisiones de investigación*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Edición Siglo XXI.
- La Nación. (Noviembre 23, 2015). No más venganza. *La Nación*, Editorial, sp.
- Mathieu, L., y Lefranc, S. (2009). De si probables mobilisations. *Mobilisation des victimes* (pp. 11-26). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Mesa de Conversación entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP. (2015). *Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición*. La Habana.
- Noiriel, G. (1992). *Population, immigration et identité nationale en France (XIXe-XXe siècle)*. Paris: Hachette.
- Serge, M. (2011). *El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá: Edición Uniandes.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Vargas Valencia, F. (2011). Paz, justicia transicional «civil» y memoria. *Zero* (30), 57-61.
- Wilson, R. (2001). *The politics of truth and reconciliation in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.



# Injerencia de los Estados Unidos en el conflicto armado de Colombia

Renán Vega Cantor<sup>1</sup>

Tres son los aspectos centrales del texto de nuestra autoría que presentamos como informe individual a la Comisión Histórica del Conflicto Armado y sus Víctimas, que fue entregado en La Habana el 10 de febrero de 2015: primero, Estados Unidos ha desempeñado un papel principal en la persistencia del conflicto armado en Colombia por su injerencia directa en los asuntos de nuestro país (con énfasis en el terreno militar y la apertura de mercados) desde finales de la década de 1930, durante la administración presidencial de Eduardo Santos; segundo, la injerencia de los Estados Unidos en nuestro país asume la forma de “intervención por invitación”, en concordancia con el carácter subordinado que han adoptado las clases dominantes y el Estado colombiano; y tercero, aunque la contrainsurgencia y el terrorismo de Estado son anteriores a la presencia de los Estados Unidos en la vida política colombiana, adquieren un nuevo sentido, sistemático y permanente, tras la adscripción del país a la órbita de influencia de Washington. Estos aspectos son tratados en forma general en este artículo.

## La subordinación estratégica de Colombia

A menudo se considera el conflicto armado de Colombia como una manifestación exclusiva de la Guerra Fría, cuando el país se habría convertido en un “campo de batalla”, a partir de lo cual se explicarían en forma mecánica los acontecimientos nacionales, y se les restaría así cualquier autonomía y relación con los grandes problemas del país que nunca han sido resueltos, entre ellos el de la tierra y la resistencia campesina concomitante.

---

1. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Historiador. Doctor de la Universidad de París VIII. Hizo parte de los Comisionados en La Habana.

La literatura conservadora de la década de 1950, así como la generada por sectores vinculados al Ejército, enfatiza este punto de vista, aunque existen actualizaciones de este tipo de interpretación que se vinculan con otros aspectos (como la guerra contra las drogas)<sup>2</sup>. Esta forma de focalizar la cuestión enfatiza que Colombia era un país tranquilo y pacífico, pero que súbitamente por la presencia del comunismo internacional —y sus múltiples derivados, entre los que se llegó a mencionar en un determinado momento al partido liberal— el país se hundió en el caos y la violencia. Ante dicha agresión llevada a cabo por agentes foráneos, las clases dominantes de Colombia se vieron en la obligación de pedir ayuda a los Estados Unidos, que en forma desinteresada acudió a este llamado para defender la democracia y las libertades<sup>3</sup>. Esta manera de ver el asunto asume como reactiva la presencia de Estados Unidos, y la desliga de sus propios y múltiples intereses (en los aspectos económico, político y militar), lo cual le imprime una tonalidad diferente al conflicto interno de Colombia, que rebasa el ámbito doméstico. Además, deja de lado el hecho de que las clases dominantes de este país siempre tendieron a subordinarse a las potencias dominantes desde el siglo XIX, los que las llevó, por ejemplo, a aceptar como algo normal la pérdida de Panamá en 1903.

Una forma diferente de analizar el asunto involucra diversas y complejas formas de dependencia y de subordinación que han caracterizado a las clases dominantes de Colombia, si se recuerda que:

El límite de la soberanía nacional colombiana es la subordinación pragmática de las élites del poder a los grandes paradigmas y políticas de

2. Ver por ejemplo: Francisco Fandiño Silva, *La penetración soviética en América y el 9 de abril*, A.B.C., Bogotá, 1949; Russell Ramsey, *Guerrilleros y soldados*, Tercer Mundo, Bogotá, 1981. Una visión más reciente de este tipo de interpretación que se vincula con otros aspectos (como la guerra contra las drogas) se encuentra en Eduardo Posada Carbó, *La nación soñada*, Norma, Bogotá, 2006 y, sobre todo, en James Henderson, *Víctima de la globalización. La historia de cómo el narcotráfico destruyó la paz en Colombia*, Siglo del Hombre, Bogotá, 2012.

3. J. Henderson, op. cit., pp. 15 y ss. y 177 y ss.

Washington, en particular, la Guerra Fría, la guerra a las drogas, la guerra al terrorismo y al crimen organizado<sup>4</sup>.

En este orden de ideas, los vínculos de Estados Unidos con el Estado colombiano son anteriores a la Guerra Fría y no desaparecen cuando esta finaliza, sino que se mantienen hasta el presente. Dicho de otra manera, Colombia es uno de los pocos lugares del mundo en donde la Guerra Fría nunca terminó y Washington no solo ha mantenido su influencia, sino que además la ha incrementado después de 1989-1991, encubierta con nuevas denominaciones como la guerra contra las drogas, y la guerra contra el terrorismo.

El tipo de vinculación que en el caso colombiano se establece con los Estados Unidos se diferencia de otras formas de intervencionismo que esta potencia llevó a cabo en otros lugares del continente (en América Central y El Caribe), en donde recurrió a la invasión directa, el desembarco de tropas y el control de los Estados por autoridades estadounidenses (como sucedió en Cuba, República Dominicana, Nicaragua y Haití, Puerto Rico, etc.). En nuestro país no se ha presentado una intervención directa y la injerencia no ha sido un resultado de una acción unilateral de los Estados Unidos, sino que ha venido por “invitación” de las clases dominantes y del Estado colombiano; una “intervención por invitación” que ha moldeado la política nacional desde mediados del siglo anterior<sup>5</sup>. No hubo necesidad de intervenciones directas de Estados Unidos o de otras potencias, por el carácter subordinado del bloque de poder criollo a los intereses hegemónicos en el plano internacional en diversas fases de la historia republicana del país desde el mismo momento de la Independencia.

4. Marco Palacios, *Violencia pública en Colombia, 1958-2010*, Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 2012, p. 27.

5. Arlene Tickner, “Intervención por invitación. Claves de la política exterior colombiana y sus debilidades principales”, *Colombia Internacional*, No. 65, enero-junio de 2007, pp. 90-111.

En ese sentido, a la hora de analizar las causas del conflicto social y armado, así como las variables que lo han prolongado y el impacto sobre la población civil, Estados Unidos no es una mera influencia externa, sino un actor directo del conflicto, debido a su involucramiento durante gran parte del siglo xx. Sus acciones se inscriben en el marco de una relación de *subordinación*, entendida como un *vínculo de dependencia* en el que el interés particular de Colombia se considera representado en los servicios a un tercero (Estados Unidos), que se concibe como dotado de una superioridad política, económica, cultural y moral. Es una relación desigual y asimétrica que asume un carácter *estratégico*, pues la existencia misma de la República se piensa como indisociable de la situación de subordinación. Una *subordinación estratégica* y una *autonomía restringida* son claves a la hora de entender la perduración del conflicto, ya que Estados Unidos es agente central en la definición de los lineamientos políticos del bloque de poder en Colombia.

## Contrainsurgencia nativa y moderna

A la hora de explicar en términos estructurales el conflicto armado en Colombia debe considerarse el origen y construcción de un “bloque de poder contrainsurgente”, a partir tanto de la represión y persecución a los movimientos sociales y políticos que en la primera mitad del siglo xx pusieron en cuestión el orden establecido como de la sofisticación doctrinaria de la contrainsurgencia por influencia directa de los Estados Unidos a comienzos de la década de 1960. A la primera se le considera una *contrainsurgencia nativa*, entendida como la utilización de mecanismos represivos de diversa índole (ideológicos, mediáticos, jurídicos, militares, etc.) para perseguir a los adversarios sociales y políticos, como un procedimiento de vieja data —que se remite a la década de 1920—, utilizado por sectores de las clases dominantes, el bipartidismo, las Fuerzas Armadas y el Estado, sin tener ninguna influencia doctrinaria externa claramente perceptible. Se destaca como momento clave de esa contrainsurgencia nativa lo acaecido en la década de 1940, con la formación de pájaros y chulavitas, la politización de la policía



y el Ejército para perseguir gaitanistas, comunistas y nueveabrileños, algo que alcanzó su máximo esplendor durante el régimen de Laureano Gómez, momento en el que se dejaron establecidas las bases duraderas de la contrainsurgencia moderna, que se proyecta hasta el presente.

En la contrainsurgencia es fundamental la construcción del enemigo, lo que se hace desde la década de 1920 cuando se larva la idea del comunismo como adversario supremo de los “valores sagrados” de la nacionalidad colombiana. Con la denominación genérica de comunismo se representa a un conjunto variopinto de sectores sociales, entre los que se incluyen a sindicatos, asociaciones campesinas y, en general, a aquellos que demanden reivindicaciones para mejorar sus condiciones de vida, en razón de lo cual deben ser combatidos. En Colombia, el anticomunismo es anterior a la emergencia de cualquier movimiento que se denominara comunista y en idéntica forma la contrainsurgencia surge antes de que existan los movimientos guerrilleros.

En el largo plazo, la constitución de un bloque de poder contrainsurgente se origina en varios miedos complementarios de las clases dominantes: *miedo al pueblo, miedo a la democracia y miedo a la revolución*. Estos miedos se nutren con los estereotipos de los comunistas como malvados, bárbaros, salvajes y enemigos de Dios, la patria y la ley, que son el fermento del *odio contra-insurgente* que justifica de antemano la violencia que se ejerza contra esos “enemigos”, tanto por el Estado como por particulares.

El discurso anticomunista y la contrainsurgencia ligada al mismo adquieren una renovada fuerza a mediados de la década de 1940, por la represión a sindicatos por parte del Gobierno de Alberto Lleras que habían contado con el respaldo de anteriores Gobiernos liberales y por el surgimiento de la insurgencia popular representada por el movimiento gaitanista, cuya raigambre plebeya aterra al conjunto de las clases dominantes y al bipartidismo.

El bloque de poder, compuesto indistintamente de liberales y conservadores, no acepta tal desafío y recurre a la violencia. Desde el Estado se organiza la represión contra los gaitanistas mediante la Policía Nacional, el Ejército, los pájaros y los chulavitas, esto es, cuadrillas de asesinos fanáticos y clericales. Esa represión se torna más sanguinaria tras el 9 de abril, puesto que se difunde la mentira de que los sucesos de ese día fueron obra del “comunismo internacional”, y el gaitanismo es visto como una de sus derivaciones.

La persecución de los nueveabrileños se torna sistemática y oficial, tanto en las ciudades y poblaciones –lo que produce un exilio interno en importantes regiones del país–, como en las zonas agrarias, lo que motiva a organizar autodefensas campesinas en armas, primero por sectores del partido liberal y luego del partido comunista. El vocablo comunismo encubre el miedo al pueblo y a la democracia, expresado en ese momento en los seguidores del gaitanismo, catalogados como “negros, indios, mulatos y mestizos, rencorosos, vengativos, hombres de palo y cuchillos, defraudados, frustrados y ambiciosos”<sup>6</sup>.

En la década de 1950, como laboratorio práctico, Colombia es un antecedente de la contrainsurgencia, que en ese momento se reduce a ser una lucha antiguerrillera. Es este el primer país del continente latinoamericano donde se funda una escuela de lanceros, por parte de militares colombianos que habían sido adiestrados en los Estados Unidos y hacían parte del Batallón Colombia que asistió a Corea, y también empiezan a concurrir oficiales de nuestro país a los cursos impartidos en la Escuela de las Américas, en Panamá.

Sin embargo, antes de la llegada oficial de las doctrinas de la contrainsurgencia y de la seguridad nacional a comienzos de la década de 1960, en Colombia se despliega un macabro antecedente: la formación de grupos

6. Pedro Nel Giraldo, *Don Fernando. Juicio sobre un hombre y una época*, Granamérica, Medellín, 1963, p. 217.



paramilitares. Estos fueron los pájaros, los aplanchadores y los contrachusmeros de los gobiernos conservadores, junto con la policía chulavita, que era una fuerza parapolicial. Hasta tal punto está entronizada esta técnica contrainsurgente que en 1955 algunos sectores del Ejército dan la orden de organizar grupos paramilitares. Por ejemplo, el comandante de la Tercera Brigada, con sede en Cali, recomienda crear guardias cívicos en las zonas bandoleras, bajo el mando de autoridades civiles y militares, dotados de armas suministradas por el comando de la brigada<sup>7</sup>. En este sentido, cuando el general William Yarborough sugiere organizar grupos paramilitares en 1962 encuentra un terreno abonado por la contrainsurgencia nativa.

La contrainsurgencia nativa se entronca con la contrainsurgencia moderna que se implementa desde mediados de la década de 1950 y tiene un carácter más doctrinario y elaborado tras la Revolución cubana. Esa contrainsurgencia moderna, con un acentuado carácter anticomunista, justifica la persecución sistemática de la protesta social, encubierta con el manto de la Guerra Fría y luego de la guerra contra las drogas y la guerra contra el terrorismo.

Cuando la contrainsurgencia se convierte en una doctrina oficial de las Fuerzas Armadas y del Estado colombiano, esta se erige en uno de los soportes del terrorismo de Estado, el cual se encubre con una fachada en apariencia democrática, cuyo saldo de dolor durante los últimos 65 años es peor que el generado por las dictaduras del Cono Sur o de América Central y el Caribe en diversos momentos del siglo xx.

## La intervención de Estados Unidos: fases e impactos

La intervención de Estados Unidos en Colombia no empezó en 1964-1965, cuando surgieron las FARC y el ELN, sino que se remite a mediados del siglo

---

7. Alberto Gómez Arenas, Comandante de la Tercera Brigada, Circular sobre disposiciones de orden público, 17 de mayo de 1955, Cali, Archivo Presidencia de la República, 1955, caja 895.

XIX en Panamá, cuando ese territorio colombiano adquiere una importancia estratégica para el comercio mundial. En el Istmo, Estados Unidos desembarca tropas en 14 oportunidades entre 1850 y 1902 y organiza la “independencia” de Panamá del resto del territorio colombiano en 1903.

Después, compañías de Estados Unidos controlan los renglones económicos más importantes de Colombia, como el banano y el petróleo, e instauran enclaves económicos en el Magdalena Medio y en la zona bananera de Santa Marta, donde se realizan masacres de trabajadores en la década de 1920. Durante el Gobierno del liberal Enrique Olaya Herrera (1930-1934) se incrementa la influencia económica de Estados Unidos y ese Gobierno le entrega en bandeja de plata el petróleo de El Catatumbo. Un poco después, la administración de Eduardo Santos (1938-1942) acentúa la subordinación y le abre camino a la dependencia militar al cederle la soberanía nacional, pues permite que las fuerzas militares de Estados Unidos operen “sin previo permiso especial” en todo el territorio colombiano y en sus aguas territoriales. En secreto, además, el presidente autoriza a fotógrafos estadounidenses, camuflados como asesores técnicos, para tomar fotografías aéreas de puntos estratégicos de Colombia<sup>8</sup>.

A raíz de los sucesos del 9 de abril en Bogotá, se produce una confluencia estratégica entre los conservadores y los Estados Unidos. Sobre las cenizas de Bogotá y sobre los cadáveres de miles de muertes se sella la alianza entre la contrainsurgencia nativa y el anticomunismo, como política internacional, patrocinada por los Estados Unidos, que se convierte en el sustento ideológico y doctrinario del terrorismo de Estado que desde entonces se impone en el país.

El régimen de Laureano Gómez refuerza el vínculo militar con la firma del Pacto de Asistencia Militar (1952) y la participación en la guerra de Corea

8. Henry Stimson, Secretario de Guerra de Estados Unidos, junio 9 de 1942, en Silvia Galvis y Alberto Donadio, *Colombia Nazi*, Planeta, Bogotá, 1986, pp. 341-342.



(1950-1953). Como efectos inmediatos, el Ejército funda la Escuela de Lanceros en Cundinamarca en 1955, que se moldea según los *rangers* de Estados Unidos, como pequeñas unidades de contra-guerrilla; se organiza la Policía Militar para enfrentar protestas; se establecen mecanismos de difusión de la doctrina militar estadounidense, mediante la publicación de la *Revista Militar* (1955), la *Revista de las Fuerzas Armadas* (1960) y la *Revista del Ejército* (1961), en cuyas páginas proliferan artículos anticomunistas, propios o traducidos, porque “nuestras fuerzas armadas tienen una orientación francamente norteamericana”<sup>9</sup>.

En octubre de 1959 se organiza un equipo especial de la CIA para investigar la violencia y evaluar la seguridad interna en Colombia. Ese equipo recomienda: fundar una fuerza de combate contraguerrillera, a partir de las unidades de lanceros; establecer un servicio de información pública con capacidad de implementar guerra psicológica encubierta; y convertir al Servicio de Inteligencia Colombiano (SIC) “en una fuente virtualmente dirigida por los Estados Unidos para operaciones de guerra psicológica abierta y encubierta”<sup>10</sup>. Lo que el presidente Alberto Lleras Camargo cumple de manera inmediata, puesto que desarticula al SIC y funda el Departamento Administrativo de Seguridad (DAS), según el modelo de La Oficina Federal de Investigaciones (FBI) de los Estados Unidos.

En febrero de 1962 llega a Colombia la Misión Yarborough, entre cuyas “recomendaciones” se encuentran: formar, apoyar y entrenar a fuerzas contrainsurgentes, e incrementar la asistencia técnica, material y el entrenamiento para las Fuerzas Armadas de Colombia; utilizar helicópteros y aviones ligeros en tareas contrainsurgentes. Su “sugerencia” más terrible es organizar grupos paramilitares para “ejecutar actividades paramilitares,

9. José Bestene, “Libros y lecturas del oficial”, en *Revista Militar*, Tomo II, n.º 7, diciembre de 1956, p. 105.

10. Dennis Rempe, “The Origin of Internal Security in Colombia: Part I-A CIA Special Team Surveys la Violencia, 1959-60”, *Small Wars & Insurgencies*, 10:3 (1999), p. 41

de sabotaje y/o terroristas, contra conocidos partidarios del comunismo”, y se enfatiza que “*los Estados Unidos deben apoyar esto*”, lo que va a ocasionar miles de muertos, torturados y desaparecidos en Colombia en el último medio siglo.

En mayo de 1964 se desarrolla la *Operación Marquetalia* contra uno de los enclaves de autodefensas comunistas en el sur del Tolima, donde se ponen en práctica las recomendaciones de Yarborough. Como se ha comprobado en los archivos de los Estados Unidos, en forma directa participan unidades militares de ese país, como personal de entrenamiento y asesores, y se entregan 500 000 dólares como contribución a la campaña de pacificación del Gobierno de Valencia<sup>11</sup>. Los campesinos-guerrilleros que se encuentran en Marquetalia burlan el cerco militar y se refugian en Riochiquito, donde conforman junto a otros guerrilleros el Bloque Sur, que años más tarde da origen a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC.

La contrainsurgencia sigue en marcha, como lo comprueba el hecho de que, en el periodo de 1950-1970, 4629 militares colombianos reciben entrenamiento militar en el exterior impartido por Estados Unidos, cuya Escuela de las Américas, en Fort Gulick, Panamá, es el principal foco de adoctrinamiento, donde *se enseña a torturar y desaparecer comunistas y opositores* y se refuerza el conservadurismo y anticomunismo del Ejército colombiano.

Tras el fin de la Guerra Fría, Estados Unidos no abandona ni el anticomunismo ni la contrainsurgencia, sino que los renueva con la invención de nuevos enemigos, como los narcotraficantes y los terroristas, como se evidencia con el Plan Colombia, que se inicia en 1999 y que se proyecta hasta el presente. Como resultado del Plan Colombia, aumenta el tamaño de las Fuerzas Armadas, cuyos efectivos ascienden de 249 833 en 1998 a 380 069 en 2005 y el PIB en “defensa” aumenta de 3,5% en 1999 a 4,23% en el 2005.

11. “Marquetalia vista por los gringos”, *Semana*, junio 28 de 1999.



A finales del 2003, el “Plan Patriota” moviliza 18 000 efectivos a través de la Fuerza de Tarea Omega, que encabeza una ofensiva militar en Putumayo, Meta, Caquetá y Guaviare, para disputar este territorio a las FARC-EP. La distinción entre lucha antinarcóticos y anti-“terrorista” se esfuma, porque, según George Tenet, Director de la CIA:

La amenaza terrorista va más allá de los extremistas islámicos y del mundo musulmán. Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia son una seria amenaza a los intereses de Estados Unidos en América Latina porque nos asocian a nosotros con el gobierno con el cual luchan<sup>12</sup>.

El Comando Sur de los Estados Unidos participa en el diseño e implementación del Plan Patriota, al que esa potencia suministra mil millones de dólares anuales durante tres años y pasa a dirigir el manejo de radares y satélites en territorio colombiano, es decir, controla la información y la inteligencia. Entre 1999 y 2002 se entrega un millón doscientos mil dólares por día a las Fuerzas Armadas, y en ese mismo periodo se les dota con 84 helicópteros, se crean nuevas brigadas y unidades militares, y se facilitan equipos de inteligencia (incluida asistencia en interceptaciones), uniformes, lanchas de patrullaje y armas ligeras. Quince mil soldados colombianos son entrenados por los Estados Unidos, y mercenarios estadounidenses fumigan miles de hectáreas en el sur del país.

La primera fase del Plan Colombia cuesta 10 732 millones de dólares y su resultado es desastroso para las comunidades campesinas del sur del país. Este involucramiento de los Estados Unidos en el conflicto interno conduce a uno de los momentos de mayor subordinación por parte de Colombia y, según su embajador, William Wood (2003-2007): “*No hay ningún país, incluido Afganistán, en el que tuviéramos más actividad*”<sup>13</sup>.

12. Ingrid Vaivius y Adam Isacson, “The ‘War on Drugs’ meets the ‘War on Terror’”, *International Policy Report* (Center for International Policy), febrero 2003.

13. Dana Priest, “Covert action in Colombia. U.S. intelligence, GPS bomb kits help Latin American nation cripple rebel forces”, *The Washington Post*, diciembre 21 de 2013.

Como parte de la intervención militar, el régimen de Álvaro Uribe Vélez “invita” a los Estados Unidos a dirigir los bombardeos y a asumir el control de la inteligencia en la guerra, una clara hipoteca de la soberanía colombiana. Aunque oficialmente el costo de estas operaciones es de nueve mil millones de dólares desde el año 2000, un artículo del *Washington Post* revela que esta es apenas la punta del iceberg, pues el financiamiento forma parte de programas encubiertos con fondos secretos muy superiores a las cifras oficiales, como los recomendados por el informe de 1959, dirigidos por la CIA, aunque con gran participación de la Agencia de Seguridad Nacional. Este programa comienza en 2003 con George Bush II y continúa con Barack Obama e incluye: *inteligencia*, con la cual se adelanta el “Plan Burbuja” —un eufemismo del asesinato selectivo de los mandos de las FARC-EP— interceptaciones, sistemas de seguimiento y tácticas de interrogatorio que la CIA desarrolla en el Medio Oriente y que enseña al Ejército colombiano, entre ellas la tortura; uso de *bombas de precisión “inteligentes”* dirigidas por GPS, que se emplean en la primera fase en los bombardeos, luego de las cuales se procede a bombardeos masivos y a rematar los sobrevivientes —práctica en abierta violación del derecho internacional humanitario— con aviones artillados AC-47 usados en Vietnam, para concluir con el desembarco de tropas. Estos ataques aéreos reportan una ventaja para un Ejército incapaz de derrotar a la insurgencia por tierra.

El régimen de Álvaro Uribe Vélez alcanza los mayores niveles de sumisión respecto a Estados Unidos, como se evidencia con el asunto de las bases militares. Cuando el presidente ecuatoriano Rafael Correa no renueva el permiso a Estados Unidos para utilizar la base de Manta, Uribe Vélez les concede siete bases militares, mediante un “acuerdo” del 30 de octubre de 2009: Palanquero, Apiay, Malambo, Cartagena, Tolemaida, Larandia y Bahía Málaga.

Entre las consecuencias más nefastas de la intervención militar de Estados Unidos en Colombia se pueden señalar: el patrocinio y alianza con grupos

paramilitares y sicariales que ha dejado miles de muertos; la violencia sexual de militares y mercenarios de Estados Unidos contra jóvenes en varias regiones del país; el apoyo a los asesinatos de Estado (mal llamados “falsos positivos”); la sugerencia de formar “redes de inteligencia” por parte de unidades militares del Estado, que masacran a centenares de personas a comienzos de la década de 1990 en la región del Magdalena Medio; el apoyo al DAS, que intercepta teléfonos, persigue, encarcela y asesina sindicalistas y dirigentes sociales y políticos; el impulso a la “guerra contra las drogas”, entre cuyas manifestaciones nefastas se encuentra la “guerra química” con glifosato que se mantiene desde 1994 y que ha significado que hayan sido fumigadas miles de hectáreas de cultivos de campesinos e indígenas.

En conclusión, la injerencia de los Estados Unidos en Colombia ha sido permanente desde hace 70 años y sus efectos, nefastos sobre la sociedad colombiana, por los miles de muertos, torturados, desaparecidos, exiliados y desplazados que han generado las políticas *made in USA*, aplicadas obedientemente, y en su propio beneficio, por el bloque de poder contrainsurgente criollo.



# Ética y conflicto, un intento por ordenar el debate

Víctor De Currea-Lugo<sup>1</sup>

La guerra en Colombia ha generado un impacto en todos los ámbitos, incluyendo la forma como nos vemos, las prioridades que establecemos, la escala de valores con que tomamos decisiones y hasta los juicios y prejuicios con que evaluamos a las otras personas. Todo esto cercano a lo que suele llamarse ética.

La palabra ética nos lleva al escenario del deber ser, de la aplicación de unos principios que consideramos correctos, válidos y útiles para la acción. Así pues, el debate de la ética colectiva sobre cómo administrar (o no) la “polis” es también un debate de principios.

El debate sobre el deber ser en Colombia implicaría la no existencia del conflicto armado, un mínimo de, como diría John Rawls, bienes vitales básicos satisfechos, y un nivel de equidad propio de una sociedad decente.

La lista de lo que debiera ser en Colombia es tan extensa como nuestra historia: el deber ser es que la paz se hubiera firmado en 1984; el deber ser es que no tuviéramos uno de los índices de desigualdad más altos del mundo; el deber ser es que no hubiera causas para el conflicto armado.

De cara a un proceso de negociación, éticamente, alguien podría invocar una paz ideal y una justicia plena. Sin embargo, como en toda tensión de principios, sopesar los elementos que están en juego, sin purismos ni absolutismos, contribuye a encontrar salidas. En otras palabras, una ética que

---

1. PhD de la Universidad Complutense de Madrid, profesor de la Universidad Nacional de Colombia, periodista de *El Espectador* y experto en estudios de conflictos armados. Autor del libro *De otras guerras y de otras paces*, Le Monde Diplomatique, Bogotá, 2014.

apunte a la administración de la polis es, necesariamente, una ética pragmática: que indague lo que es posible dentro de lo decente.

La propuesta ética colectiva de hoy está, de manera general, emparentada con la noción de derechos humanos. En la misma dirección se juntan la noción de democracia y de Estado de derecho (más exactamente de Estado social de derecho), en lo que Cotarelo (1990) llama “la conciencia moral prevaleciente en nuestra época”.

La noción de derecho es una constante en nuestra época y en nuestra sociedad colombiana. Frases como “no hay derecho”, “tengo derecho a...” muestran una cultura política en la que la noción de ser titular de derechos acompaña al ciudadano colombiano, especialmente después de la Constitución Política de 1991.

La brecha está precisamente, en la promesa de realización de derechos de la Constitución y su falta de garantía por parte de quienes administran la polis. La idea de Estado social de derecho puede ser vista, de manera simplista, como la realización plena de derechos civiles, políticos, sociales y económicos.

Visto de otra manera, la garantía de derechos humanos ha actuado como un mecanismo eficaz y duradero de la prevención y gestión de conflictos. Hay ejemplos tales como el pacto social de la sociedad sueca a finales de los años veinte, los elementos sociales del plan Marshall en la segunda posguerra europea y su inclusión en las propuestas de paz de varios conflictos armados.

En contravía, alimentan los conflictos y la violencia política, fenómenos como la exclusión socioeconómica en Darfur, la falta de ciudadanía plena para los palestinos bajo ocupación y la calificación de apátridas para los Roghinya en Birmania. Los recientes casos de aumento de tensiones sociales en España y Grecia van de la mano del deterioro del Estado social.



## El debate de las causas

Sin haber definido en propiedad y rigor lo que es ético, sí hay una noción mayoritaria de lo que no es ético. Aristóteles respondía a la pregunta de qué es justicia diciendo que es aquello que no es injusto; de la misma manera, entonces, rechazamos esas normas de administración de la polis que no contribuyen a los derechos humanos.

No sobra decir que la existencia de organizaciones guerrilleras independientemente de sus acciones militares y/o de su impacto sobre la población civil no se expliquen por generación espontánea. Como recientemente lo explican el grupo de expertos sobre las causas del conflicto, convocado por el Gobierno colombiano y las FARC, hay razones objetivas, políticas, económicas y sociales que explican (aunque para algunos no justifican) el conflicto armado.

El conflicto social en Colombia no se explica por los grupos armados; incluso, estos no se explican por el narcotráfico, cuya aparición organizada es muy posterior al origen de las guerrillas; tampoco es correcto explicar el conflicto armado bajo la lógica de la guerra contra el terror, lógica imperante en el mundo desde el año 2001.

El ya mencionado índice Gini, la gran desigualdad de la distribución de la tierra en Colombia, el inmenso número de sindicalistas asesinados, las millones de víctimas del desplazamiento forzado (no siempre asociado al conflicto pero casi siempre al control de tierras) y una larga lista de violación de derechos humanos muestran que no solo es incorrecto reducir las causas del conflicto a los grupos armados, sino que es antiético. Esto que pareciera una obviedad no lo es para una parte importante de la sociedad colombiana, especialmente urbana y de clase alta.

Una “ética excluyente” es la que nos plantea como paradigma y esencia de la administración de la polis la seguridad, la propiedad y el catolicismo (me refiero aquí a su más clasista acepción).

Incluso, parte de la deformación de la lectura academicista y “pacifista” de los conflictos armados a lo largo del mundo deriva de la satanización del rebelde en armas, la bien vendida idea de que ya no hay rebeldes, ni guerrilleros, ni *freedom fighters*, ni revolucionarios, sino terroristas. No es posible avanzar en un genuino proceso de paz sin reconocer al enemigo ni su naturaleza política ni su agenda social. Es decir, lo ético para la construcción de paz implicaría, entre otras cosas, reconocer al enemigo en sus virtudes y a los amigos en sus errores.

En el caso colombiano la definición de víctima también ha sido manoseada por la “ética excluyente”: para algunos, las víctimas son únicamente los afectados por secuestro, minas antipersona y niños soldados, pero excluyen líderes asesinados, desaparecidos y víctimas de falsos positivos. En este caso en concreto, por ejemplo, son los derechos humanos los que nos permiten tener una definición de víctima incluyente y abstracta que no repare en las perversiones políticas a la hora de definir.

Sin querer agotar aquí el debate de las causas del conflicto, la invitación sí es a su revisión, con base en la noción que tengamos de lo ético, de lo justo y de lo decente. Una vez aceptadas y estudiadas dichas causas, podemos empezar el debate sobre la construcción de paz, entendida esta como la superación de las causas del conflicto y no como el desarme y la desmovilización de unos grupos.

## Debate de la negociación

La paz de hoy en Colombia es fruto de un largo proceso político en el que, desafortunadamente, hay que incluir las paces fallidas. La violencia de los años cincuenta finaliza, en parte, con un ritual compuesto por el acercamiento del Gobierno a las guerrillas liberales, conversaciones preliminares, concentración de las fuerzas guerrilleras, establecimiento de un proceso de negociación, firma de un acuerdo de paz, desarme, desmovilización y, finalmente, persecución de sus líderes y asesinato de sus comandantes.



Este libreto, con variaciones, se ha repetido a lo largo de los últimos treinta años. A comienzos de los años ochenta, dos líderes negociadores del EPL, Oscar William Calvo y Ernesto Rojas, fueron asesinados. Años después pasaría lo mismo con el líder del desmovilizado M-19, Carlos Pizarro León-Gómez y otro tanto les pasaría a dirigentes de la Corriente de Renovación Socialista. El caso más dramático (si cabe) es el genocidio de un partido político: la Unión Patriótica.

Otra constante ha sido entender la paz como procesos fundamentalmente de desarme y desmovilización en los cuales prevalece la oferta de soluciones individuales a los combatientes antes que el debate político sobre las causas del conflicto, es decir, se desmovilizan las apuestas políticas que cuestionan la exclusión política y se priorizan modelos de “inclusión” socioeconómica de los individuos antes que de los sectores excluidos de la sociedad.

La solución duradera y adecuada de un conflicto pasa por la conjugación de las agendas de lo posible, lo ideal y lo necesario. El caso de Palestina ilustra el fracaso de un proceso de paz que no mira lo real del conflicto. Además, un proceso de paz también debe precisar sus alcances sin dejar tantas puertas abiertas: la no precisión de los límites fronterizos entre Sudán y Sudán del Sur explican el regreso a la guerra.

El gran *lobby* de los enemigos de la paz puede no solamente hacer trastabillar un proceso, sino evidentemente romper incluso con acuerdos ya firmados. Así nos lo enseña Ruanda en 1994 y el conflicto de Malí en 2012.

Así, una agenda adecuada, una implementación precisa y una legitimidad que contenga a los enemigos de la paz son urgencias de una negociación.

En el caso colombiano la agenda acordada entre las FARC y el Gobierno no es de ninguna manera una amenaza para el *establishment*. Por ejemplo, en el punto 1, de tierras, la propuesta aceptada por las FARC no tiene relación con la propuesta de reforma agraria revolucionaria planteada en 1982 pero,

al contrario, sí responde a una necesidad, incluso de las élites del país, de avanzar hacia una reforma agraria.

De la misma manera, lo avanzado en el punto 2, participación política, no dice nada que no esté en la Constitución política de 1991 y/o en la propuesta democrática de un país decente. En el punto 3, de cultivos ilícitos, no se renuncia a la persecución de las mafias (lo mismo que dice el Código Penal colombiano) y se insiste en una obviedad: establecer o desarrollar medidas de inclusión socioeconómica para los campesinos que cultivan coca, punto este que recomendaba hasta el Plan Colombia.

En el punto 4, víctimas, ha primado la lógica de su reconocimiento y, relevante para este debate, de sus derechos, entendidos estos desde la noción universal de los derechos humanos. Así pues, podríamos decir (a riesgo de lo impopular de esta afirmación) que las FARC le han salido “baratas” al Gobierno.

Tal vez esta es una de las razones por las cuales el Gobierno ha tenido hasta ahora tantas trabas para empezar un proceso de negociación con el ELN: Las FARC serían un mal ejemplo para los “elenos”, pues esta guerrilla plantea una agenda y unas lógicas de participación de la sociedad que van mucho más allá de lo hasta ahora negociado con las FARC. Uno de los errores del vanguardismo es asumir que el pueblo al que dicen defender no tiene mayoría de edad política para participar.

Puede ser que desde el punto de vista pragmático, de la “ética excluyente”, de las élites que ven en el proceso con las FARC una “entrega del país a los terroristas” no haya un espacio a corto plazo para un proceso de paz con el ELN, con lo cual el proceso con las FARC sería el de una paz incompleta.

En el caso colombiano, los enemigos de la paz tienen un gran espacio, no solo por un caudal electoral, hoy en declive, ni por su poder en las redes sociales, sino, fundamentalmente, por la persistencia en la cultura política de

una “ética del paraco”. Esa “lógica del traqueto” se establece por encima y por fuera de la ley y del Estado (aunque se alimenta de esas dos de manera funcional cuando le es posible), justifica todo tipo de medios, prioriza el uso de la fuerza y es esencialmente corrupto, en cuanto coloca todo lo que es posible de lo público al servicio de lo privado. La “ética del paraco” alimenta prácticas como la corrupción y la limpieza social.

Así, los retos de la negociación también desde el punto de vista ético, incluyen las discusiones sobre la coherencia entre las causas reales del conflicto y lo que se negocia, y los mecanismos de legitimidad para contener a los enemigos de la paz. Además de estos dos puntos, la sostenibilidad dependerá de la formulación y/o construcción de una cultura política que contrarreste la “ética del paraco”.

## El debate del postacuerdo

Teóricamente, el postacuerdo permitiría avanzar en la construcción de una sociedad decente, pero esto depende tanto de lo acordado como de la voluntad política de respetar dichos acuerdos. La guerra de guerrillas desarrollada por el M-19 contribuyó a la formulación de la Constitución política de 1991.

Más allá del debate sobre el fetiche de la Constitución y más allá de la invocación mística al contrato social (al que Albert Camus llama críticamente “un nuevo evangelio”), podemos decir, de manera pedagógica, que las tareas para que el postacuerdo llene las aspiraciones éticas hacia una sociedad decente tiene dos áreas de trabajo: la inclusión en todas las esferas y una nueva cultura política que permita construir ciudadanía.

El objetivo en materia de inclusión es contar con un Estado social que sí proteja y un Estado de derecho que no persiga. Estas dos metas no son otra cosa que la vigencia de los derechos humanos, cosa elemental que asusta a las élites. El postacuerdo no sería tanto para construir paz sino para construir justicia.

Es importante tener en cuenta, de acuerdo con la experiencia internacional, que no hay postacuerdos ideales. Prácticamente ningún grupo se ha desmilitarizado al 100% de sus combatientes, tampoco se entrega el 100% de las armas, ni lo acordado se implementa en su totalidad. Pero lo que se avance en estos tres ejes no puede ser rechazado por su falta de total cumplimiento (dejar las armas es un debate ético, que implica también la renuncia a una forma de vida y no simplemente un problema de moda).

Un contrato social deseado para el postacuerdo colombiano debería incluir el debate político y nuevas decisiones sobre temas tales como la tenencia de tierras, el reordenamiento territorial, los recursos naturales, la reforma a las fuerzas armadas, el modelo económico neoliberal, el derecho a la oposición política y las relación entre el centro del país y sus regiones.

## El debate de la coherencia

Hay por lo menos 7 elementos que podrían ser analizados con coherencia política y a partir de la relación que debería imponer una negociación de paz adecuada:

1. Relativización de ciertos principios universales: Más allá de las particularidades locales de las guerras hay elementos universales en juego (justicia, inclusión, derechos humanos, ciudadanía) que no pueden relativizarse so pretexto de postulados posmodernos y/o neoliberales.
2. Negación de la exclusión: Una cosa es reconocer lo que nos une y otra, muy diferente, negar lo que nos separa. Después de la caída del muro de Berlín, muchos izquierdistas empezaron, no a matizar la lucha de clases para incorporar nuevas agendas sociales, sino a negar la existencia de clases sociales de plano. También en Palestina hay quienes niegan la ocupación y en Siria el uso de armas químicas por parte del régimen.



3. La trampa de la comparación: La ridícula categoría de *castro-chavismo* intenta crear espejos donde no los hay, fortaleciendo lógicas de bloques de amigo-enemigo. En lo personal, soy bastante crítico del proceso venezolano, sin que ello me impida reconocer los avances del Gobierno ecuatoriano o la necesidad de paz en Colombia.
4. Tecnificación del discurso: Excluir el contexto de las cifras y responder con números. En Túnez, a finales de 2010, las cifras públicas mostraban, según la banca internacional, una situación económica que permitía hablar de la “Suiza de África”, pero tales avances de crecimiento ocultaban el elevado costo social de la privatización y el alto nivel de desempleo. La construcción de paz no es solo un debate de tecnócratas, sino fundamentalmente de ciudadanos.
5. Falsos paradigmas: El esencialismo pacifista contra las FARC es incorrecto en la medida en que niega las causas, el contexto y la historia del conflicto colombiano. Pero, además, es tramposo, en cuanto coherente (algunas de las veces) con la violencia de las fuerzas armadas he incluso del paramilitarismo, algo de esto alimentó la marcha contra las FARC años atrás
6. El apellido de la justicia: El debate sobre la justicia transicional en Colombia está centrado en si hay (o no) penas de prisión. Parece que el único adjetivo digno de acompañar a la palabra justicia en el postacuerdo fuera la palabra transicional y no la palabra social. En esta tensión entre “cárcel o Keynes”, se reflejan también los afanes de la “ética excluyente” por reducir el postacuerdo a la desmovilización.
7. La paz nacional: El espejismo de la paz territorial tiene un grave problema, Colombia es un país de regiones, pero una nación es más que una agrupación de regiones. Colombia no es un país federal, las élites centrales siguen decidiendo, por eso resulta peligroso la idealización

de la paz regional en cuanto esta tocaría agendas locales y departamentales dejando por fuera el debate de las políticas nacionales sobre, por ejemplo, desarrollo, agricultura, minería, etc.

Creo que el camino para un debate ético podría ser una de las tantas tareas de la academia y su forma, en palabras de Gramsci, la figura del intelectual orgánico; ya no orgánico al servicio del partido, sino al servicio de la sociedad, una sociedad multicultural y multisectorial, pero también una sociedad de clases.

La herramienta del intelectual orgánico es su palabra y sí que hace falta en el proceso histórico de construcción de paz en Colombia el rescate de la palabra empeñada y la lucha contra el silencio cómplice. No podemos permitirnos un postacuerdo que repita el genocidio contra la Unión Patriótica, así como tampoco un postacuerdo donde reine lo que Renán Vega llamó “la arrogancia de los poderosos”.

Ese intelectual orgánico es el que tiene la tarea ética de mencionar lo políticamente incorrecto, como han hecho Miguel Ángel Beltrán, Darío Betancourt y Carlos Alberto Pedraza. Creo que no dije lo que era la ética en su relación con el conflicto pero espero haber dado luces de lo que no es ético en medio del conflicto que todavía nos afecta.

## Referencias

- Cotarelo, R. (1990). *En torno a la teoría de la democracia*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Roma. Editorial Grijalbo.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.

# El péndulo guerra, desarrollo y paz

Helberth Augusto Choachí González<sup>1</sup>  
Gabriel Andrés Arévalo Robles<sup>2</sup>

La historia de todas las sociedades que han existido hasta nuestros días –exceptuando la historia de la sociedad primitiva escribe más tarde Engels en su análisis en la familia la propiedad privada y el Estado en 1886– es la historia de las lucha de clases. Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros y aprendices; en una palabra: opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron una lucha constante, velada unas veces, y otras franca y abierta; lucha que terminó siempre con la transformación revolucionaria de toda la sociedad o el hundimiento de las clases beligerantes.

Marx (1848, p. 33)

El presente documento pretende interpretar los procesos de negociación entre el Gobierno colombiano y la insurgencia (Fuerzas Armadas Revolucionarias-Ejército del Pueblo, FARC-EP; y Ejército de Liberación Nacional, ELN)<sup>3</sup> como un fenómeno producido en el marco de prácticas y dinámicas de estrecha relación entre la globalización y lo nacional. Nuestra hipótesis es que las fuerzas diversas y divergentes, a escala nacional y global, convergieron –por razones no necesariamente coincidentes– en poner en marcha un proceso de paz “exitoso” que “inaugurara” una nueva era del país

1. Doctorando en Educación, Magíster en Derecho y especialista en instituciones jurídico penales. Secretario General y Profesor de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD. HH. Equipo de Trabajo Eje de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Investigador del Grupo “Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales”.
2. Doctor en estudios Internacionales de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Máster en Estudios Internacionales y en Cooperación Internacional. Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia y Abogado de la Universidad Libre de Colombia.
- 3 Esta reflexión es resultado del trabajo de investigación del colectivo “análisis político-territorial” y del trabajo Doctoral en la UPN.

en materia económica, política y social. El punto de inflexión –y quizás el aspecto más riesgoso y problemático– es que la “inauguración” supone la reconfiguración del conflicto a escalas y dimensiones transnacionales, con actores y fuerzas que en su conjunto transformarán el territorio, la autoridad y los derechos hacia lógicas del capital global cada vez más acentuadas.

Uno de los problemas más significativos cuando se pretende analizar e interpretar fenómenos en “vivo y en directo” es descontar la ventaja de la distancia histórica que le provee de datos y el desenlace de la cuestión. La mejor forma para enfrentar el reto es por tanto diseñar rutas de análisis e interpretación por medio de hipótesis. Afirmaciones que permiten trazar rutas de acercamiento para la lectura política y la acción colectiva. Para llevar a buen término el propósito señalado y desarrollar la hipótesis sugerida dividiremos en dos partes el documento como lo explicamos a continuación.

En la primera parte usaremos tres subhipótesis sobre por qué fue posible que fuerzas diversas y divergentes a escala nacional y global convergieran en la formulación de un acuerdo de paz en momentos en que la práctica e ideología militarista tenía una relativa aceptación, su cuerpo de asalto estaba tecnológicamente desarrollado y tenía la mayor presencia militar extranjera. Los tres planteamientos están interconectados y se influyen de manera permanente:

La primera es proveída por la política internacional: la emergencia de los llamados Gobiernos “progresistas” en Latinoamérica (especialmente en Suramérica) son más difíciles de gestionar por la política internacional hegemónica y ponen en problemas los intereses de las multinacionales, lo que genera cierta *inseguridad política y jurídica* que rechaza la doctrina de la *lex mercatoria*. Para solventar este tipo de inseguridades surgidas de las transformaciones políticas se proyecta la *Marca Colombia* para influenciar la política y la economía regional. La meta final es el retorno de las democracias



neoliberales que favorecen los intereses corporativos y dinamizan diferentes mercados interconectados globalmente.

La segunda es que las negociaciones de paz son parte de una estrategia política del poder ejecutivo para sintonizar la agenda económica nacional con la global. Creemos que se trata de una estrategia para “pacificar las economías” y ofrecer *seguridad de inversión*. Para esto tomaremos el especial caso de la creciente demanda de tierras en el mercado de materias primas y la coincidencia entre clases hegemónicas y *lobbies* multinacionales sobre los beneficios de potenciar dicha actividad económica transnacional. El punto es que la formalización e institucionalización de dicho mercado exige una reconfiguración territorial, jurídica y de autoridad para la compra-venta, arriendo y apropiación de bastas hectáreas de tierra. En muchos lugares tiene presencia la insurgencia y en otros podría tener influencia. La seguridad jurídica<sup>4</sup> debe ser complementada con la seguridad derivada de la “pacificación”. Este sería un atractivo para la inversión extranjera, como lo ha manifestado en múltiples eventos internacionales el presidente de Colombia Juan Manuel Santos.

La tercera plantea una extraña convergencia entre actores políticos históricamente opuestos, los cuales van desde las guerrillas hasta el Gobierno nacional (como representantes de la clase hegemónica del país) y una serie diversa de actores sociales y políticos antineoliberales que apoyan las

---

4. Juan Hernández Zubizarreta y Pedro Ramiro señalan a la seguridad jurídica de la siguiente manera: “Es la certeza que tienen los sujetos de derecho de que su situación jurídica solo podrá ser modificada mediante procedimientos establecidos previamente, y constituye la traducción práctica de la eficacia de las normas como reguladoras de conductas. En la actualidad, las corporaciones transnacionales, los gobiernos de los países donde tienen su sede matriz y las instituciones financieras internacionales recurren con frecuencia a este principio para defender los intereses empresariales ante los posibles cambios políticos que puedan introducir mayor control sobre sus actividades. Se oculta, de este modo, que la verdadera seguridad jurídica tendrá que ser la que sitúa el derecho internacional de los derechos humanos por encima de la *lex mercatoria*”. Publicado en el *Diccionario crítico de empresas transnacionales. Claves para enfrentar el poder de las grandes corporaciones*. Barcelona: Icara Editores, 2012, p. 218.

negociaciones. “Todos” han colegido –directa o indirectamente– que las negociaciones de paz no suponen un cambio social ni un compromiso del Gobierno con las transformaciones sociales del país que dieron razón al alzamiento armado. La tercer subhipótesis afirma que grupos opuestos e incrédulos a la “intenciones” de paz de las clases hegemónicas apoyan las negociaciones de paz por que a la larga supone el desbaratamiento de la estrategia político-militar de *etiquetamiento* usada contra la oposición política al ser señalada de guerrillera, terrorista e ilegal. Influenciados por el ejemplo de los Gobiernos progresistas de la región y por la necesidad de inaugurar un nueva etapa de participación política, fuerzas diverzas y divergentes cierran filas a favor de un acuerdo de paz.

Desarrollamos estas afirmaciones basados en una premisa metodológica. Nuestra premisa es que a pesar de que la lógica de la globalización le ha quitado funciones al Estado-nacional, no quiere decir que este desaparezca, o que se vea expuesto a una total desnacionalización o disfuncionalidad con el sistema global en producción. La globalización no implica la eliminación del Estado-nacional, por el contrario, la globalización no sería posible sin el Estado-nacional, incluso, aunque llegara a transformarse radicalmente. Parece apropiado comprender la relación entre la lógica de la globalización y la lógica nacional como un proceso de permanente ensamblaje que se influyen mutuamente a la vez que se transforman. Por tanto, creemos que nos encontramos frente a la transformación del Estado liberal keynesiano –creado para la época de posguerra (primera era de Breton Woods) hasta la década de los ochenta– que a la desaparición del Estado-nacional como una máquina de gubernamentalidad. Con esto queremos decir, tomando las tesis de Saskian Sassen, que los ensamblajes históricos en los que se ven involucrados la transformación del derecho, los derechos, el territorio y la autoridad, son producto de capacidades que proceden de configuraciones anteriores. Lo que llamamos globalización es



una lógica en formación sobre la que podemos comprender sus engranajes y tendencias, pero sin que podamos decir que estamos ante la “absoluta” globalización o la “absoluta desaparición del Estado-nación”. En palabras más precisas, la autora señala:

La forma más avanzada de la globalización actual (la que concierne a las grandes corporaciones económicas) no existiría de no haber sido por el uso de capacidades que funcionaron en el pasado más cercano como elementos que fortalecían al Estado-nación (Sassen, 2010, p. 30).

Cualquier formalización e institucionalización requiere de “tiempo, construcción y conflictos” y, por tanto, no estamos condenados a aceptar la supremacía de la gramática política del “irrefrenable” final del gobierno corporativo.

Los tres planteamientos que explicaremos con más detalle implican a su vez significativos retos para las diversas y divergentes fuerzas nacionales y globales inmersas directa o indirectamente en los procesos de negociación. Sobre todo, en la readecuación global del Estado-nacional a las lógicas del capitalismo transnacional. Las tres hipótesis son parciales y suponen un reto mayor cuando de verificación se trata, pero no por ello innecesarias si existe el ánimo por desentrañar futuros próximos.

La segunda parte privilegia en conjunto el contexto económico, político y social de la población colombiana con el propósito de considerar las condiciones a las que se enfrentan los sectores y organizaciones sociales en un escenario de “postacuerdo” o de “pacificación de las economías”. Aceptando que la dinámica política de Colombia es el péndulo guerra-desarrollo-paz, es necesario desentrañar aspectos que vinculan la lucha por la tierra y el territorio, la crisis de gobernabilidad y, en general, evaluar la complejidad del conflicto social y político frente a los desarrollos de la economía transnacional.

## Dimensiones estratégicas de las negociaciones de paz: hipótesis

### Política internacional: la marca Colombia

En países como Perú, México, Australia o España hemos recibido comentarios muy similares sobre Colombia: “Muy bueno que tu país haya mejorado tanto en la economía y la política”, “ahora Colombia es un lugar de inversión fabuloso”, “justo ahora es uno de los mejores lugares de Latinoamérica para invertir”, “ha mejorado mucho la seguridad”, “ahora sí están mejor los colombianos con el fin de la guerrilla y la era de prosperidad”. Los comentarios no hubieran sobrepasado nuestra impresión si no fueran repetidos varias veces, reproducidos en periódicos de circulación local pero, sobre todo, contrastados por los datos de desigualdad, desempleo, acumulación de la tierra, educación, violación de derechos y deuda externa que revelan todo lo contrario.

¿Qué relación existe entre la percepción que tienen diferentes públicos sobre el país, la negociación de paz y la influencia política de Colombia sobre la región? Para responder a este interrogante tenemos que referirnos a la recién formada *Marca Colombia*. Contemplamos dos dimensiones. La Marca Colombia es un programa desarrollado entre el Ejecutivo y los empresarios<sup>5</sup> para mover la economía internacional y nacional a favor de los grandes capitales y el reforzamiento de la “unidad nacional” como sentimiento cultural hegemónico:

La idea de la marca país no es solo aumentar la competitividad de la imagen positiva de Colombia frente al mundo, sino fortalecer el orgullo de los colombianos y empoderarlos para que se conviertan en

5. Entre los cuales se encuentran marcas como Pacific Rubiales Energy, Coca-Cola, Satena, Lan, Avianca, Cemex, Allianz, Claro, Colgate, Caracol-Radio, Efecty, Servientrega y muchas más. <http://www.colombia.co/nuestros-aliados>



multiplicadores del mensaje. Todos somos la voz del país y podemos ayudar a cambiar la imagen de Colombia<sup>6</sup>.

Hay estudios que han mostrado que la Marca País es una estrategia de economía nacional más que internacional y tiene un poder político de reedición del sentimiento hegemónico de unidad (Ramiro, 2014). Sin embargo, nos interesa en este caso la segunda dimensión. La Marca Colombia es también el polo de influencia en la región latinoamericana sobre la que se pretende contener los avances de Gobiernos progresistas, fortalecer los grupos políticos proneoliberales y consolidar “proyectos país” como el de Perú, Chile y México.

La Marca Colombia cobra este sentido si contemplamos la noción del *poder blando*, una categoría elaborada por el pensamiento hegemónico de las relaciones internacionales y que se usa para diseñar modelos de influencia internacional. La noción de poder blando creada por Joseph Nye significa la capacidad de “lograr que otros ambicionen lo que uno ambiciona” (2003) y se entiende por diferencia del poder duro (*hard power*) que expresa la influencia por medio de la fuerza militar, el poder económico y el poder “violento” del Estado. El poder blando se basa en factores inmateriales y se convierte en

La habilidad de obtener lo que quieres a través de la atracción antes que a través de la coerción o de las recompensas. Surge del atractivo de la cultura de un país, de sus ideales políticos y de sus políticas [...]. Cuando puedes conseguir que otros admiren tus ideales y que quieran lo que tú quieres, no tienes que gastar mucho en palos y zanahorias para moverlos en tu dirección. La seducción es siempre más efectiva que la coerción, y muchos valores como la democracia, los derechos humanos y las oportunidades individuales son profundamente seductores (Nye, 2010, p. 30).

La influencia del poder blando funciona desde el Estado hacia los otros, sus políticos y la opinión pública de los Estados que pretende influenciar.

6. Así lo señala la página oficial: <http://www.colombia.co>



Se supone que parte de su influencia debe traducirse en triunfos electorales de programas políticos que respaldan y son coincidentes con lo que representa la naturaleza de su “inmaterialidad”.

En el mundo contemporáneo, hablamos de la influencia del poder blando de acuerdo a “bloques” o alianzas de Estados que comparten aspectos determinantes en materia económica, política y cultural y que pretenden influir en otros actores de la región. En el caso de Colombia ese bloque regional es la *Alianza del Pacífico* conformada por Gobiernos coincidentes como Chile, Colombia, México y Perú. Juntos pretenden construir un área de “libre circulación de bienes, servicios, capitales, personas y economía” y “convertirse en una plataforma de articulación política, integración económica y comercial, y proyección al mundo, con énfasis en la región Asia-Pacífico”<sup>7</sup>. Es una alianza acusada de ser “maniobra político-económica de Washington para lanzarse de lleno a la reconquista de su influencia perdida, tras la derrota en 2005, en Mar del Plata, de su gran proyecto estratégico del Área Libre de Comercio de las Américas (ALCA)” (Galardy, 2012). Geopolíticamente significa la instauración de un poder blando como “corredor contrainsurgente o reaccionario para balancear el influjo de izquierda, radical o moderada” y, particularmente, “como la alternativa de las derechas latinoamericanas y de Estados Unidos para el continente, en oposición al Mercosur y a Unasur” (Sader, 2013).

El actual presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, en los últimos cuatro periodos presidenciales, ha combinado el poder duro y el poder blando. El poder duro lo hizo como jefe del partido oficialista (2002-2006) y luego como Ministro de Defensa del presidente Álvaro Uribe Vélez (2006-2009). El poder blando lo ha desarrollado durante sus últimos dos periodos presidenciales (2010-2014-2018). La implementación del poder blando no significa un abandono o renuncia al poder duro, sino un desarrollo programático para mejorar uno de los dos y armonizarlos.

7. Según puede leer en su página web oficial: <https://alianzapacifico.net/>



Juan Manuel Santos ha centrado el ejercicio de su Gobierno en un modelo de “tercera vía”. Varias estrategias le son reconocidas. Recupera la institucionalidad como eje para resolver la crisis de legitimidad y de credibilidad del anterior Gobierno (Álvaro Uribe Vélez). Ha acentuado la separación de poderes. En la dinámica pública, el escenario legislativo y los órganos de control social y la fiscalía tienen la iniciativa, detrás de esta recomposición en la forma de administrar el Estado (que durante el gobierno de Uribe remarcó el presidencialismo, hasta el punto de ser calificado de “dictadura de civil”). Juan Manuel Santos permite el juego político pero lo determina a través de estrategias como la Mesa de la Unidad Nacional en la que participan el Partido liberal, el Partido Conservador<sup>8</sup>, el Partido de la U, Cambio Radical y el Partido Verde. Asegura las mayorías en el Congreso para aprobar sus iniciativas legislativas, la distribución estratégica de cargos entre las principales facciones de la élite ligadas a los partidos políticos. Incorpora contradictores y opositores dentro de una dinámica de gobernabilidad y de participación en la gestión pública. Apuesta por un diálogo muy fuerte con los empresarios y gremios en perspectiva de impulsar los TLC con Corea, con Suiza, con la UE, la perspectiva con China, etc.

En política exterior ha desarrollado una ofensiva diplomática de primera línea que tuvo logros importantes para la perspectiva macroeconómica. Asumió el liderazgo en esferas específicas sin tener que disputar en su momento el protagonismo con Venezuela (antes de la muerte de Hugo Chavez) o Brasil, profundizar la crisis con Ecuador o evitar una posición frente a las Malvinas sin deteriorar su relación con Argentina. Ejemplos claves fueron los diálogos Venezuela-Cuba, la Cumbre de las Américas, la secretaría de Unasur y la intervención en Rio+20 en el que Colombia lideró la firma de un mandato para que se desarrollen objetivos de desarrollo

---

8. Situaciones que han variado como en el caso del Partido Conservador que se encuentra en una mixtura conveniente entre Santos y Uribe a través del liderazgo de Marta Lucía Ramírez, ex ministra de Defensa en el Gobierno de Uribe y ex candidata presidencial 2014-2018.

sostenible ampliando los objetivos de desarrollo del milenio<sup>9</sup>. El logro de mayor “marketing” político externo e interno fue poner en manos del poder ejecutivo la *llave para la paz* por medio de la negociación con la insurgencia e incluir a Colombia en los países invitados a formar parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (en adelante, OCDE).

La incursión de la OCDE servirá al blindaje internacional de la influencia “blanda” en la región. La OCDE “ofrece un foro donde los gobiernos trabajan conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes”<sup>10</sup>. México y Chile –ambos de la Alianza Pacífico– son miembros de este “club de buenas prácticas y orientación económica” que servirá a Colombia para fijar “estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas”<sup>11</sup>. La OCDE será la garantía “asesora” del desarrollo de Colombia en áreas claves como la competencia, los mercados financieros y la política regulatoria<sup>12</sup>. Permitirá adecuar los ensamblajes de lo global y lo nacional en aspectos jurídicos, políticos y económicos del Estado-nacional. Así lo reafirma el presidente Juan Manuel Santos:

Las recomendaciones de la OCDE fueron tenidas en cuenta para elaborar nuestro Plan de Desarrollo, el diseño de la reforma tributaria que ha sido una reforma exaltada por todos los organismos internacionales y que busca más equidad de los impuestos, y que va a generar más empleos, tuvo la asesoría de la OCDE<sup>13</sup>.

9. Donde se presentaron 5 posibles ejes que podrían satisfacer el común de las necesidades del mundo en torno “al agua, a la seguridad alimentaria, las ciudades sostenibles, a los océanos y a los patrones de consumo y de producción sostenibles”.

10. Según su página oficial: <http://www.oecd.org/>

11. Según su página oficial: <http://www.oecd.org/>

12. Dice el presidente Juan Manuel Santos: “La OCDE no nos va decir qué hacer, pero nos va a decir cuál es la mejor forma de hacer?”. Discurso del presidente Juan Manuel Santos, sobre la invitación de Colombia a la OCDE. 30 de mayo de 2013. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=0mXCO1AXDw4>

13. Discurso del presidente Juan Manuel Santos, sobre la invitación de Colombia a la OCDE. 30 de mayo de 2013. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=0mXCO1AXDw4>



El conjunto de actividades que sirven como “poder blando” están dirigidas evidentemente a generar un ambiente de “seguridad de inversiones” que enfrentará a otros países como Venezuela, Argentina y Brasil. Se espera que la Colombia “exitosa”<sup>14</sup> motive y consolide en la región el paso de los regímenes progresistas a los regímenes de derechas. Parte esencial del desarrollo de esta influencia pasa por la estabilización del país y la generación de seguridad. La seguridad en su conjunto debe ser jurídica, política, económica, militar. Para los aspectos de seguridad jurídica, política y económica, la OCDE juega un papel garantista para la inversión extranjera.

El tema pendiente será, según la OCDE, la negociación de paz. La firma del acuerdo entre el Gobierno y las guerrillas y su posterior desmovilización haría, según analistas neoliberales, que el país sea un destino más seguro para la inversión extranjera. Ya lo era en términos jurídicos y políticos<sup>15</sup>, como lo dijo James Barrineau, co-director de Latin America at Schrodgers en Nueva York al afirmar:

En países como Venezuela y Argentina, por ejemplo, hay tanto caos, mientras que en Colombia, el liderazgo ha sido siempre favorable al mercado y consistentemente predecible, y esto ha llevado a un aumento de las entradas de inversión extranjera directa y la inversión de cartera (Savita, 2013).

14. Se espera que el crecimiento de la economía colombiana se mantenga entre un 4% y un 6% para el 2012, para el 2013 de 4,7% y para el 2014 de 4,9%. En cuanto a la inflación, el Banco de la República reveló que sus expectativas al respecto tuvieron un leve aumento aunque mantienen su meta de entre el 2% y el 4%.

15. Basta reconocer que la inversión extranjera directa (IED) creció el 28% en los primeros cuatro meses del 2012, el 80% de los recursos llegó a los sectores de petróleo, hidrocarburos y minas. Grandes empresas multinacionales se instalan en las zonas francas, García (2013). Según el Ministerio del Comercio hay 34 zonas francas permanentes y 48 zonas francas especiales o uniempresariales, no pagan del IVA en la venta de mercancías entre usuarios, suspensión del arancel y del IVA para mercancías extranjeras, posibilidad de hacer nacionalizaciones parciales, tasa de impuesto de renta del 15%. En la actualidad, 17 departamentos cuentan con algún tipo de zona franca. Para el 2013 y 2014, la IED ascendió 9,8% que representa 755 millones de dólares, de esto el 50,4% estuvo ubicado en el sector de petróleo y minas conforme a lo expresado por Proexport Colombia.

El reto será, según Joseph S. Tulchin, enfrentar la violencia de las guerrillas y el paramilitarismo. Para este aspecto, recuerda Tulchin que en el World Justice Project Report el país ocupó el puesto 89. Los avances de la negociación implica que “el proceso de paz seguirá facilitando la mejora en las condiciones de seguridad ciudadana [léase: inversionista]” (Tulchin, 2015).

Colombia se convertirá en la combinación —a la norteamericana— del poder blando y el poder duro. El poder duro subyace en la ayuda militar norteamericana y la presencia estadounidense de las bases militares en consonancia con el acuerdo militar entre Colombia y Estados Unidos de 2009 (pero puede verse la continuidad de la estrategia militar en la cooptación de territorios colombianos a manos de los norteamericanos con el Plan Colombia en el Gobierno, del Gobierno de Andrés Pastrana; Seguridad Democrática, del Gobierno de Álvaro Uribe Vélez; y los Planes de Consolidación en la era del Gobierno de Juan Manuel Santos). Acuerdo con el que se le permite el acceso extranjero a 7 bases militares. Entre ellas, la Base Militar de Palanquero, estratégica para el control geopolítico de todo el continente. El poder blando será el ejemplo de una Colombia exitosa económicamente, con presencia de empresas multinacionales en sus territorios y un país “pacificado” con la desmovilización guerrillera. Ambos poderes esperan —sobre todo el segundo— retomar el control de países que giraron a la izquierda como ya sucedió con Argentina (aunque en las elecciones del 2015 retornó la derecha) y como está sucediendo en Venezuela. Parece que Ecuador y Bolivia aún resistirán un poco más pero el cuadro político no es definitivo.

### **Economía transnacional: seguridad para la inversión corporativa**

Para hablar de paz y de los negocios globales y locales del capital transnacional es necesario presentar el siguiente panorama:

Actualmente, las empresas multinacionales con su concentración privada de poder son la expresión organizativa más destacada en la lógica del gran



capital, en consecuencia, son autores de la gestión de escenarios institucionales mundiales que favorecen sus intereses, que están atados inseparablemente a la obtención del máximo lucro y que se construyen a espaldas de la mayoría de las personas que habitan el planeta (Verger, 2004).

Algunas fuentes calculan la existencia de unas 65 000 multinacionales, aunque el protagonismo se concentra en algo más de unas doscientas, las que, aproximadamente, controlan el 80% de la producción agrícola e industrial mundial y el 70% de los servicios e intercambios comerciales. Asimismo, cuatro quintas partes del total de ellas se encuentran instaladas en los catorce países más ricos del planeta, pero las restantes también se encuentran contraladas desde allí.

Si se acorta el registro a las primeras cien corporaciones de la lista, en términos de su participación en el extranjero, se observa que la casas matrices de ellas se encuentra en Estados Unidos, Japón o la Unión Europea y que sus labores están concentradas en los sectores del petróleo, automóviles, medicamentos, telecomunicaciones y electrónica (González, Pulido, y Ramiro, 2008). Sin embargo, las corporaciones transnacionales están dando giros en la apropiación de bienes ambientales (recursos naturales denominados por el capital) como negocio enclave de la crisis ambiental a partir del discurso de las economías verdes.

De acuerdo con el anterior panorama, creemos que el interés por los acuerdos de paz por ciertas élites económicas “nacionales” y transnacionales es parte de una agenda económica y política más amplia consignada en el plan de desarrollo del Gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) y perfeccionada en el plan de desarrollo del presidente Juan Manuel Santos (2010-2014-2018). Las negociaciones con la insurgencia son una estrategia que se activa cuando se hace evidente que falla la estrategia militar aplicada en el periodo de 2002 al 2010 de Álvaro Uribe Vélez para derrotar a la insurgencia<sup>16</sup>.

16. Otra tesis, que podemos llamar la “cadena de arrinconamiento político-militar a la insurgencia”, afirma que la política de terminar militarmente con la guerrilla entre 2002

La flexibilidad de sectores de la élite puede venir del hecho de constatar que la derrota de la guerrilla estaba lejos, con la probabilidad de que el “fin del fin” no se diera en el corto ni en el mediano plazo. En el escenario de producirse, podría llegar a tener un impacto en el crecimiento del crimen organizado como resultado de la derrota y la descomposición social de los miles de jóvenes y adolescentes (víctimas y victimarios). Debemos recordar que la desinstitucionalización del país llegó a un punto de no retorno, con costos elevados a nivel de la legitimidad y representatividad del Estado, las instituciones y la llamada clase dirigente. El narcotráfico, el paramilitarismo y la guerra misma ensancharon la clase media y también la clase alta, con lo cual modificaron la vida del país. Los cambios en la composición social de las élites han sido profundos y han dado pie para calificativos tan fuertes como el de “Estado mafioso” o “gansteril”. Situación que ha obligado al rechazo de parte de la comunidad internacional por la permanente violación de los derechos humanos que este tipo de Estados genera, tolera y/o implementa en términos de terrorismo de Estado. Además, un proceso de radicalización de la protesta social en Colombia podría colocar en aprietos la “democracia formal más antigua del continente”, en un mal momento, cuando se pretende hacer frente a los Gobiernos progresistas de la región.

Nuestra hipótesis es que los acuerdos de paz, si son exitosos, se traducirán en la “pacificación de la economía” y se armonizarán con la “seguridad de inversión” solicitada por empresas extranjeras y locales, y constantemente

---

y 2010 (Gobierno de Álvaro Uribe Vélez), es una de las *tres fases* para llevarla a la mesa de negociación y conseguir su desmovilización. La primera fase fue desarrollada en los diálogos de paz de San Vicente del Caguán con el presidente Andrés Pastrana (1998-2002), útil para frenar el crecimiento insurgente y desarrollar toda la tarea de inteligencia e infiltración a partir de concentrar la fuerza guerrillera en una zona del país. La segunda fase es el debilitamiento militar, a la que se llamó Seguridad Democrática, entre 2002-2010. Ambas fases contaron con el apoyo militar estadounidense a través de programas económicos como el Plan Colombia y el Plan Patriota. La tercera fase, 2010-2018, sería la de negociación y desmovilización. La conexión entre cada una de las fases es un tema que aún está por investigarse. Es seguro que con el paso del tiempo información clasificada por la inteligencia nacional y norteamericana ayudará a confirmar o desmentir dicha tesis.



sugerida por instituciones internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la OCDE. Para profundizar mejor esta afirmación vamos a priorizar un caso particular: el problema de la tierra. Lo tomamos porque forma parte de la agenda económica del Gobierno nacional, es el punto históricamente neurálgico del conflicto armado y fue el primer punto de negociación en La Habana entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC.

### **Plan económico hegemónico: el mercado global de tierras**

Antes del surgimiento de las guerrillas de izquierda, las guerrillas liberales en los cincuenta habían entrado a la lucha armada por el factor “tierra, concentración y despojo”. Estamos ante un problema estructural no resuelto y sobre el que se ha visto envuelta la transformación permanente de la autoridad, el territorio y el derecho en el país. El fenómeno es histórico y político y tiene múltiples dimensiones imposibles de abarcar en este apartado. Partiremos de la idea de que nos encontramos ante un nuevo periodo de acumulación de la tierra en clave transnacional.

Describiremos en qué consiste el nuevo mercado de tierras y cómo se manifiesta en el país por medio de dispositivos jurídicos. Luego, mostraremos que el “acuerdo de paz” coincide con la “seguridad de inversión” y la armonización del mercado global de tierras. Esta “coincidencia”, según lo interpretamos, promete beneficios financieros a los inversores extranjeros al ofrecerles una seguridad política y jurídica. Este ejemplo permite mostrar que estrategias similares son usadas en todas las “locomotoras” de desarrollo del país. A pesar de que reconocemos que este planteamiento aún debe ser contrastado con más datos, no por ello deja de ser sugerente para la reflexión nacional contemporánea. En este mismo sentido, no se puede olvidar que el modelo de desarrollo colombiano es de carácter extractivista y agro exportador, lo que da luces de por dónde se orientan las políticas

económicas y militares del país en la garantía de la protección a los derechos de propiedad e inversión.

Con la creciente demanda de cultivos industriales, la creciente demanda de tierra y el notable aumento de los precios globales de alimentos en la década de los dos mil, se consolidó un vasto mercado global de tierras. Las corporaciones transnacionales vieron en la compra o arriendo de las tierras una estrategia fundamental para enfrentar la demanda de bienes primarios (*commodities*). Señala Saskia Sassen:

No es coincidencia que la tierra haya surgido entonces como destino de capitales de inversión, no solo por su materialidad (la cosa misma y no algún derivado que representa la tierra) sino también como medio para acceder a una gama cada vez mayor de mercancías (alimentos, cultivos industriales, minerales raros y agua) (Sassen, 2015, p. 96).

El nuevo mercado de la tierra conllevó a que las Naciones Unidas adoptara en 2012 directrices internacionales sobre gobernanza responsable para mejorar el acceso a la tierra, la pesca y los bosques, y proteger los derechos de millones de personas, que a menudo están en extrema pobreza. Por ejemplo, Intermon Oxfam inició una campaña para exigirle al Banco Mundial parámetros de regulación de dichas compras. Las reacciones son múltiples y dejan ver la magnitud del problema. Veamos las características de este nuevo fenómeno:

A medida que la cantidad y el ritmo de adquisiciones de tierras a gran escala aumentan en todo el mundo, también lo hacen las pruebas tanto de que estas adquisiciones se están descontrolando, como de que el precio que pagan las comunidades afectadas por esta fiebre es inaceptablemente elevado. Durante la última década, se ha *vendido o arrendado* una enorme cantidad de tierra en todo el mundo: una superficie equivalente a ocho veces el tamaño del Reino Unido. Entre los años 2000 y 2010, los inversores extranjeros compraron en los países pobres una superficie de tierra del tamaño de Londres cada seis días. El interés comercial en las tierras podría volver a incrementarse, ya que las recientes alzas de los precios de los alimentos impulsan a los países ricos a



garantizar sus propios suministros alimentarios, y convierten las tierras en una opción más segura y atractiva para inversores y especuladores. Está ampliamente reconocido que el *boom* de los precios de los alimentos en 2008 renovó el interés de los inversores por la tierra: de hecho, desde mediados de 2008 a 2009, las transacciones registradas de terrenos agrícolas realizadas por inversores extranjeros en los países en desarrollo se dispararon en un 200 por ciento aproximadamente (Intermón Oxfam, 2012).

Colombia es un buen destino para suplir la demanda de este creciente mercado. Nombrado como país CIVETS<sup>17</sup> con Indonesia, Vietnam, Egipto, Turquía y Sudáfrica; Colombia es considerado un mercado emergente y atractivo para inversionistas. Colombia posee abundantes minerales y reservas de petróleo. Colombia representa menos del 1% de la superficie del planeta y contiene más del 10% de la biodiversidad del 70% que contienen los 16 países restantes que integran la lista mundial de países megadiversos del mundo. Tiene amplias tierras aprovechables para la agricultura a gran escala, fuentes (recursos) hídricas y leyes e impuestos favorables para la inversión extranjera. Las tierras fértiles están hoy en el centro de las inversiones mundiales y Colombia está entre los 9 países con mayor disponibilidad de tierras<sup>18</sup>. Esta condición permite evidenciar situaciones de extranjerización y acaparamiento de tierras con dos vocaciones distintas: agroindustria y minería. Énfasis que es consecuente con un modelo extractivista y agroexportador.

Colombia ha ingresado en este nuevo proceso de acumulación por medio de un instrumento legal conocido como Ley de Zonas de Interés de

---

17. CIVITES es el acrónimo en inglés para hablar de los mercados emergentes de Colombia, Indonesia, Vietnam, Egipto, Turquía y Sudáfrica.

18. Según el Plan Nacional de Desarrollo de Colombia (2010-2014) de 21 500 000 hectáreas aptas para la agricultura solo son utilizadas 4 900 000. Expertos en la materia señalan que la participación del sector en el Producto Interno Bruto (PIB) ha caído del 8% al 6,8%. Significa que no se ha resuelto ninguno de los problemas de competitividad para el sector en su conjunto, y el país puede llegar a tener problemas de *seguridad alimentaria*.

Desarrollo Rural, Económico y Social (Zidres, 2015). Es evidente que el mercado de tierras conlleva al desarrollo de instrumentos legales, nuevos contratos, formas de propiedad y usufructo, seguros e infraestructura de servicios asociados, especulación de la tierra, acumulación y, claro, consecuencias ambientales y poblacionales generalmente lamentables<sup>19</sup>. La Ley Zidres se convierte en el instrumento para legalizar la acumulación irregular de predios por parte de empresas nacionales y extranjeras, para esto, la ley transformará la clásica autoridad que el Estado ha tenido sobre el territorio<sup>20</sup>. Es un cambio de autoridad y derecho donde la soberanía corporativa se inserta en el territorio nacional y se realiza de la siguiente manera.

El gobierno de Colombia antes de Zidres observa que para atraer inversiones extranjeras necesita resolver varios problemas constitucionales y legales, particularmente asuntos con la Ley 160 de 1994. La Ley 160 señala que los terrenos baldíos solo se pueden otorgar a campesinos pobres y se prohíbe la acumulación. El problema subyace en que no se pueden entregar grandes hectáreas y menos “efectuar titulaciones de terrenos baldíos en favor de personas naturales o jurídicas que sean propietarias o poseedoras, a cualquier título, de otros predios rurales en el territorio nacional”. La Ley Zidres nace para solventar varios problemas. Ante los impedimentos de la Ley 160, Zidres permitirá la adquisición por vía del arrendamiento (a perpetuidad) de bastas hectáreas de tierras y legalizará tierras adquiridas por vías fraudulentas e ilegales por empresas transnacionales y empresarios

19. El nuevo mercado global de tierras se enfrenta a retos particulares en las diferentes regiones del planeta que debe solventar. África ha sido el principal destino de compradores extranjeros de tierras seguido de Asia y Latinoamérica.

20. El 11 de noviembre de 2015, el periódico nacional *El Tiempo* informaba: “La Comisión Quinta de Senado aprobó en tercer debate el proyecto que crea las llamadas zonas de interés de desarrollo rural, económico y social (Zidres). De origen ejecutivo, representó al Gobierno en las discusiones el Ministro del Interior, Juan Fernando Cristo, quien contó con el ‘apoyo técnico’ del superintendente de Notariado, Jorge Enrique Vélez. Además de la bancada del Gobierno, estuvo a favor de la iniciativa el Centro Democrático. Los senadores coincidieron en señalar que el proyecto busca fortalecer el agro colombiano, más allá de ideologías o estrategias de boicot político [...]” (*El Tiempo*, 2015).



locales, muchas veces apoyados por el paramilitarismo y la complicidad estatal. Basta recordar el interés de la multinacional norteamericana denunciada por dichas prácticas y que será beneficiaria de la Ley Zidres:

La legislación colombiana establece límites a la compra de tierras que hayan sido anteriormente adjudicadas por el Estado en procesos de reforma agraria, con el fin de evitar su concentración y preservar su función social. Sin embargo, entre 2010 y 2012 la empresa Cargill –la mayor comercializadora de materias primas agrícolas del mundo– adquirió 52 576 hectáreas en la altillanura a través de 36 sociedades creadas con ese fin. De esta forma habría logrado evadir la restricción legal mediante una operación de compra fraccionada, superando en 30 veces el máximo permitido por la ley a un solo propietario. La resolución de este y otros casos similares que contribuyen a desestabilizar la situación en el campo pondrá a prueba la coherencia política del Gobierno de Colombia, el cual se enfrenta a una de las mayores movilizaciones campesinas en torno al problema agrario y acaba de comprometerse en la mesa de conversaciones de paz con una distribución más democrática de la tierra y con el fortalecimiento de la economía campesina.

Una mesa de coalición de prestigiosas organizaciones analizó la Ley Zidres y concluyó aspectos que develan la transformación de la autoridad estatal sobre bastas e importantes hectáreas del territorio colombiano<sup>21</sup>. Contrario a los argumentos del Gobierno, la coalición considera que la Ley se avoca al desarrollo de zonas productivas, toca aspectos determinantes sobre la tenencia y propiedad de la tierra (concesión o arrendamiento renovable a perpetuidad) y legaliza la acumulación irregular de baldíos con la fórmula de “sanear las situaciones imperfectas”. Es una ley de adecuación a desarrollos empresariales que afectará el pequeño y mediano productor y tendrá evidentes consecuencias ambientales,

---

21. La coalición fue formada por CODHES, CINEP Planeta Paz, Comisión Colombiana de Juristas, Mesa de Incidencia Política de Mujeres Rurales Colombianas; Cumbre Agraria, Campesina, Étnica y Popular; Dignidad Agropecuaria y Oxfam. Lea: “Lo que oculta el proyecto de Ley 223”: [https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file\\_attachments/story/loqueocultaprojectodeley223-2.pdf](https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/story/loqueocultaprojectodeley223-2.pdf)

tanto por la fragilidad de la altillanura como por los proyectos productivos a gran escala. A pesar de que la “altillanura” es el territorio elegido por Zidres, todo parece indicar que será el nuevo modelo agrario del país.

Zidres contrasta con el primer punto de negociación –aprobado por las partes– entre el Gobierno y las guerrillas sobre “Política de tierras y desarrollo agrario”. El punto acordado hablaba de seguridad jurídica para el campesino, acceso y uso de la tierra, formalización de la propiedad, establecimiento de la frontera agrícola y protección de zonas de reserva, programas de desarrollo con enfoque territorial, infraestructura y adecuación de tierras, desarrollo social basado en salud, educación, vivienda y erradicación de la pobreza, estímulos a la producción agropecuaria y a la economía solidaria y cooperativa mediante la asistencia técnica, subsidios, créditos, generación de ingresos, mercadeo y formalización laboral, creación de políticas alimentarias y nutricionales. La Ley Zidres es una apuesta de reforma agraria basada en la lógica capital y la adecuación al derecho corporativo global que no coincide en nada con lo acordado en La Habana. Menos coincide con el espíritu de los procesos de restitución de tierras orientados con la figura legal de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras<sup>22</sup>, creada bajo el gobierno de Juan Manuel Santos. Es necesario recordar que el Gobierno aprovechó la forma jurídica de los censos catastrales, la identificación de predios despojados, los estudios de la titularidad jurídica de la propiedad de la tierra y las oficinas de registro de instrumentos públicos, para obtener un balance nacional de quienes poseen y tienen derechos sobre la tierra, y poder garantizar la seguridad jurídica de la inversión del capital trasnacional sobre la compra-venta-alquiler de la tierra como un paso previo a las Zidres.

Más allá, y lo fundamental, no coincide con las necesidades agrícolas del país. La doble agenda de negociación del Gobierno supone dudas en la mesa de La Habana pero al parecer pocas cosas harán retroceder el proceso

22. El Decreto 4829 de 2011 “Por el cual se reglamenta el Capítulo III del Título IV de la Ley 1448 de 2011 en relación con la restitución de tierras”.



que ya tiene fecha límite en el primer semestre de 2016. Así fue ratificado por el Gobierno de Juan Manuel Santos en la plenaria de Naciones Unidas en 2015.

La adecuación de la Ley Zidres es apenas una dimensión de la adecuación de la autoridad, el derecho y el territorio al gran proyecto económico del país liderado por el poder ejecutivo. Zidres es la herramienta que coincide con uno de los puntos del plan de desarrollo: el agroindustrial. Los pilares del Plan Nacional de Desarrollo, Prosperidad para Todos 2010-2014, denominados “locomotoras”, fueron la minero-energética; la agropecuaria; la de infraestructura; la de vivienda; y la de ciencia, tecnología e innovación. Por otra parte, la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011 y sus decretos reglamentarios) como parte de aspectos puntuales de la negociación. Si apreciamos en conjunto el plan económico, estamos ante un esfuerzo muy particular de adecuar la legislación, el contexto político-militar y económico a las lógicas globales corporativas.

El Poder Ejecutivo ha dado pasos en diferentes dimensiones y de manera coordinada con el desarrollo de su agenda económica. Creemos que el proceso de negociación con la insurgencia es un paso político en este mismo sentido. Guarda coherencia con la armonización del territorio, la autoridad y el derecho del país con el entramado regional y para los intereses de los diferentes mercados. Si lo vemos en perspectiva, pasos dados por el Ejecutivo, en sintonía con el giro de la coyuntura, se expresan en la reforma a la justicia, la recreación en su momento de los ministerios de Salud, Justicia, Trabajo y Ambiente, los proyectos de ley sobre ordenamiento territorial, la reforma de las corporaciones autónomas regionales y el Fondo de Regalías, la Ley General de Tierras y de Desarrollo Rural, la reforma tributaria y la política fiscal, el nuevo código de minas y por supuesto la implementación de la 1448 de 2011 y el Marco Jurídico para la Paz.

Aún podríamos realizar el mismo ejercicio en aspectos tan dramáticos como peligrosos para la vida derivados del Plan de Desarrollo. El tema

minero-energético es uno de ellos. La locomotora del desarrollo minero y expansión energética enfatiza de manera especial la exploración y explotación de hidrocarburos como el petróleo y el carbón<sup>23</sup>. Igual que Zidres es la adecuación de la legislación y política estatal para la agroindustria corporativa global. El campo minero energético contará con herramientas e instrumentos legales que transformarán aún más, la autoridad sobre el territorio. Basta señalar que las adecuaciones en cada punto del Plan de Desarrollo serán adelantadas por lógicas similares a la que representa Zidres.

Consideramos que el proceso de negociación con la insurgencia es coincidente con el ensamblaje económico nacional y global que interesa a la élite política y empresarial que lidera el presidente Juan Manuel Santos y que es coordinado y asesorado por actores transnacionales (*lobbies* y *buffets* de multinacionales) e internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. En palabras más simples, el proceso de La Habana con la insurgencia de las FARC y que iniciará con la guerrilla del ELN es, desde el punto de vista del Gobierno Nacional, parte de la implementación de la agenda de desarrollo para la puesta en marcha de las “locomotoras” económicas. Tal proceso presenta grandes retos para las organizaciones, movimientos sociales y la academia, y de este se genera una pregunta: ¿cómo combatir y eliminar la acción depredadora del gran capital transnacional que no tiene límites frente a la apropiación ilimitada del ambiente?<sup>24</sup>.

La “pacificación del país” representa una garantía jurídica y política para las apuestas de las empresas transnacionales. Nuestra afirmación es que el avanzado derecho corporativo o *lex mercatoria*<sup>25</sup>, reclama la seguridad

23. Otros casos de relevancia es la explotación aurífera con el proyecto la Colosa (departamento de Tolima) y proyecto Angostura (departamento de Santander) adelantados por multinacionales.

24. Entendido este como la relación armónica entre lo biótico, lo abiótico y lo antrópico.

25. Juan Hernández Zubizarreta define la *lex mercatoria* de la siguiente manera: “El derecho corporativo global o la nueva *lex mercatoria*, reinterpreta y formaliza el poder de las multinacionales, las normas de los estados nacionales y el conjunto de contratos,



jurídica como política para defender de sus inversiones. La pacificación de los territorios para las economías no supone un cambio ético en el desarrollo de los negocios. Obedece en parte a una lectura en conjunto de la región como hemos explicado anteriormente desde la política internacional. La guerra en el Congo o guerra del Coltán<sup>26</sup> demuestra que la ilegalidad también es un buen negocio para el mercado de bienes primarios. En Colombia, el despojo de tierras por parte del paramilitarismo (en asocio con las fuerzas militares) a favor de sectores poderosos confirma esta sentencia. Sin embargo, parece que sacar del escenario actores ideológicamente opuestos al negocio del capital transnacional es parte importante para la configuración del nuevo escenario de proyectos y dinámicas particulares empujados por mercados de materias primas en el que la riqueza del país jugará un papel importante dentro del conjunto de otros territorios-mercados del planeta.

### **Dimensión política nacional: superar el etiquetamiento**

¿Por qué fuerzas diversas y divergentes convergen en apoyar un acuerdo de negociación entre el Gobierno y las guerrillas? En los anteriores

---

convenios, tratados y normas de comercio e inversiones de carácter multilateral, regional y bilateral, las decisiones de los tribunales arbitrales y el Sistema de Solución de Diferencias (SSD) de la Organización Mundial del Comercio”. Publicado en el *Diccionario crítico de empresas transnacionales. Claves para enfrentar el poder de las grandes corporaciones*. Barcelona: Icara Editores, 2012, p. 135.

26. El coltán es un mineral que se usa para la fabricación de móviles, videojuegos y otras tecnologías. A partir de 1998 se inició una guerra entre Uganda, Ruanda y Burundi contra la República Democrática del Congo, en la que se ha acusado a las multinacionales y Estados occidentales de alimentar con armamento y generación de grupos armados ilegales para la desestabilización y posterior control de la región. Durante la conocida segunda guerra del Congo o guerra del Coltán se han producido tantas muertes como la Segunda Guerra Mundial. En Colombia se han descubierto yacimientos importantes de coltán en la región de la Orinoquía, donde ya empresas trasnacionales se han lanzado a su explotación. Así quedó registrado en la Revista *Semana*: “La guerra por el coltán”, 2009/11/21. Disponible: <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-guerra-coltan/110119-3>

capítulos hemos lanzado respuestas parciales. Hemos señalado el programa económico y político de las elites nacionales y la convergencia con fuerzas transnacionales sobre la necesidad de “pacificar las economías” y ensamblarlas al creciente mercado de tierras y minero-energético. Las negociaciones de paz del presidente Juan Manuel Santos (2010-2014-2018) es una estrategia para ofrecer “seguridad de inversión extranjera” que no fue posible por la “seguridad democrática” de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006-2010). Métodos distintos pero metas económicas coincidentes bajo el paraguas ideológico neoliberal de las elites políticas.

Esta convergencia no ha sido única en las elites. El conjunto diverso y también divergente de sectores sociales y políticos que se oponen al proyecto político y económico de las elites han coincidido, aunque por razones diferentes. Nuestra afirmación es que esta diversidad y divergencia interpreta —al igual que las elites— que la guerra no será definitivamente ganada por ninguna de las facciones militares enfrentadas. Los costos son muy altos para un conflicto que podría alargarse indefinidamente llevando cada vez más a la degradación de las prácticas político-militares. Pero este no sería el único factor.

Sectores sociales y políticos diversos y divergentes que comparten posturas antineoliberales históricamente se han visto marginados para asumir cargos políticos de dirección (mayorías en el congreso, Presidencia de la República, alcaldías, gobernaciones etc.). Las razones principales son las desapariciones forzadas, el asesinato, encarcelamiento y persecución de sus líderes, representantes y activistas sociales y políticos bajo el *etiquetamiento* de “guerrilleros”, “colaboradores de la guerrilla” y, en consecuencia, “terroristas” o “colaboradores del terrorismo”. Un diálogo de paz exitoso permitiría la superación del *etiquetamiento* y la inauguración de un nuevo escenario de participación política. Hipotético escenario alimentado por los triunfos electorales de diversos sectores progresistas en países de la región a partir del año dos mil (Venezuela, Chile, Ecuador, Argentina,



Bolivia, Brasil, Nicaragua). En palabras sencillas, el contexto político de postacuerdo supone, hipotéticamente, un tiempo de participación política que podría favorecer a las organizaciones sociales y políticas populares, incluyendo a la misma insurgencia desmovilizada. Sin embargo, uno de los grandes interrogantes que tiene el movimiento social y las insurgencias es ¿cómo garantizar que no se repita la historia de exterminio que sucedió con militantes y simpatizantes de la Unión Patriótica?

Cuando nos referimos a fuerzas diversas y divergentes nos referimos a la distancia entre grupos sociales dominantes y dominados pero también a la diferencia entre los propios sectores subalternos. Hay consenso en señalar las históricas divergencias políticas de la izquierda en Colombia y la difícil condición de generar la consigna de “unidad”. Marcados por las luchas ideológicas de izquierda de la segunda mitad del siglo xx, las organizaciones de izquierda en Colombia –como en el mundo– fueron herederos y reproductores de “contradicciones al interior de la izquierda revolucionaria” de la guerra fría. Aun así, esfuerzos por solventar dichas distancias son reconocidos en la historia del país. Podemos recordar desde la década del sesenta y setenta la propuesta de Camilo Torres Restrepo del Frente Unido del Pueblo para enfrentar al Frente Nacional de las elites, el surgimiento de la Alianza Nacional Popular, ANAPO; el Movimiento Amplio Colombiano, MAC; y la creación de la Unión Nacional de Oposición, UNO. Movimientos que por diversas razones –entre ellas, de interpretación ideológica y violencia estatal– terminaron debilitándose y desapareciendo.

Dentro de estas fuerzas diversas y divergentes tenemos una historia más reciente. A finales de la década de los noventa, se produjo un ambiente renovado para la “unidad”, particularmente alentado por la condición de enfrentar o protegerse de “un enemigo común”, el paramilitarismo, y el inicio marcado de Gobiernos neoliberales. Con los Gobiernos de Andrés Pastrana (1998-2002) y luego de Álvaro Uribe Vélez, nace el Frente Social y Político, el Polo Democrático Independiente y Alternativa Democrática

que se convirtieron en una antesala para la construcción del partido Polo Democrático Alternativo (2005)<sup>27</sup>, en actual funcionamiento. Otras iniciativas menos asociadas al tema electoral, pero influyentes, son Marcha Patriótica; el Congreso de los Pueblos; la Cumbre Agraria Campesina, Étnica y Popular; y, en su momento, la Mesa Amplia Estudiantil, MANE, Colombianos y Colombianas por la Paz. Organizaciones indígenas y afrocolombianas<sup>28</sup> también se fortalecieron desde los ochenta, principalmente, los primeros. Otros son los movimientos por la paz y los derechos humanos, la mayoría convertidos hoy en ONG y organizaciones relacionadas con la iglesia y comunidades de fe. En conjunto, hay un respaldo al proceso de paz, aunque sin duda, cada uno ha tenido posiciones diferentes frente a puntos concretos (sobre víctimas, participación ciudadana en las negociaciones, etc.) sin que alguno pretendiera el rompimiento o la negativa del proceso.

La superación del etiquetamiento “terrorista” y la expectativa generada por los Gobiernos progresistas en la región y la experiencia de la participación política de sectores diversos de izquierda en la Alcaldía de la capital del país en los últimos tres periodos, pueden ser puntos considerables para interpretar el momento político. Estos aspectos a considerar podemos llamarlos puntos “fortaleza” pero hay otros puntos que son “debilidades”. Los puntos “debilidades” no implican necesariamente oponerse a la negociación pero son aspectos que giran o gravitan en el escenario de negociación y postacuerdo.

27. Convergen en su interior Partido Comunista Colombiano, Polo al Sur, Fuerza Común, Poder y Unidad Popular, Vamos por los Derechos, Movimiento por la Constituyente Popular, Revolución de la Esperanza, Presentes por el Socialismo, Colectivo María Cano, Polo Crítico, Corriente Ecosocialista, MOIR, entre otros.

28. El movimiento indígena y sus organizaciones se encuentran vinculadas a la participación electoral por orden constitucional desde 1991. Aun así, no es por su orientación electoral que cuentan con el reconocimiento social y político, sino por su lucha social y de resistencia en sus territorios, su participación en organizaciones internacionales (ONU) y la creación y articulación a redes de defensa transnacional. Progresivamente, sin embargo, su participación electoral es más notable. El caso de los afrocolombianos aún no ha logrado proyectarse como movimiento político nacional, pero sí como procesos regionales a partir de organizaciones propias.



Los puntos “debilidades” están en la memoria nacional. En pasados procesos de paz, mucho antes de la insurgencia de izquierda, los desmovilizados de las guerrillas liberales fueron asesinados. La guerrilla de izquierda también guarda malos recuerdos. En los ochenta, miles de militantes de un partido emergente en las negociaciones de paz fueron selectivamente asesinados y otros más exiliados. Una parte considerable de estos militantes no pertenecían a la guerrilla de las FARC, ni siquiera eran coincidentes con sus ideas. Creían en una apertura democrática de participación política. Indistintamente, fueron asesinados<sup>29</sup>.

La dinámica histórica del país es de asesinato y encarcelamiento de ciudadanos y organizaciones opuestas a las elites nacionales. En esta historia que llega a nuestro presente es claro que exista coincidencia con la insurgencia o no, la oposición ante el neoliberalismo conduce a la muerte. La pregunta es latente para guerrilleros que se desmovilicen como para actores de oposición a las elites pero que no comparten el ideario insurgente, ¿la era del postacuerdo inaugura una apertura de participación política de fuerzas democráticas o derivará en el cíclico proceso de “limpiamiento” de sectores críticos al proyecto hegemónico nacional?

Creemos interpretar que el apoyo al proceso de negociación es un respaldo a la inauguración de la “nueva” época de participación política. Es posible creer que la seguridad jurídica y política que exige la inversión extranjera

---

29. El partido político Unión Patriótica fue el producto del diálogo de paz entre la guerrilla de las FARC y el gobierno de Colombia a mediados de los años ochenta. El propósito acordado en la mesa de negociación era demostrar que las rutas democráticas de participación política estaban dispuestas y eran posibles. El Gobierno coincidía en que era posible hacer política en una de las “democracias más viejas de América”. Entre los años de 1985 y 2000, el partido fue sistemáticamente exterminado por medio de asesinatos, masacres y desaparición en su gran mayoría, así como mediante el exilio. Las víctimas mortales del genocidio contra la UP pueden estar entre las 2500 y las 4000. Una reciente investigación detalla con importante rigor dicho magnicidio político: Roberto Romero Ospina. *Unión Patriótica. Expedientes contra el olvido*. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y reconciliación, 2011.

conlleve a una cierta seguridad de participación política dentro de ciertos límites. Es poco creíble que las elites del país acepten perder su hegemonía pero tampoco es descartable que deban cambiar sus métodos y en ello radique la naturaleza del nuevo espacio de participación política.

## Situaciones<sup>30</sup> y escenarios en el “postacuerdo”: conclusiones

Una generación en la que predomine la pobreza, desigualdad y exclusión, además de profundizar la degradación ambiental, el uso predatorio de los recursos, la alienación y la pérdida de identidad, será la garantía de que no habrá la promesa de la generación futura.

Roberto Güimaraes, 2003, p. 10

### Situaciones: contextos socioeconómicos

- a. Los costos de la adecuación nacional a la lógica global son incalculables, evidentemente. Estamos ante un contexto poco favorable para que el plan económico de la elite nacional (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014-2018) revierta dividendos a la población.
- b. El ambiente será —ya lo es— uno de los grandes damnificados. Hay aproximadamente 300 ecosistemas en el país que se verán amenazados por el enfoque de desarrollo económico planteado por la “versión” del presidente Juan Manuel Santos, que simplemente es la continuidad de las políticas económicas de sus predecesores. Se profundizará con la implementación de una arquitectura corporativa global en el país y la transformación de la autoridad y el derecho estatal-nacional. El tema del agua es particularmente sensible por cuanto la mayoría de la

30. En este apartado consideramos no ahondar en los cambios jurídicos que ha traído el proceso de paz con las FARC, como por ejemplo, el fallo de la Corte Suprema de Justicia que declaró inocente a Plazas Vega (responsable del holocausto del Palacio de Justicia) el mismo día en que se firmó el acuerdo sobre el punto de justicia del proceso de paz en La Habana.



población vive en los valles interandinos en los cuales la oferta hídrica es baja, los ríos centrales se encuentran en crisis y de los 34 complejos de páramos (fábricas de agua) –2 millones de hectáreas– un 48% ya está afectado por la minería. El 16% de nuestra tierra ya es infértil. El 80% de la región Andina se encuentra totalmente erosionada. Hay deforestación indiscriminada de unas 238 000 hectáreas de bosques naturales por año, producida por los más diversos motivos entre los que se encuentran principalmente la extracción de la madera, ya sea con fines comerciales o para autoconsumo, la destinación de la zona desnudada con fines de establecer cultivos lícitos e ilícitos, la colonización y desplazamientos de poblaciones, la construcción de edificaciones o de infraestructuras viales, la explotación minera a pequeña y gran escala, la ampliación de la frontera agrícola y pecuaria.

- c. El proceso de paz y la inversión extranjera no cambiará las condiciones de empobrecimiento de la población. El 49,2% de habitantes del territorio nacional vive en situaciones de pobreza, en concreto, niñas y niños, mujeres cabeza de hogar y las comunidades indígenas, campesinas y afrocolombianas. Son especialmente vulnerables hogares en asentamientos precarios y zonas de riesgo, los migrantes del campo a la ciudad y los desplazados, como consecuencia del conflicto armado.

Lo anterior se expresa en que Colombia es el país más desigual de América Latina y el cuarto en el mundo; el coeficiente Gini es de 0,58%. El 10% más rico de la población se queda con la mitad del PIB mientras el 10% más pobre apenas participa del 0,6% del PIB:

La desigualdad es esencialmente un problema político, que toca muchos intereses, y no ha habido una alternativa dispuesta a enfrentar esos poderes. Para muchos economistas, en el país ha primado la visión ortodoxa de que el crecimiento económico se encarga de resolver el problema de la pobreza y la desigualdad, y eso no ha sucedido. Colombia es un país premoderno; todo sigue asociado a rentas y a tierras (“Desigualdad extrema”, 2011).

- a. Los TLC se constituyen en la gran amenaza del campo, este es un secreto a voces. Un estudio reciente realizado por expertos y financiado por Oxfam señala que la puesta en marcha de los tratados va a perjudicar al 70% de la población campesina y conducirá a una pérdida del 16% de sus ingresos. La pobreza rural se va a incrementar.
- b. El país, a pesar de generar las condiciones políticas, jurídicas y económicas para la inversión extranjera para (la supuesta) generación de riqueza de Colombia y estar *ad portas* de la firma final del acuerdo de paz con las FARC, no superará el control que tienen los organismos internacionales al Gobierno por vía de la deuda externa. Dejar de pagar o renegociar la deuda no es una posibilidad contemplada por los centros de poder global. Esto queda ratificado con emblemáticos casos como el de Argentina y Grecia. Esfuerzos como los realizados por el Gobierno ecuatoriano de estudiar la deuda y pagar solamente lo “legal” son apuestas de política económica exterior arriesgada, sin embargo, a final del 2015, el presidente ecuatoriano destino 650 millones de dólares para el pago total de los bonos, con la intención de recuperar la confianza inversionista.

La deuda externa pública es, a su vez, la manera de tener apresada la vida económica y política de la población. La deuda llegó a 46 065 millones de dólares en el 2012, en el 2013 a 52 117 millones de dólares, en el 2014 a 59 664 millones de dólares, y a mayo 2015, alcanzó los 63 365 millones de dólares; lo cual representa un incremento del 21,3% al 32,7% del PIB y evidencia la injerencia y lo perjudicial de los préstamos internacionales, que de plano compromete la autonomía del Estado. Entre tanto, el crecimiento de la economía colombiana se mantiene entre un 4% y un 6% para el 2012, para el 2013, 4,7%, y para el 2014, 4,9%. En cuanto a la inflación, el Banco de la República reveló que sus expectativas al respecto tuvieron un leve aumento, aunque mantienen su meta de entre el 2% y el 4%.



La industria nacional se encuentra en un momento de transición ante la entrada en vigencia del TLC con EE. UU. y la operación de otros TLC ya en marcha, como el suscrito con Suiza; hay mucha discusión sobre la capacidad de reconversión empresarial e industrial colombiana, los análisis más críticos, e incluso las declaraciones de varios sectores, no dan signos alentadores para la economía nacional. Según la ANDI, el crecimiento para este año del sector industrial llegará al 7%, este crecimiento del sector manufacturero no necesariamente ha generado más empleo<sup>31</sup>. Con respecto a las pymes, existen 23 000 mipymes principalmente en Bogotá –donde están establecidas el 96,4% de estas–, Cali, Barranquilla y Bucaramanga. 76% del empleo lo generan las micro, pequeñas y medianas empresas. El 70% de los empleos en Bogotá son originados por pymes. 45% de la producción de estas compañías está dedicada a la manufactura. El 40% de los salarios registrados por el país son originados por las mipymes. En su gran mayoría no están en capacidad de competir contra los TLC.

En Colombia hay cerca de 40 ciudades con más de 100 000 habitantes y que se convierten en los polos del desarrollo del país. La población de Bogotá representa el 16,2% del total de la población del país.

---

31. UN Noticias: “Así evoluciona la industria colombiana: La reducción de la participación de las industrias intensivas en mano de obra en el PIB industrial ha ido acompañada de modestos incrementos en la productividad laboral, que no les ha permitido a las industrias pertenecientes a este grupo ser generadoras de empleo, como en el pasado. Por el contrario, algunas de ellas se han convertido en expulsoras netas de mano de obra. Y dadas las condiciones de competencia externa que enfrentan (textiles, confecciones, calzado, etc.) con países, caracterizados por sus bajos salarios, como China, Tailandia o Filipinas, en medio de una revaluación sistemática del peso, las empresas le han apostado a una estrategia de romper con los compromisos institucionalizados que habían suscrito con sus trabajadores en el pasado: el cambio de los convenios colectivos por los acuerdos colectivos, el predominio de los contratos a término definido que conlleva prácticamente la desaparición de los convenios a duración indeterminada, la tercerización de la producción y la subcontratación, particularmente de los servicios industriales, con pymes y cooperativas de trabajadores, lo que se ha traducido en la reducción del salario real de los trabajadores de estas industrias”. Disponible: [www.historico.unperiodico.unal.edu.co/ediciones/107/08.html](http://www.historico.unperiodico.unal.edu.co/ediciones/107/08.html)

En términos de PIB, Bogotá-Cundinamarca (ciudad región) aportan el 30,8% del total, seguidas por los departamentos de Antioquia, 13,6%; Valle, 10,1%; Santander, 7,3%; y Atlántico, 4,2%; lo que coloca en un nivel de crecimiento urbano a sus capitales Medellín, Cali, Bucaramanga y Barranquilla.

- c. La sostenibilidad ambiental de las ciudades principales en Colombia en los *rankings* latinoamericanos se encuentra en un punto medio-alto, medida por producción de CO<sub>2</sub>, gestión ambiental y producción de residuos respecto de capitales como Santiago de Chile o São Paulo. Sin embargo, la perspectiva de crecimiento urbano que se va a dar producto de la expulsión de población del campo causada por los TLC, los proyectos mineros, el posible recrudecimiento del conflicto armado (esto va depender del cumplimiento del Estado a las insurgencias) y los grandes proyectos agroindustriales, señala desde ya los retos para las ciudades.
- d. En Colombia, el déficit de vivienda<sup>32</sup> urbana supera el millón de unidades. Para superar esta falencia será necesario habilitar 7000 hectáreas de suelo urbanizable en todo el país, se espera que por medio de los macroproyectos se habiliten más de 4000 hectáreas, que se utilizarán para construir 600 000 soluciones de vivienda de interés social durante el Plan de Desarrollo Prosperidad para Todos. Se ha creado el Ministerio de Vivienda para asumir la política de Vivienda, que dentro de la dinámica del análisis de este documento puede afirmarse que está

32. Agregado a este punto: el déficit de alcantarillado y acueductos en Colombia sigue mostrando las desigualdades regionales y en las ciudades la segregación espacial basada en la estratificación, que hace que dentro de un mismo territorio, para unos ciudadanos haya agua potable, luz y alcantarillado y para otros no. Hay contraste significativo entre las áreas urbanas y rurales, para la cuales la cobertura de acueducto es de 94,3% y de 47,1 %, respectivamente. Así mismo, la falta de sistemas de alcantarillado constituye una grave amenaza para la comunidad, la tasa de cobertura de alcantarillado en Colombia es solo de 73,1 % y, de igual manera, se observa un notorio contraste urbano-rural de 89,7% a 17,8%.



en función de ampliar las franjas de consumo, sin que haya una perspectiva de inclusión digna y de desarrollo sostenible.

A modo de cierre, el actual péndulo de guerra-desarrollo-paz no logrará cambiar el carácter histórico del capitalismo en su modo de producción depredadora que se ha sostenido en la estratagema de la dominación y explotación de otros y de la naturaleza para generar riqueza que se concentrará progresivamente en menos manos, lo que permitirá centralizar tanto la actividad productiva y política como la administrativa del Estado, situación que en su conjunto seguirá afianzando el sistema capitalista. Este panorama permite situar las contradicciones de los puntos negociados en La Habana, pero, sobre todo, los retos a los que se enfrenta las diversas y divergentes fuerzas en las próximas décadas si pretenden enfrentar el proyecto neoliberal.

### Escenarios: interpretación política

- e. El país se mueve como un péndulo entre la guerra-desarrollo-paz. Este movimiento pendular es característico de la historia del país y se expresa de manera particular en momentos en los cuales, por diferentes razones, se afrontan procesos de mayor democratización social, política y económica, enmarcados en propuestas de *desarrollo* que, desde la década de los ochenta, se llevan a cabo bajo el “Consenso de Washington”<sup>33</sup>.

---

33. Los puntos son los siguientes: 1. Disciplina presupuestaria (los presupuestos públicos no pueden tener déficit). 2. Reordenamiento de las prioridades del gasto público (el gasto público debe concentrarse donde sea más rentable). 3. Reforma Impositiva (ampliar las bases de los impuestos y reducir los más altos). 4. Liberalización de los tipos de interés. 5. Un tipo de cambio de la moneda competitivo. 6. Liberalización del comercio internacional (trade liberalization) (disminución de barreras aduaneras). 7. Eliminación de las barreras a las inversiones extranjeras directas. 8. Privatización (venta de las empresas públicas y de los monopolios estatales). 9. Desregulación de los mercados.

- f. De la lucha por la tierra a la lucha por el territorio: el conflicto alrededor de la tierra no se define solo por un escenario de confrontación entre hacendados y campesinos, entre despojadores y despojados, sino que es una lucha entre visiones del desarrollo, lo que implica un escenario de permanente conflicto con el Estado (y sus gobernantes) en el que es necesario ganar fuerza como movimiento social y capacidad en la acción colectiva para la defensa del derecho a la tierra y al territorio y para el ejercicio del derecho mismo a repensar el modelo de desarrollo.
- g. Ahora diversos sectores de la elite (ultraderecha) quieren retomar el control social, político y territorial del país, el cual será disputado en las elecciones presidenciales del 2018. Puede pronosticarse que tales comicios estarán encabezados por Germán Vargas Lleras con su fórmula vicepresidencial Gina Parody (actual Ministra de Educación); seguidos por el Centro Democrático, liderado por el actual procurador general de la Nación, Alejandro Ordoñez, en una muy probable alianza con el Partido Conservador; a quienes se les sumará el Polo Democrático, Iván Cepeda *vs.* Jorge Enrique Robledo, también el ex alcalde de Bogotá Gustavo Petro; y, por último, un presidenciable de la insurgencia de las FARC, Iván Márquez.
- h. Si la apertura de la mesa pública de negociación del Gobierno nacional con el ELN no se da antes de la firma del acuerdo final con las FARC –prevista para el primer semestre del 2016– será la justificación del presidente Juan Manuel Santos para que las prácticas de arrasamiento –desenlace militar– comiencen contra esta insurgencia y de plano, por lo tanto, la profundización de la criminalización contra el movimiento social. Hay que recordar que en las tesis militares, la estrategia de la geopolítica señala que para matar al “pez” hay que quitarle el “agua”. El agua es la población, la que indiscriminadamente ha sido asesinada, desaparecida, torturada, exiliada y encarcelada.



- i. El conflicto social y político se hace más complejo: la visión de una ruralidad al servicio del negocio agroexportador parece incompatible con una ruralidad que proteja la economía campesina; la restitución de tierras entendida como restitución de los derechos de propiedad choca con la concentración de la tierra y la falta de garantías para ejercer los derechos restituidos; la locomotora minera amenaza con la biodiversidad del país y su potencial ambiental; la producción de alimentos como parte de una política de seguridad y soberanía alimentaria queda supeditada a la tendencia mundial de extranjerización y acaparamiento de tierras por grandes multinacionales y el impulso del negocio de las semillas transgénicas; los derechos territoriales de las comunidades indígenas y afrocolombianas se enfrentan con el mercado de materias primas que imponen la explotación de recursos en sus territorios; el crecimiento de las ciudades no se define con base en ordenamientos sociales y territoriales para la vida digna, sino con base en la segregación espacial, la inclusión precaria y la funcionalidad del capital; los derechos económicos y sociales de los trabajadores son reconocidos en términos de políticas fiscales y no de los derechos fundamentales, etc.

Los aspectos señalados son determinantes en la configuración del “nuevo” escenario político del país en la llamada era del “postacuerdo”. Los retos son inmensos y es necesario abrir canales de discusión y concientización nacional e internacional para que la sociedad se apropie de las “nuevas” condiciones sociales, políticas y económicas que supone un “postacuerdo” entre la insurgencia y el Gobierno de Colombia. La no-repetición de un exterminio contra partidos de oposición y la necesaria apertura política de los espacios de administración del Estado deben ser parte de esa apropiación del emergente contexto político. Es evidente que las históricas desigualdades no serán resueltas con las negociaciones de paz, como ya parece que es aceptado por las partes y la sociedad colombiana. Lo que sería inadmisibles es que la participación política del país se mantenga en las mismas condiciones de exclusión y exterminio.

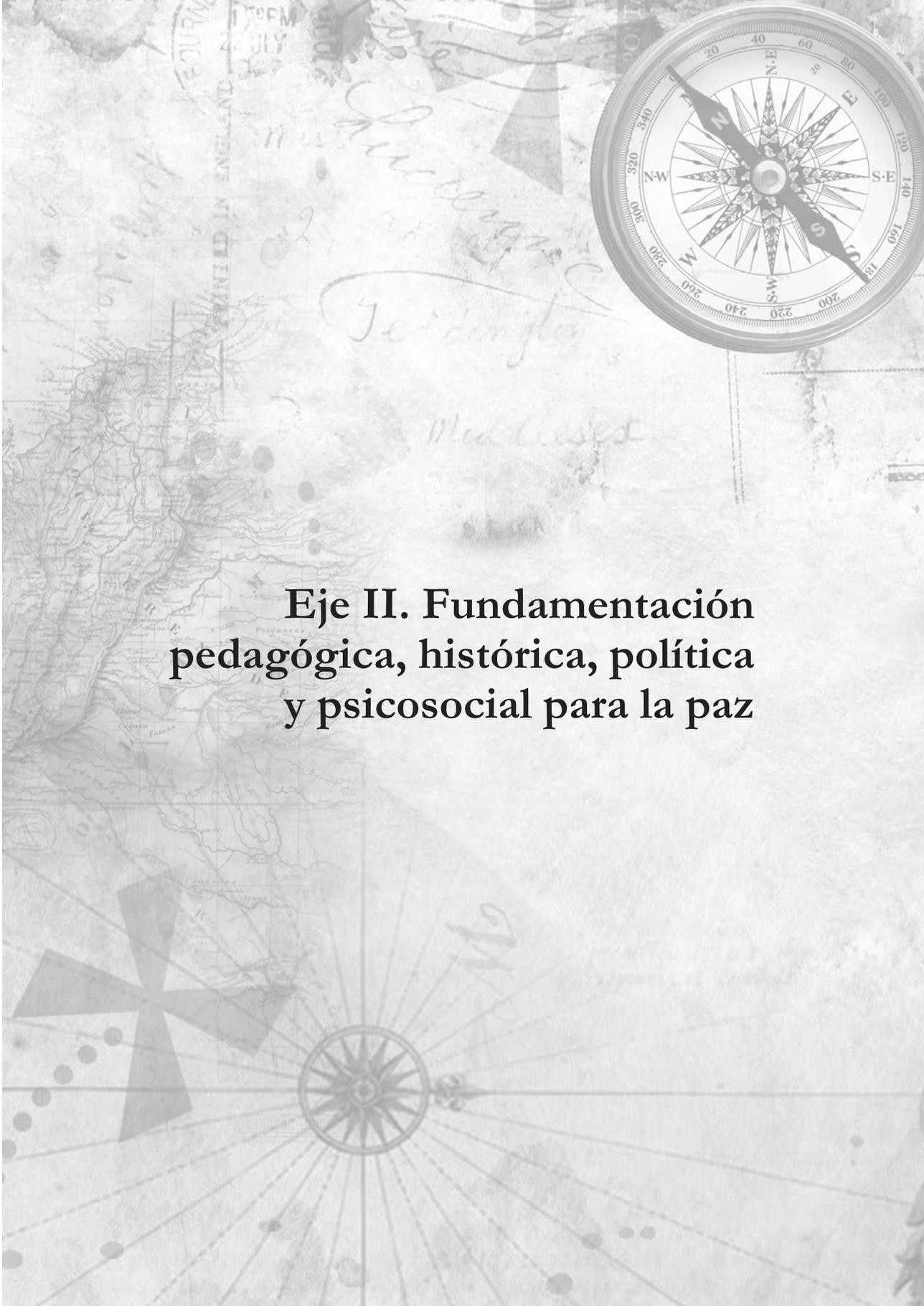
## Referencias

- Desigualdad extrema. (Marzo 12, 2011). *Revista Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/desigualdad-extrema/236705-3>
- El Senado aprobó Ley que crea las Zidres. La iniciativa busca apoyar el uso de la tierra en regiones como la Orinoquia. (Noviembre 11, 2015). *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/ley-que-crea-zidres-aprobada/16428142>
- Emir, S. (Diciembre 9, 2013). La crisis de la derecha latinoamericana. *El Mundo*. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-235260-2013-12-09.html>
- Galardy, A. (2012). Alianza del Pacífico, ¿el retorno del ALCA? *Federación Sindical Mundial América*. Recuperado de: <http://fsmamerica.org/index.php/documentos/analisis/352-alianza-del-pacifico-el-retorno-del-alca>
- González, E., Pulido, A., y Ramiro, P. (2008). *Las multinacionales españolas en Colombia*. Bogotá: FICA.
- Güimaraes, R. (2003). *Tierra de sombras: desafíos de la sustentabilidad y el desarrollo territorial y local ante la globalización corporativa*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL.
- Iyer-Ahrestani, S. (Noviembre 18, 2013). Peace negotiations key to continued investment strength in Colombia. *Think Advisor*. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/1459164723?accountid=12763>
- Nuestra tierra, nuestras vidas. Tiempo muerto para la compra masiva de tierras. (Octubre, 2012). *Interión Oxfam*. Recuperado de: [https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bn-land-lives-freeze-041012-es\\_0.pdf](https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bn-land-lives-freeze-041012-es_0.pdf)
- Nye, J. (2003). *La paradoja del poder norteamericano*. Madrid: Taurus.



- Nye, J. (Junio, 2010). [Prefacio] [capítulo 5]. El poder blando y la política exterior americana. *Relaciones Internacionales*, 14, 117-140.
- Ramiro, P. (2014). *Marca España. ¿A quién beneficia?* Barcelona: Icaria, 2014.
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Madrid: Katz Editores.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones: brutalidad y complejidad en la economía global*. Madrid: Katz Editores.
- Tulchin, J. (Mayo 14, 2015). Colombia makes positive economic and social progress. *Geopolitical Information Service*. Recuperado de: <http://www.geopolitical-info.com/en/article/1431580297365370600>
- Verger, A. (2004). *El sutil poder de las transnacionales: lógica, funcionamiento e impacto de las grandes empresas en un mundo globalizado*. Barcelona: Icaria.





**Eje II. Fundamentación pedagógica, histórica, política y psicosocial para la paz**



# La pedagogía en la Ley de Víctimas y en los postacuerdos de paz

Jeritza Merchán Díaz<sup>1</sup>

Me volví a preguntar qué papel juega en la “justicia” colombiana la verdad vivida y sufrida por las víctimas. Tenía que aceptar el veredicto de los fallos que respondía de manera contundente: esa verdad es la gran ausente.

Javier Giraldo (P. J.). ¡Testigo de excepción!

## La provocación

En el contexto de coyuntura política que al decir de muchos se vive hoy en Colombia, se suscita lo que podríamos llamar una apertura de enunciación, términos que hasta hace muy poco estaban erradicados de la “legalidad” o debían pronunciarse “con precaución” por cuanto implicaban la criminalización de quien los pronunciara, ahora, desde una perspectiva de negociación de paz y en un marco de postacuerdo, son de obligatoria referencia: conflicto social y armado, victimarios, víctimas, conciliación y postconflicto, son algunas de las palabras que reiteradamente se encuentran en pronunciamientos, discursos y enunciados de los negociadores, analistas temáticos, académicos, organizaciones sociales, partidos políticos, y, por supuesto, del Estado, a través de las voces gubernamentales. No obstante, el ser constantemente enunciados no implica que hayan sido asumidos y mucho menos

1. Antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesora de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD. HH. de la UPN. Perteneció al grupo de Investigación Educación y Cultura Política. Equipo de trabajo Eje de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

que habiten un contexto comunicativo en el que puedan dialogar, condición importante para la asimilación de una transición de guerra a paz.

Entender que cada uno de los conceptos, pero principalmente el de víctima, cobra sentido político cuando se entienda que implica sensibilizarnos no únicamente ante las cifras, sino frente a memorias variadas, quizá muchas coincidentes pero también contrarias que entran en constantes líneas de tensión: historias de dominación y resistencia; expulsiones y arraigos; memorias y olvidos; sentires individuales y colectivos; experiencias generacionales y etarias; condiciones sociales y políticas; realidades materiales y simbólicas; por eso, es importante tener en cuenta que, cuando se habla de víctimas del conflicto armado, no son las periodizaciones las que las definen, tampoco las tipificaciones de acuerdo a sus victimarios; su definición tiene que ver con su identidad como sujetos vulnerados, pero cargados de historicidad política, gremial, étnica y civil.

La precisión se debe por cuanto pareciera que antes de la expedición de la Ley de Víctimas (1448 de 2011), los miles de seres humanos vulnerados y lesionados a causa y por consecuencia del conflicto armado colombiano no existieran, y pareciera en general que les otorgara a las personas referidas en ella una posición elevada y garantista de ciudadanía o por lo menos identitaria de pertenencia, condición indispensable de sujetivación-subjetiva, es decir, son sujetos sintientes, pensantes y actuantes, heterónomos y singulares al mismo tiempo, son personas definidas, no entes abstractos y ahistóricos; pero, en concordancia con Alonso, (2014), pensamos que lo que viene sucediendo con “las víctimas” en Colombia, no es ajeno a que:

Los procesos de victimización se rigen por determinadas dinámicas discursivas, [por lo mismo] cualquier consideración acerca de la figura de la víctima deberá atender al hecho primordial de que es producto de una determinada elaboración discursiva. [De tal suerte] que no todas las víctimas van a recibir un trato análogo. Por ejemplo, las víctimas de todas aquellas causas que han caído en el olvido del imaginario colectivo van a devenir víctimas obsoletas y, por ende, carentes de interés.



Esta ausencia de interés hacia las víctimas de causas olvidadas, y amputadas del escenario colectivo, nos conduce al hecho que es el discurso dominante es el que determina, en la actualidad, quién se convierte en víctima de pleno derecho y quién debe ser arrinconado a la región de lo obsoleto. De esta manera, lo que acontece es que la utilidad de los procesos de victimización actuales se erige en la legitimación de la lógica de este discurso. Por ello se [ponen] en circulación diferentes mecanismos como la compulsión repetida inducida, solidaridad interesada o la víctima inútil para, de esta manera, asegurarse la plena construcción de la víctima como figura esencial para favorecer la actual dinámica social (Alonso, 2014, p. 278).

Desconociendo que han sucumbido o tenido que superar las experiencias de un conflicto social y armado que las pone o las expulsa de sus lugares en la historia que viven y que padecen, no hay duda que cada una de las víctimas individual y/o colectivamente, quiere ser mencionada e identificada como un sujeto útil y dinámico que: “Está intentado ocupar su lugar en la memoria colectiva. Pero no por eso hay que dejar de dibujar la imagen de [su] proceso histórico con ponderaciones y categorizaciones, y el debido reconocimiento de [todas] las víctimas” (Faulenbach, 2009, p. 156).

## El abordaje

Existen diversas tipologías discursivas en torno al fenómeno. A lo largo de la historia se han desplegado diferentes concepciones acerca de la víctima y a las distintas causas que han favorecido su irrupción, veto, mención, invisibilización en contextos que la asumen o la excluyen en sus discursos sociales, políticos, históricos y, por supuesto, pedagógicos; lo cual incide en que lo que se pueda saber o enseñar de ella se haga de manera literal o ahistórica, por eso, asumir la existencia de las víctimas desde una pedagogía de la memoria implica, como lo expresa Mèlich (2006), otorgarles relevancia simbólica, asumir sus singularidades sin dejar de ver sus coincidencias, en este caso con otros seres humanos, colombianos, que han padecido la guerra y la violencia política, aún sin haber sido enunciados como víctimas de un “conflicto armado interno”, porque como lo reitera el autor:

Si el pasado no se puede comparar con el presente, entonces no solamente no hay pedagogía de la memoria, sino –insisto– no hay pedagogía. Lo diré más claramente: para que pueda existir una “educación anamnética” es necesario trabajar con la categoría de “lección”, pero únicamente hay lección si hay comparación. Vistas así las cosas podría parecer que nos hallamos en un callejón sin salida, pero no es así. Para poder avanzar es necesario introducir una importante distinción que Tzvetan Todorov formula en sus libros, especialmente en un breve opúsculo titulado los abusos de la memoria. Me refiero a la diferencia entre “memoria literal” y “memoria ejemplar” (Mèlich, 2006, p. 118).

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

La violencia no es un fenómeno nuevo en Colombia. Para una comprensión amplia del conflicto social y de su expresión más violenta: el conflicto armado, vale la pena remontarse al siglo XIX, cuando se concretó para Colombia, al igual que para la mayor parte de Latinoamérica, la independencia política de la metrópoli española y la formación de una Nación (Castro, 2005, p. 21).

Asumir la voz de las víctimas desde categorías de memoria histórica implica entender que como nación tenemos una memoria compartida; aun cuando las periodizaciones, las generaciones y las escaladas de violencia tengan narrativas singulares y puedan ser presentadas en el campo educativo y de la enseñanza con vectores de memoria definidos por las coyunturas políticas, no podemos caer en desmemorias que las desconozcan e invisibilicen, porque nos recuerda la autora:

“Lo peor que les puede pasar a las víctimas del conflicto, que son las perdedoras definitivas de la guerra, es ser ignoradas y desconocidas. El silencio es una especie de muerte y es buen cómplice de la injusticia” (Castro, 2005, p. 20).



Para ello sería importante trabajar sobre una pedagogía de la memoria con la responsabilidad de escucha, en la cual la categoría del testimonio de la víctima tenga un sentido político (Blair, 2008), es decir, se asuma éticamente, conocer y aprender de sus dolores, con el compromiso de enseñar para que estos no se vuelvan a repetir.

Evidentemente, como veremos, el testimonio puede pervertirse, pero, a pesar de esto, es la categoría didáctica fundamental para llevar a cabo una pedagogía de la memoria simbólica con carácter más “educativo” que pueda más ofrecer una repetición literal de hechos, incentivar los elementos contextuales necesarios para analizar procesos y asumir criterios sobre los acontecimientos victimizantes, esta claridad es fundamental en una “pedagogía del testimonio”, y que los maestros deberían procurar transmitir, pues para que una “pedagogía de la memoria” basada en el testimonio ejerza su función, es necesario que los maestros procuren que sus alumnos oigan “el silencio de los ausentes”. Deben poner de relieve que lo que resulta verdaderamente importante en el testimonio no es tanto la palabra del sobreviviente, cuanto su silencio, un silencio que no es el suyo, propiamente dicho, sino el silencio del ausente, de la víctima, del que ha visto la gorgona (Mèlich, 2006, p. 118).

Cualesquiera sean las narrativas que irrumpen en el discurso sobre las víctimas exigen el rigor analítico sobre sus propias voces, por cierto casi siempre silenciadas, lo cual se traduce en que se hagan interpretaciones confusas, sesgadas o por lo menos homogenizantes. Al respecto, Felipe García dice: “En este sentido se habla de ‘representantes de las víctimas’, ‘acciones para las víctimas’, etcétera, como si estas, ‘las víctimas’, pudieran integrarse en conjunto homogéneo” (García, 2013, p. 50).

Entender que en Colombia los ciudadanos que componen el universo de víctimas del conflicto armado tienen y/o han tenido formas de vida específicas, historias sociopolíticas definibles, identidades culturales concretas,

memorias individuales y colectivas que versan contextos espaciotemporales significantes, no solo posibilita deducir las distintas tipologías que sobre ellas se impone, sino conocer y razonar sobre lo ocurrido con ellas. A continuación se presenta una aproximación a estas tipologías:

Como concepto histórico debemos decir, entre otras cosas, que el término víctima usualmente ha respondido a la elaboración del concepto de carácter ideológico, por eso, su sentido está en constante disputa política. Cruz afirma:

Las víctimas acostumbran a ser presentadas, por parte de quienes las convierten en el eje de su discurso, como víctimas sin más, testimonios vivos del dolor, de la injusticia o de la arbitrariedad, al margen de cualquier consideración ideológica. Cuando, conviene advertirlo enseguida, son en realidad víctimas que pertenecen a alguna causa (2012, p. 142).

Son despolitizadas, homogenizadas y se traumatizan constantemente como una manera de despojarlas de su acción, su reacción y su derecho. Son víctimas, sí, pero siguen siendo ciudadanas que son aforadas con derechos individuales, políticos, sociales y culturales, y en cambio se les convierte en sujetos, sin subjetividades, es decir, son nominaciones casi que abstractas y cuando son reconocidas, casi unánimemente, es a través de la conmisericordia, o sea, desde la lástima y compasión.

La víctima es el resultado de un determinado procedimiento discursivo, que la categoriza y estigmatiza, de forma interesada entre otros para el proyecto oficial, para la ONG, para la representación en una mesa de negociación que necesita legitimarse nacional e internacionalmente, para ganar unos “votivos”, para la bandera política. La víctima se asume pasiva, desprovista de agencialidad y de capacidad para rebelarse, oponerse, dirimir, resistir desde lo cultural y política, su resistencia se lee desde la capacidad de aguante para seguir sufriendo.

Son múltiples y constates las denuncias de las organizaciones de víctimas a lo largo y ancho del país, en relación con la forma en que son atendidos.



Podemos decir que buena parte de esa vinculación [recurso humano para atención a víctimas] a la asignación de cuotas burocráticas de líderes políticos, congresistas, concejales, etc. Esta situación va en detrimento del derecho de las víctimas a ser atendidas de la manera digna; de la misma manera, algunos funcionarios con alguna trayectoria y/o experiencia con el tema de atención a víctimas, son absorbidos por una serie de vicios y complejidades que maneja la maquinaria estatal (MOVICE, 2014, p. 12).

En la historia de la Edad Media, la Modernidad, y más aún la historia de tiempo reciente, a la víctima cada vez más se le ha ido despojando de su condición combativa, no adquiere mención por haberse batido en una contienda y haber sido vencida, ya no habla por sí misma, ya no reclama sus derechos de dignidad en su vencida como en la antigua Grecia; su lucha se burocratiza necesita al representante, al legislador, al procurador, al abogado, hoy a la fundación, a la comisión de representación, para que hablen por ella, medien por ella, exijan por ella, por eso se ve sometida a “comprobar” su victimización, de ahí que para el caso colombiano no sea extraño lo que pasa hoy en la Fiscalía General de la Nación, con respecto a la víctima colectiva, no se trata de investigar a los victimarios, sino comprobar la condición de la víctima; por ello, debe tener representación civil, llenar formularios únicos, demostrar desde cuándo se consolida como víctima, probar los delitos, vejámenes, crímenes a los que ha sido sometida. La expectativa no es el logro de justicia, sino la comprobación del sometimiento.

El genocidio político contra la Unión Patriótica y otras agrupaciones políticas de oposición quedan excluidos de las definiciones de la Ley de Víctimas. [...] se limita la Ley de Víctimas a reconocer una indemnización precaria individual, omitiendo la responsabilidad del estado colombiano por promover y fomentar estas prácticas criminales, aun por parte de agentes estatales, sin incluir alternativas de reparación política que restablezcan el daño colectivo provocado a estas agrupaciones (MOVICE, 2014, p. 19).

La violencia sistémica y los procesos de victimización se hallan estrechamente vinculados con la definición que haga de ellas no quien haya ganado

la disputa, sino quien mayor fuerza o violencia haya propinado. Por tanto, la víctima soporta violencias subjetivas, simbólicas y sistémicas. Las tres buscan la amputación de la agencialidad sociopolítica de los sujetos que han sufrido y siguen sufriendo de violencias directas cargadas de irracionalidad humana, lo que implica humillación, dolor físico y emocional; igual se pretende el despojo de su sentido vital, político, organizativo, cultural, de ahí que se pretenda su cosificación, por ende, en una actitud cínica, luego de haberla convertido en víctima la estructura “reparadora” la estudia, la cuenta, la tipifica, la compadece, le otorga migajas de derechos.

Vista de esta manera, [apunta Oriol Alonso, 2014], la víctima pasa a ser una variable más que cumple una determinada funcionalidad en el seno del devenir social, este anclado a modelos económicos, políticos e ideológicos, así pues en nuestro país que lleva sumergido en una violencia política y armada por más de setenta años es solo desde 2011 que las víctimas del conflicto armado cobran nominación en el discurso oficial por medio de la Ley 1448, la cual “hace posible, al menos como enunciados, los instrumentos para que las víctimas puedan participar en distintos procesos (MOVICE, 2014, p. 9).

### Como concepto es político

Hay que decir de entrada que algo está cambiando en este orden de cosas. Si hasta hace poco tiempo la víctima era una figura con la que solo cabían, además de alguna condecoración, condolencias y compensaciones económicas, ahora, sin embargo, se habla también de la justicia a las víctimas. Si se plantea, por ejemplo, la necesidad de recordar la guerra civil, se dice que es para que la historia no se repita y para hacer justicia. Los delitos sexuales, las Comisiones de la Verdad y de la Reconciliación, la implicación entre testimonio e historia, han puesto en primer plano a las víctimas. Cuando, en las Comisiones de la Verdad y de la Reconciliación, el autor de un crimen, una violación o una tortura, deja de ser considerado como objeto de reeducación para ser visto como el autor de una decisión con capacidad de acción



y negociación, es con la víctima directamente con quien tiene que vérselas y no con un representante de la ley (Mate, 2003, p. 1).

Hacer ese reconocimiento es asumir que la configuración de las víctimas no es excepcional, al contrario, responde a modelos políticos de contratos sociales en donde hay individuos que son sometidos a estructuras represivas, disciplinantes y coercitivas que no solo no garantizan derechos, sino que configuran métodos de vulneración que tienen como fin destruir la capacidad autogestora, determinante y actante de buena parte de la población, lo que posibilita y facilita la concentración de poder, sostenido entre otros pilares: en el silencio y la impunidad.

En este sentido, leer la Ley de Víctimas en su contexto nos permite entender las prácticas de poder a las cuales se ha visto, por lo menos desde 1985, sometida gran parte de la sociedad colombiana: entre otros, despojo de vivienda, despojo de tierras, desplazamiento forzado, falta de garantía al derecho fundamental a la existencia individual y colectiva, negación de participación política.

Cada uno de los artículos de la Ley no solo implica preguntarnos sobre el concepto de los sujetos políticos dibujados allí, sino sobre la coherencia de una estructura social y política en donde ellos se subjetivizan, desde el punto de vista de seres actantes en democracia y protegidos por un Estado social de derecho; pero también supone preguntarnos sobre la dinámica histórica-social de una sociedad que se nombra pluri y multi, pero que ha estado sometida a dispositivos de dominación muy fuertes que se han insertado no solo en los espacios públicos, privados, sino incluso íntimos.

De este modo, la víctima tenderá a organizarse alrededor de su condición, desplazando su dolor y memorias del ámbito de lo privado al ámbito de lo público, a partir de la acción política; pues como lo plantea Ulfe:

La condición de víctima genera un sentido de identidad y de pertenencia a un colectivo que puede ser incluso mayor que el de la propia comunidad [...] el sujeto para poder acceder a sus derechos ciudadanos

enmarcados en el programa de reparaciones logrará hacerlo formando parte de una asociación de víctima [...] no puede realizarlo como un individuo que se acerca por propia voluntad a una entidad del Estado sino que tiene que hacerlo como parte de un grupo (2013, p. 15).

La Ley de Víctimas como corpus interpretativo, si se quiere, nos presenta esquemas claros, obviamente no de garantías, pero sí de estructuras políticas, entre el cúmulo de disposiciones, procedimientos y normas, llega a determinar el grado de cierre de espacios políticos, la vulneración de derechos políticos y la limitada cultura política en la sociedad colombiana; estos 208 artículos implican la obligación ética y el posicionamiento político de un estudio completo de lo que en ella se dice y se deja de decir, se reconoce y, en palabras de Jaime Arocha, se “ningunea”, de lo que dice y lo que calla, de lo que recuerda y lo que olvida. Dado que la Ley es base del discurso oficial sobre las víctimas, es de esperar que también pretenda imponer unas signaciones morales sobre dicha condición; por ello es oportuno tomarla con beneficio de inventario, porque no es lo mismo sancionar jurídicamente unos hechos descontextualizados, que recaen sobre sujetos abstractos, que sancionar crímenes cometidos contra identidades sociales, culturales, políticas e individuales establecidas, lo cual implica que las víctimas sean políticamente reconocidas como sujetos de derechos, colectividades organizadas y culturas identitarias. Ello exige voluntad política y acción estructural reparadora.

## **Provocación: hacia una interpretación pedagógica de la Ley de Víctimas**

Con cuentos, el presidente Santos enseña sobre la Ley de Víctimas.

Hacen parte de una cartilla que invita a los colombianos a encontrar la reconciliación y la paz.

**Sepúlveda, L.** (1 de septiembre de 2012)

Asumir pedagógicamente la ley como lugar de memoria, como fuente escrita, como discurso político-social, como corpus semántico, implica no



perder de vista las gramáticas que le subyacen, por ejemplo, los acontecimientos sociales que la preceden, las dinámicas económicas que la sustentan, los intereses políticos que la gestionan. Si bien la Ley es significativa en cuanto tiene diferencias con la que se expidió, no para las víctimas, sino para los victimarios, pues reconoce el conflicto armado y pareciera articularse con la principal causa de este, la tierra, menciona aunque no reconoce a las víctimas; la principal coincidencia entre las dos leyes se encuentra en la finalidad: la “pacificación” del país, diluyendo al adversario político, ora como víctima, ora como reinsertado, ora como desmovilizado, y, de ser posible, como terrorista derrotado.

Como lugar, la Ley de Víctimas podría entenderse como el escenario en donde a pesar de ser enunciada la víctima no se nombra, es decir, se desprende de sus identidades, de su razón, de sus territorios, de sus cosmogonías, de sus singularidades, por el contrario se homogeniza, se atemporaliza, se despolitiza. Sin duda, el estar abordada desde el genérico, estar dispuesta en futuros inciertos, no conduce a tiempos y formas específicas de cumplimiento, sino a la incertidumbre, es un cúmulo de zonas grises, en donde pareciera se perpetúa la víctima como “objeto” de condolencia (ver por ej., art. 4 y 158).

Como enunciado, la Ley desubjetiza al individuo y desindividualiza al sujeto, pues no relaciona a las víctimas con sus discursos culturales, sociales, políticos, gremiales, como tampoco con las estructuras identitarias que los pueden reconocer como campesinos, afrodescendientes, indígenas, rom, militantes, opositores políticos, etc.

Como discurso político social, la Ley perpetúa la posición de sometimiento y exclusión, la víctima tiene que demostrar todo el tiempo que lo es, para tener educación, para ser atendida en salud, para obtener un préstamo, para existir, etc. Es sometida a la forma, a la norma y al régimen del temor a “quedar por fuera” de la victimización, no puede habitar otros espacios de

acción, su sufrimiento y padecimiento es convertido en un ritual para acceder a servicios, para que se haga justicia, para que sea reparada, e incluso para no ser sancionada.

Como exigencia pedagógica, la Ley en lo referente a garantías de no repetición es explícita en anunciar que el Estado “adoptará” entre otras medidas:

- e. La creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, con relación a los hechos acaecidos en verdad histórica.
- q. Diseño e implementación de estrategias de pedagogía en empoderamiento legal para las víctimas (Ley 1448, art. 149, capítulo x).

Entre otras cosas, aquí debemos preguntarnos cómo hacerlo con profesores criminalizados, asesinados, amenazados; con estudiantes detenidos, y con una educación pública cada vez más intimidada por la desfinanciación, pero también por modelos educativos que para nada se compadecen con la realidad de una sociedad que ha vivido en guerra desde que se constituyó como república y que son competentes para dar cumplimiento a planes de desarrollo que desvertebran un proyecto pedagógico que tienda a la reconstrucción ética, moral y política de una sociedad desmembrada física, simbólica e incluso históricamente.

### **Como entrada al campo pedagógico**

El abordaje crítico de la Ley implica asumir su discurso atendiendo tanto a su producción como a su uso, es decir, más que entender su estructura superficial en forma de mandato, lo que urge es entender su significado y comprender su sentido en clave de reproducción cultural y perpetuación de costumbre política; asumiendo que cuando se habla de víctimas es preciso ahondar en esferas incluso que estén por fuera de la legalidad de una ley y la legitimidad de un concepto, para incluir formas de comprensión que evidencien condiciones concretas, voces reprimidas, cuerpos sometidos,



procesos truncados, proyectos estigmatizados, pero también métodos y acciones de resistencia de seres humanos congregados en identidades cosmogónicas, gremiales, políticas, constructores, dinamizadores y transformadores de historias individuales y colectivas, portadores de memorias materiales, simbólicas y emocionales, quienes interpelan no solo el carácter formativo de las prácticas de poder, sino, recreando a Mantegazza (2006) la perspectiva explícita y concretamente pedagógica entre esas relaciones de poder y los individuos la Ley de Víctimas asumida como potencial pedagógico pone de manifiesto la necesidad de vernos, enseñarnos, transmitirnos y prolongarnos no desde una signación de víctimas, sino de sujetos histórico-políticos victimizados; que, no obstante su signación y su dolor, han conseguido seguir situados y haciendo valer su dignidad como hombres, mujeres, culturas e identidades que siguen habitando espacios mínimos al memorizar, personalizar y mantener lugares propios se su ser y hacer; al inventar gramáticas propias, al dar sentido a sus existencias.

Parafraseando a Mantegazza, y para cerrar esta provocación: es asumir la Ley de Víctimas en el ámbito educativo y de enseñanza, como ese reto que la pedagogía tendría que asumir, para convertirla en el rechazo al sometimiento de la victimización y, por el contrario, mostrarla como ese imperativo categórico de no seguir habitándonos socialmente como víctimas. Uno de los propósitos pedagógicos de esta investigación ha sido el poder mostrar, particularmente, cómo la conceptualización de víctima responde a procesos discursivos que subyacen al propio “fenómeno de la victimización”, por estar implícitos en elaboraciones narrativas interesadas en posicionar nociones que se han desarrollado a partir de la Segunda Guerra Mundial en torno a esta temática tan real y a la vez tan compleja, lo que ha dado lugar a tipificación de los procesos de desubjetivación que responden efectivamente a elaboraciones discursivas hegemónicas, pero que suelen desvanecer en el silencio la significación, y sobre todo, el sentido de lo enunciado, en palabras de Mèlich: “El sentido tiene que ver con la situación y la relación con uno mismo, con el mundo y con los demás” (2005, p. 20).

Es el discurso oficial (léase dominante, hegemónico) el que determina, en la actualidad, quién se convierte en víctima de pleno derecho y quién debe ser arrinconado a la región de lo obsoleto; para el caso colombiano, ese sentido es restringido, excluyente e incierto, plantea Amnistía Internacional (AI):

La Ley 1448 crea una jerarquía de víctimas en la que el derecho a reparaciones depende de la fecha en que se cometieron las violaciones de los derechos humanos:

Las víctimas de desplazamiento forzoso y otros abusos contra los derechos humanos cometidos antes de 1985 solo podrán beneficiarse de una reparación simbólica, no de la restitución de tierras ni de una compensación económica.

Las víctimas de abusos contra los derechos humanos cometidos entre 1985 y 1991 tendrán derecho a una compensación económica, pero no a la restitución de tierras.

Únicamente las víctimas cuyas tierras fueron apropiadas indebidamente u ocupadas ilegalmente mediante abusos contra los derechos humanos después de 1991 y antes del final de la vigencia de la ley tendrán derecho a la restitución de tierras. No obstante, incluso este grupo se enfrenta a diversos obstáculos a la hora de obtener reparaciones.

Para reclamar la devolución de sus tierras, los sobrevivientes de violaciones de los derechos humanos que permanecieron en las zonas donde estas se ubican solo necesitan un reconocimiento formal de su condición de víctimas. Sin embargo, quienes huyeron de las zonas donde vivían pueden encontrar dificultades para que se las reconozca como víctimas si no se las ha reconocido como personas desplazadas forzosamente (2012, p. 5).

Las consecuencias de esa exclusión de sentido son manifestadas abiertamente por las propias víctimas, quienes expresan entre otras las siguientes consideraciones en su Informe de la Ley de Víctimas. Tres años de lenta implementación, publicado por el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE, 2014):



En municipios del país, e incluso en Bogotá, se siguen presentando quejas de las víctimas sobre las dificultades que les impiden el derecho a rendir declaración, ante la solicitud de inclusión en el registro único de víctimas (p. 11).

Hay una concepción centralista por parte de las víctimas y del Estado acerca de la ley, como quiera que su articulación con lo central y lo regional no funciona, de modo tal que la unidad no tiene las herramientas para actuar en el terreno de lo regional, así que al poner en marcha el diseño institucional para las víctimas [...] (p. 13).

La política establecida en la Ley de Víctimas privilegia la indemnización como medida de reparación, pero cabe señalar que esta, tanto por su cuantía mínima, como por la forma en que se establece, descuidando otros aspectos parte de la reparación como lo son el restablecimiento de la dignidad mínima de las víctimas, el derecho a la verdad, las medidas de rehabilitación, el derecho a la justicia, hacen difícil o imposible que la víctima recuperar [sic] su dignidad [...] (p. 19).

Aun así el acceso preferente y el enfoque diferencial, para las mujeres, como para, etnias, y discapacitados no es aplicado. [...] de acuerdo, las mujeres desplazadas afrontan dificultades al momento de mostrar la propiedad de los terrenos que antes habitaban y que, en muchas ocasiones, tenían la estructuras a nombre de su cónyuge o compañero desaparecido o asesinado (p. 15).

No obstante lo anterior, los escuetos literales e y q del artículo 149 de la ley nos abren posibilidades de acción y nos retan a asumir pedagógicamente esa potencia transformadora de esos sujetos, que tienen un amplio sentido en nuestras propias historias, más que “enseñar sobre ellos” con:

- e) La creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica [y con el]
- q) Diseño e implementación de estrategias de pedagogía en empoderamiento legal para las víctimas (Ley 1448, art. 149, capítulo x).

Debemos preguntarnos por sus huellas, por sus heridas, por sus experiencias traumáticas, pero sobre todo por sus experiencias como sujetos sociales, culturales, históricos para aprender de ellos y así poder no solo enunciar, sino reconocer y, como lo postula la pedagogía de la memoria, asumir desde la alteridad, el respeto y su humanidad, que también es la nuestra y nos hace preguntarnos sobre experiencias particulares contextualizadas en momentos históricos reales, observables.

En este presente, el país le está apostando a la tramitación dialogada del conflicto armado, en buena parte, a través de los procesos jurídicos, entre otros la Ley de Víctimas, cabe el diálogo también intergeneracional, étnico, de género, de clase, cosmogónico, es decir, el diálogo integral con las víctimas, asumiéndonos como sujetos de una historia social sufriendamente compartida, pero con posibilidades de transformación. Una pedagogía que asuma las memorias de las víctimas implica no solo la incorporación del concepto formal y oficial del término en el currículo o en una cátedra de educación nacional, es hacerlo trascendente y vital en la cotidianidad, en el aprendizaje societal ético y político de una nación que está decidida a cambiar sus códigos pedagógicos, por ende, humanos.

Más que promover los valores constitucionales, se trata de formar en principios éticos y humanizantes, lo que implica particularmente devolverles lugares habitables a las víctimas, no solo espaciales, sino simbólicos, emocionales, históricos, es abrir las posibilidades pedagógicas y los campos de enseñanza a la posibilidad de procesar, analizar, reflexionar y aprender de sus experiencias, ello supone visibilizarlas, entender y asumirlas social y políticamente. Con este criterio, es necesario entonces pensar en enfoques de abordaje: narrativas, procesos de reconstrucción de memorias individuales y colectivas (biográfica, autobiográfica, historias y relatos de vida), aperturas de espacios y lugares de memorias compartidas, espacios de apropiaciones de historia. Igual se precisa ahondar en campos de estudio, entre otros: memoria y derechos humanos, memoria e identidad, democracia e



historia y sentido ético, educación y transformación social, cultura política y transformación pedagógica.

Entender que no se trata de empoderarse legalmente de unos principios que no se cumplen, más bien, la apuesta es por cambiar los modelos pedagógicos de la dominación, eliminación y muerte como únicas posibilidades de resolución de conflictos, para abrirle paso a modelos de resistencia que redefinan el concepto víctima, lo activen políticamente, lo asuman humanamente y lo trasciendan históricamente. Esa es la invitación, el objetivo es responsabilizarse de la existencia de las víctimas y poder transformar en la acción las palabras de Primo Levin, es decir, habitar la faz de la tierra con todo nuestro pueblo y sus historias y sus culturas, siempre encontrar la salida, encontrarle los caminos vitales a un proceso seguro como la muerte, no hacerla imperativo, sino trascendencia. No entenderlo así es seguir enunciándolas literalmente pero sin entenderlas simbólicamente, lo cual redundará en hacerlas parte de discursos que las hacen aparecer intrascendentes; la historia de las víctimas colombianas no nace ni se agota en una Ley, los movimientos de ellas han sido resistentes y han posicionado en el sentido histórico colombiano prácticas instituyentes de dignidad, reclamación de derechos y memoria viva. La importancia educativa de la Ley de Víctimas no radica en sus enunciados, sino en su silencios, es desde una pedagogía de la memoria que se posibilita que los silenciados en ella cobren la voz que siempre han tenido, para preguntarles una y otra vez: “¿Qué papel juega en la “justicia” colombiana la verdad vivida y sufrida por las víctimas?” (Giraldo, 2009, p. 15) y aprender de su historia experiencial cuál es el papel de un acto legislativo expedido en medio de una guerra que sigue y sigue produciendo víctimas, legitimando impunidad y repitiendo costumbres de olvidos impuestos. Por eso es que la Universidad Pedagógica Nacional, a través del Eje de Paz y esta Cátedra de la Paz, a propósito de la Ley de Víctimas, se sigue preguntando, entre otras cosas, qué sentido tiene discutir e incluso levantar testimonios acerca de los

innumerables sufrimientos de las víctimas, si lo que más se necesita es quizá enfocarnos en la construcción de unas pedagogías que partan de lecciones proporcionadas por las mismas víctimas, sobre sus sufrimientos sí, pero sobre todo sobre su dignidad y resistencia, y una pedagogía de la memoria es apenas una posibilidad, la mayor lección que se puede aprender de las víctimas del conflicto armado colombiano es de humanidad, que, de una parte, se va formando a través de la sensibilización activa y, de otra, se va convenciendo de la exigencia real de un dispositivo vital: ¡Nunca Más! El aprender no la historicidad literal de las víctimas, sino sus historias simbólicas, necesariamente redundará en una sociedad consciente, responsable y atendente de su propio dolor como nación, lo cual la hará vehemente en exigir y trabajar por erradicar de su devenir la infamia.



## Referencias

- Alonso, O. (2014). Producción de víctimas: la ideología implícita en los procesos de victimización. *Revista de Antropología Experimental*, 14, 277-291.
- Amnistía Internacional. (2012). *Colombia: la Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras*. Análisis de Amnistía Internacional. Madrid: Editorial Amnistía Internacional (EDAI).
- Blair, T. E. (Enero-julio, 2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). *Revista de Estudios Políticos*, 32. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/164/16429061003.pdf>
- Castro, N. (2005). *Una larga noche. Los caminos del conflicto en Colombia*. Berlín: Pro Business.
- Cruz, M. (2012). *Adiós, historia, adiós. El abandono del pasado en el mundo actual*. Oviedo. Madrid: Nobel.
- Faulenbach, B. (2009). La difícil asimilación de las dos Alemanias. En I. Olmo y N. Keilholz-Rühle (eds.). *La cultura de la memoria histórica en España y Alemania*. Madrid: Iberoamericana. Vervuert.
- García, J. F. (2013). El lugar de las víctimas en Colombia. Bogotá: Temis, S.A.
- Giraldo, J. (P. J.). (2009). *¡Testigo de excepción! Carta de objeción de conciencia a la Fiscalía General de la Nación*. Bogotá: CINEP. Recuperado de: [http://datoscolombianuncamas.org/images/abook\\_file/testigo\\_de\\_excepcion.pdf](http://datoscolombianuncamas.org/images/abook_file/testigo_de_excepcion.pdf)
- Ley N° 1448 de 2011. Congreso de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 10 de junio de 2011.
- Mantegazza, R. (2006). *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Madrid: Anthropos.
- Mate, M. R. (8 de abril de 2003). La causa de las víctimas. Por un planteamiento anamnético de la justicia (o sobre la justicia de las víctimas). 2.ª Conferencia del III Seminario de Filosofía de la Fundación Juan March, Madrid.

- Mélich, J. C. (2006). *El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625011.pdf>
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE). (2014). Informe de la Ley de Víctimas. Bogotá.: OP-Prensa Digital Ltda.
- Olmo, I., y Keilholz-Rühle, N. (Eds.) (2009). *La cultura de la memoria histórica en España y Alemania*. España: Iberoamericana. Vervuert.
- Sepúlveda, L. (1 de septiembre de 2012). Con cuentos, el presidente Santos enseña sobre la Ley de Víctimas. Hacén parte de una cartilla que invita a los colombianos a encontrar la reconciliación y la paz. *El Tiempo*. Colombia: Bogotá.
- Ulfé Young, M. E. (2013). *¿Y después de la violencia que queda? Víctimas, ciudadanos y reparaciones en el contexto post-CVR en el Perú (1.ª ed.)*. Buenos Aires: CLACSO.

# Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz

Sandra Patricia Rodríguez Ávila<sup>1</sup>

Bienaventurados los que entienden que las palabras de concordia y de paz no deben servir para ocultar sentimientos de rencor y exterminio. ¡Malaventurados los que en el gobierno ocultan tras la bondad de las palabras la impiedad para los hombres de su pueblo, porque ellos serán señalados con el dedo de la ignominia en las páginas de la historia!  
Oración por la paz, 7 de febrero de 1948.

Jorge Eliécer Gaitán

Con el fin de contribuir al debate que se abre con la cátedra de la paz, propongo una reflexión acerca de la relación entre paz y educación a partir del análisis de algunos momentos del siglo XX durante los cuales varios sectores sociales, el Gobierno nacional y los organismos estatales propusieron pensar la paz en el ámbito educativo. A partir de esos momentos, es posible establecer comparaciones entre esa experiencia histórica que nos antecede en el debate entre paz y educación y las actuales exigencias normativas que nos permiten, pero también obligan, a desarrollar una cátedra de paz en el marco de la cual considero posible trazar algunas propuestas que se sustentan en el trabajo conjunto con los colegas y estudiantes de la línea de formación política y memoria social de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, para abordar la paz en el ámbito educativo en un contexto de análisis más amplio que el que propone el marco normativo.

1. Doctora en Historia de la Universidad Nacional de Colombia (2014), magíster en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (2002) y licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1993). Profesora asociada del Departamento de Ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (desde 2003) y Vicerrectora de Gestión Universitaria (2015). Bogotá, Colombia. Correo electrónico: srodriguez@pedagogica.edu.co

## La paz y la educación en tres momentos de la historia nacional

Podría citar varios eventos del siglo xx que han suscitado un interés general porque el sector educativo piense y adecue sus prácticas según las exigencias de un nuevo escenario de paz; sin embargo, he seleccionado solo tres en los cuales se puede ejemplificar la manera como se ha buscado incidir en las instituciones educativas para convertir la paz en un tema central de la formación: la paz después de la Guerra de los Mil Días, la paz después del 9 de abril de 1948 y la paz después de la dejación de armas de varios movimientos guerrilleros entre 1989 y 1994.

En el primero, el país quedó devastado y la paz se convirtió en una obligación moral; en el segundo, las élites políticas quedaron atemorizadas ante la protesta de los sectores populares y convirtieron la paz en un mecanismo de contención social; y en el tercero, la paz fundamentó el proceso constituyente en el cual se basó la participación política durante los últimos años del siglo xx. En cada caso, como veremos a continuación, a la educación se le asignó la función de orientar los comportamientos y contenidos escolares a partir de este principio, pero en todos los casos la tarea excedió las posibilidades de las instituciones escolares, de los maestros y de los mismos organismos gubernamentales y se abrieron nuevos escenarios de conflicto y confrontación que tienen su expresión en el presente.

### La paz después de la Guerra de los Mil Días

Este conflicto bélico ocurrido entre octubre de 1899 y noviembre de 1902 enfrentó a los conservadores históricos y al Gobierno del Partido Nacional, en cabeza del presidente Manuel Antonio Sanclemente, contra el Partido Liberal que protagonizó varios levantamientos en Santander, Tolima, Boyacá, Magdalena, Cauca y Panamá. El Partido Conservador derrotó a los liberales sublevados y se firmaron los tratados de paz entre el 24 de octubre de 1902 (en la hacienda Neerlandia, cerca de Ciénaga)



y el 21 de noviembre de 1902 (en las costas panameñas a bordo del buque Wisconsin de propiedad de Estados Unidos). Después de la firma de estos tratados, el Gobierno declaró el cese de hostilidades el 1º de junio de 1903<sup>2</sup>.

Según González y Aguilera, para la insurgencia liberal era imposible mantenerse en la contienda por la escasez de recursos y la decepción de sus bases sociales y para el Gobierno ya era imposible mantener la unidad y controlar el territorio. Además, durante la guerra, las dos partes advirtieron los mismos temores: la pérdida de soberanía territorial, los costos intolerables de la guerra, la degradación de los principios “cristianos y civilizados” y la “atomización incontrolada de las fuerzas guerrilleras, que se volvieron una fuente de perturbación para la legitimidad de la rebelión liberal” (Sánchez y Aguilera, 2001, p. 24).

Estos temores se concretaron en los efectos devastadores de la guerra en la economía nacional y en la pérdida de la soberanía territorial. Después de la separación de Panamá, en noviembre de 1903, los dos partidos políticos terminaron por coincidir en el interés de convertir la paz y el progreso en demandas urgentes para el país. Estas fueron las circunstancias históricas en las cuales se establecieron dos símbolos de gestión del pasado en función de un futuro promisorio y en paz: la construcción del Templo del Voto Nacional y la fundación de la Academia Colombiana de Historia.

El 11 de junio de 1899, el papa León XIII consagró el género humano al Sagrado Corazón de Jesús lo cual inspiró al arzobispo Bernardo Herrera Restrepo a solicitar al presidente José Manuel Marroquín la construcción de un templo que consagrara al país al Sagrado Corazón de Jesús como símbolo de paz. En mayo del mismo año en que se firmaron los tratados que

---

2. Para un análisis de la Guerra de los Mil Días a partir de distintos planteamientos y enfoques ver Sánchez y Aguilera, 2001. Este libro analiza la Guerra de los Mil Días tomando como referente el conflicto actual a partir de los siguientes temas: “guerra y modelos de desarrollo económico; guerra y retos a la unidad nacional; heterogeneidad de miradas, de actores y de víctimas de la guerra; invocaciones normativas a la civilización de la guerra; registro literario, musical y pictórico de la época y del conflicto; estrategias de acción y de negociación; tareas aplazadas por la confrontación e inconclusa tareas de la paz; contenidos, contextos y dinámicas diferenciadoras entre las guerras de ayer y la de hoy” (p. 19).

condujeron a la finalización de la guerra, el Gobierno expidió el Decreto 820 mediante el cual comprometió el interés público en apoyar esta obra para contribuir con la reconciliación entre los colombianos. La obra se inició cuando finalizó la guerra y la edificación del templo se terminó en 1918 después de varias pausas en su construcción.

En esta obra participaron el Gobierno Nacional, algunos particulares y los Claretianos. Durante la primera mitad del siglo xx, este templo se convirtió en símbolo de la paz y de la consagración del país a la fe católica, por tal razón fue elevada a Basílica Menor por el papa Pablo VI en 1964 y declarada monumento nacional en dos ocasiones, la primera en 1933 y la segunda en 1975. Mediante esta consagración al Sagrado Corazón se intentó articular el ideario católico a las prácticas educativas patrióticas en las que se promovía la idea de una paz duradera en las procesiones escolares a la Plaza de los Mártires ubicada junto al Templo del Voto Nacional.

De manera paralela a la edificación de este emblema de la consagración de la paz del país al catolicismo, se fundó la Academia Colombiana de Historia, una entidad cultural que se encargó del pasado nacional con el propósito de “superar los problemas históricos del siglo xix” y cumplir de ese modo con los nuevos “objetivos y funciones que la sociedad le imprimió a la historiografía” (Zambrano, 1982, p. 65). La Academia Colombiana de Historia surgió como una institución para la “gestión pública de la memoria colectiva” (Castro, 2008, p. 31) en función de unos valores específicos caracterizados por la unidad, la paz y el progreso. Después de la Guerra de los Mil Días, el país restableció la administración pública en sus distintos ramos y aunque en el ámbito educativo los efectos de la confrontación fueron devastadores, ya para 1904 el ministro Antonio José Uribe informaba acerca de los avances en la recuperación de las escuelas y colegios y en la creación de nuevos institutos en el marco de la Ley 39 de 1903 (Uribe, 1904, p. 4).

Estos primeros años después de la guerra la instrucción primaria se orientó a preparar a los niños en el ejercicio de la ciudadanía y del amor a la patria



en paz y en los saberes básicos de la agricultura, la industria fabril y el comercio. La Academia Colombiana de Historia incidió en la apertura de concursos anuales para otorgar premios a quienes hicieran contribuciones en varios temas históricos y educativos entre los que se destaca el texto de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, preparado en este contexto como manual para las escuelas primarias y el concurso para el mejor himno a la paz en el marco de los actos programados para el Centenario de la Independencia.

El Templo del Voto Nacional así como la Academia Colombiana de Historia y su incidencia en la enseñanza escolar expresaban un interés por superar posiciones partidistas doctrinarias y por fortalecer un proyecto de unidad fundamentado en la paz y progreso. Como lo plantea Germán Colmenares, la enseñanza de la historia debía ceñirse a los principios de la unidad nacional “[...] sin correr el riesgo de volver a incurrir en controversias doctrinarias en las aulas escolares” (Colmenares, 1991, p. 125) que generaran otro enfrentamiento.

Aunque la Basílica y la Academia se conservan hasta la actualidad, no lograron constituirse en símbolo de unidad. “Hoy en día el templo y sus anexos están en gran parte deteriorados o en ruinas. Caen a pedazos. Como ha venido cayendo, también a pedazos, el sueño de un país unido y en paz” (Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2012, p. 26), posiblemente porque la Iglesia católica en el primer cuarto de siglo no se dedicó a promover la paz, sino a prolongar la “simbiosis entre lo político y lo religioso” (Sánchez y Aguilera, 2001, p. 24)<sup>3</sup> mediante prácticas que se alindaron con los principios de un solo partido, que se mantuvo en el poder mediante la eliminación de los contrarios en la memoria nacional<sup>4</sup>.

3. Los principios religiosos de la Regeneración se mantuvieron en el contenido religioso de las fiestas patrias, en la censura, en el control de las opiniones y en los sermones y las prácticas de confesión. En 1913, los obispos consideraron oportuno advertir a los sacerdotes que debían recibir en confesión las actividades públicas en las que se promovieran ideas contrarias a la Iglesia o al orden establecido.

4. Un ejemplo de los intentos por intervenir el pasado lo relatan Sánchez y Aguilera y se refiere a la propuesta del fraile Ezequiel Moreno quien consideraba que el departamento

La Academia, por su parte,

Construyó el canon de una narrativa ajustada a los principios políticos y sociales derivados del proceso de la Regeneración y del ordenamiento institucional de la Constitución de 1886 que convirtió a la Iglesia católica en la institución reguladora de la vida social (Rodríguez, 2014, p. 384).

Por la misma vía, los dos partidos políticos se constituyeron en el único escenario legítimo de participación. De ese modo, el contexto posterior a la guerra convirtió a la paz en una obligación moral basada en el olvido del pasado reciente, en la refrendación del pasado heroico y en la esperanza de un futuro promisorio amparado en los valores de la Regeneración que excluyó las controversias pero que no alimentó las posibilidades políticas de una paz duradera.

### **La paz después del 9 de abril de 1948**

Jorge Eliecer Gaitán es una de las figuras políticas más importantes del siglo xx. Después del debate que protagonizó en la Cámara de Representantes en 1929 en favor de las víctimas de la masacre de las bananeras, empezó a ser reconocido como defensor de las causas populares. Durante los años treinta fundó el movimiento político Unión Nacional Izquierdista Revolucionaria (UNIR), pero finalmente terminó articulando su vida pública al Partido Liberal.

Desde 1936 ejerció varios cargos públicos en los que promovió activamente reformas sociales, algunas abiertamente polémicas e impopulares<sup>5</sup> y otras

---

de Nariño podría bautizarse con el nombre de Inmaculada Concepción para no evocar “a ese hereje de los derechos del hombre” (2001, p. 24).

5. Cuando ejerció el cargo de alcalde (junio de 1936 a febrero de 1937) prohibió la ruana y las alpargatas y propuso uniformar a los lustrabotas y a los conductores de taxis, quienes protagonizaron la huelga que finalmente lo llevó a la renuncia. Ver Green, 2003, pp. 27-48.



de gran envergadura para el proyecto político liberal como las asociadas a la ampliación de los derechos a la educación, el trabajo, la reforma agraria y la participación política de los sectores medios y populares<sup>6</sup>.

No hizo parte de la clase política tradicional y la elite bogotana siempre lo excluyó de sus círculos sociales y lo llamó con desprecio “el negro Gaitán” (Pécaut, 2006, p. 427), pero lejos de reducirle su campo de acción, esta actitud de la elite reforzó la continuidad fundamental del pensamiento de Gaitán, basada en la oposición pueblo/oligarquía a partir de la cual incentivó la acción política de las masas, “lo cual le permitió convertirse en el símbolo de las aspiraciones populares” (Rodríguez, 2014, p. 320).

A mediados de los años cuarenta, Jorge Eliecer Gaitán ya se constituía en el líder de un gran movimiento de masas que se impuso en el espacio público desde 1945 con la consigna de la “restauración moral de la República” y con la finalidad de superar la contradicción entre “el país real” y “el país político”. Aunque la importancia que alcanzó el movimiento gaitanista ha estado asociada a la autoridad carismática de su líder, su aceptación en regiones visitadas por los políticos tradicionales solamente en épocas preelectorales y en sectores amplios de trabajadores y de la clase media (Green, 2003, p. 143) son “el resultado de la esperanza que él ofreció de completar y extender la promesa de la ‘Revolución en Marcha’” (Green, 2003, p. 232).

Esta confluencia de distintos sectores sociales en el movimiento gaitanista ocurrió de manera simultánea con las formas de violencia que se iniciaron con la restauración conservadora en el poder a partir de 1946. En las zonas agrarias y urbanas, avanzó una creciente represión estatal amparada en los poderes locales contra los campesinos, aparceros, arrendatarios y obreros que incentivó entre otras manifestaciones la marcha del silencio el 7 de febrero de 1948, un evento masivo de gaitanistas venidos de distintas

---

6. Reformas que promovió cuando ejerció los cargos de ministro de Educación (febrero de 1940 a febrero de 1941) y ministro de Trabajo, Higiene y Previsión Social de Colombia (octubre de 1942 a marzo de 1943).

regiones del país quienes ondeaban banderas negras mientras escuchaban un breve discurso conocido como “Oración por la paz” que dirigió Gaitán al presidente Mariano Ospina Pérez. En su intervención, Gaitán mostró que la muchedumbre bajo su dirección podía “recatar la emoción en su silencio” para pedir la tranquilidad pública, aunque fácilmente también “podría reaccionar bajo el estímulo de la legítima defensa” (Gaitán, 1972, p. 12).

En esta manifestación pública, Gaitán pidió que cesara la violencia y que los hechos de paz expresaran una voluntad política ligada con la defensa de la libertad y la civilización. Cerró su intervención con la siguiente consigna:

Os decimos finalmente, Excelentísimo señor: bienaventurados los que entienden que las palabras de concordia y de paz no deben servir para ocultar sentimientos de rencor y exterminio. ¡Malaventurados los que en el gobierno ocultan tras la bondad de las palabras la impiedad para los hombres de su pueblo, porque ellos serán señalados con el dedo de la ignominia en las páginas de la historia! (Gaitán, 1972, p. 18).

La impresionante movilización que logró el gaitanismo para pedir la paz al presidente Mariano Ospina Pérez no logró reducir la violencia que se hacía más brutal y que desafiaba los principios de la civilización, como ya lo habían planteado los promotores de la paz a principios del siglo xx. En el marco de esta creciente violencia política fue asesinado Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948 y su muerte condujo a una protesta popular de grandes proporciones en la cual se evidencian las pautas características de lo que denomina Medófilo Medina la “muchedumbre política” (Medina, 1984, pp. 187-193). El pueblo reaccionó inicialmente contra el verdugo y luego contra los símbolos del poder oligárquico inicialmente en Bogotá y luego en otras ciudades como Medellín, Cali, Ibagué, Neiva y Barranca-bermeja, donde se presentaron en distintos niveles elementos insurreccionales como el desarme de la policía por parte de la población civil que se armó para crear milicias populares, la conformación de juntas revolucionarias y el ataque a propiedades “especialmente de conservadores ricos” (Medina, 1984, p. 75).



Este levantamiento popular fue derrotado con la represión del ejército y la conformación de un gabinete de “unidad nacional” que contribuyó a apaciguar los ánimos de las masas liberales. En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional le asignó a la educación, y en particular a la enseñanza de la historia, la tarea de contribuir a superar la agitación política mediante la difusión de los principios de unidad nacional mediante los cuales se buscaba garantizar una paz duradera, como lo expresan los considerandos del Decreto 2338 de 1948 que buscó intensificar la enseñanza de la historia:

Que el conocimiento de la historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional, de dignidad ciudadana; que la educación debe tener una función eminentemente social, y todas las materias de los pénsums y programas escolares deben estar orientadas a formar en las nuevas generaciones hábitos democráticos, de decoro personal y de orgullo nacional; que los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República han puesto de manifiesto, una vez más y con caracteres de grande apremio, que el estudio concienzudo de la historia patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno (Decreto 2388 de 1948, julio 15).

Siguiendo esta orientación, los textos escolares calificaron el asesinato de Gaitán y los hechos posteriores al 9 de abril de 1948 como la “máxima crisis de la nacionalidad en toda su historia” porque eran atentados contra la institucionalidad promovidos según la narrativa histórica que se difundió en las escuelas, por los Gobiernos liberales que demostraron complacencia con ideas favorables a la subversión del orden legal y de las ideas cristianas y por el comunismo criollo que intentó sabotear la IX Conferencia Panamericana que se realizaría en Bogotá, porque allí serían adoptados acuerdos contra el comunismo internacional. Los textos escolares mostraron que la revuelta social estaba en contra de la estabilidad y la paz y que se justificaba la necesidad del Estado de Sitio para someter a los rebeldes por las armas y “propiciar la obra magna de la reconstrucción nacional” (Justo Ramón, 1960, p. 409).

El héroe de la jornada según los textos escolares, fue el presidente Mariano Ospina Pérez quien apareció en los textos para la enseñanza primaria como una víctima de la campaña de desprestigio promovida por el comunismo para truncar “en forma dramática, el esfuerzo de los pueblos libres de América de oponerse a sus despóticos designios” (Henao y Arrubla, 1952, p. 922). En los manuales de historia se eliminaron las menciones al movimiento gaitanista y se exaltó la actitud heroica de Ospina, la lealtad del ejército y el regreso del Partido Liberal a la Unión Nacional para lograr el orden institucional y el restablecimiento de la legitimidad, la normalidad y la paz en todo el país.

El gaitanismo y el asesinato de Gaitán quedaron minimizados en el relato histórico aprendido por las generaciones que se escolarizaron en los años cincuenta al omitir la represión posterior contra los gaitanistas en la capital y en las provincias “como represalia por su asociación con las políticas reformistas y como eliminación de la posibilidad de avanzar en una movilización política popular que se opusiera a las condiciones de una república oligárquica”. Los autores de los textos escolares vinculados con la Iglesia católica y la Academia Colombiana de Historia optaron por excluir los procesos sociales con amplia participación popular y se limitaron a narrar una historia presidencialista para que otros se ocuparan de “modelar la conciencia histórica de los tiempos más recientes”, como si dicha selección no implicara a su vez una exclusión deliberada<sup>7</sup>. De este modo, la intensificación de la enseñanza de la historia en el ámbito escolar, se basó en contenidos escolares que promovieron una narrativa excluyente

7. A propósito de la pretendida objetividad en la selección del pasado y de la supuesta neutralidad ante los hechos del presente, en la edición de 1952 del texto de Henao y Arrubla para la segunda enseñanza se encuentra la siguiente afirmación: “No tenemos la perspectiva del tiempo que da serenidad y acierto para juzgar o apreciar justamente los procesos contemporáneos. Nos limitaremos a la exposición de los hechos de más relieve, dejando a otros la crítica de todas las circunstancias y modalidades que permitan a la posteridad formar la conciencia histórica de ésta época, por la cual atraviesa la nación colombiana” (p. 887).



de las acciones populares y que se afianzaron los principios fundacionales de una tradición política autoritaria que hizo cada vez más esquivo el logro de la paz<sup>8</sup>.

### **La paz después de la dejación de armas entre 1989 y 1994**

Durante el gobierno de Virgilio Barco Vargas (1986-1990) se adelantaron procesos de negociación con la insurgencia desde una perspectiva distinta a la intentada por Belisario Betancourt desde 1982. El partido liberal en su convención de 1985 concluyó que la paz no podía considerarse como un contrato con la insurgencia, sino como una política clara definida por propósitos y procedimientos que permitieran consolidar una estrategia de paz fundamentada en mecanismos e instituciones para la reinserción a la vida democrática; en acuerdos precisos con etapas, condiciones y avances que proscibieran las acciones armadas; en una presencia estatal activa como instancia de mediación ante los conflictos sociales y como garante de servicios básicos y derechos en particular en las zonas perturbadas.

Esta nueva estrategia buscaba “relegitimar el Estado y deslegitimar la guerrilla”. Así lo expresó Virgilio Barco el día de su posesión cuando se comprometió a impulsar políticas de diálogo democrático con la comunidad y los grupos guerrilleros en el marco de las condiciones definidas por el Gobierno (Presidencia de la República, 1986-1990, p. 12). La estrategia política trazada por Barco se basó en tres componentes: reconciliación (acercamiento del Estado a la comunidad para atender sus demandas, tratar la protesta social y definir el proceso de desmovilización y reincorporación de la insurgencia a la vida civil); normalización (fortalecimiento del orden civil para superar los problemas de la paz) y rehabilitación (voluntad gubernamental para solucionar los problemas sociales y avanzar en la atención de las necesidades básicas mediante los Consejos de Rehabilitación).

8. Ver Betancourt, 2007, p. 50; y Tovar, 1982, pp. 72-74.

De las Comisiones de Paz donde tenían participación sectores de la sociedad civil se pasó a la centralización del proceso en una Consejería Presidencial que operó a partir de los tres componentes anotados. Mientras se ponía en funcionamiento esta estrategia para la negociación con la insurgencia por iniciativa del Ministerio de Gobierno se publicó en 1987 el informe denominado Colombia: violencia y democracia, elaborado por un importante grupo de académicos en el cual se proponía la conformación de una Comisión de Reconciliación y aunque se conformó por decreto sus labores fueron asumidas por la Consejería en el marco del Plan Nacional de Rehabilitación (PNR) según Palacios “como parte de una nueva política social del gobierno, medio para acercarse a la ciudadanía y restablecer la confianza pública en las instituciones” (Turriago y Bustamante, 2003, pp. 10-11; el documento que citan los autores: Palacios, 1999, p. 360).

El mismo año que se publicó el informe surgió la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar y el Gobierno expidió el Decreto 180 de 1988, un estatuto de defensa de la democracia para confrontar la guerrilla, mientras se mantenía la permisividad frente a la expansión paramilitar y la indiferencia frente al exterminio de los militantes y dirigentes de la Unión Patriótica. Con el asesinato de Luis Carlos Galán se incentivaron las acciones tendientes a lograr la paz, lo cual permitió que se concretaran las conversaciones de Usaquén motivadas por el M-19 y de ese modo se desplazó el foco de atención de la confrontación a la guerra contra el narcotráfico.

El esquema de negociación orientado desde la Consejería y el interés de varios grupos armados por ocupar el espacio político que se abrió con la posible participación en un proceso constituyente, permitió que en el tránsito de la administración de Barco a Gaviria se firmaran cuatro acuerdos con el M-19, el PRT, el EPL y el MAQL y que al finalizar el gobierno de Cesar Gaviria se firmaran tres acuerdos más con la Corriente de Renovación Socialista, las Milicias Urbanas de Medellín y el Frente Francisco Garnica de la Coordinadora Guerrillera (Ley 104 de 1993) (Palacios, 1999, p. 362).

Los acuerdos de paz generaron la necesidad de diseñar programas para la reinserción que contemplaban la participación política y la educación y capacitación laboral. Aunque inicialmente las votaciones para nuevos



movimientos como la Alianza Democrática M-19 fueron elevadas (26,9% de participación en las elecciones de la Asamblea Nacional Constituyente con 992000 votos) los asesinatos selectivos de los excombatientes en la vida pública y las prácticas políticas de la clientela electoral fueron minando esta posibilidad política<sup>9</sup>.

Aunque la Constituyente es una iniciativa que antecede a los acuerdos con los grupos mencionados, su firma abonó el camino para que en la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente (Decreto 1926 de 1990) se incluyera como uno de sus propósitos la reincorporación a la vida civil de los grupos que consideraron la posibilidad de hacer parte de una Asamblea Constitucional como ocurrió con el M-19 o que consideraron prioritario participar en el proceso de cambio institucional como el EPL, el Quintín Lame y el PRT (Turriago y Bustamante, 2003).

El resultado en el ámbito educativo consistió en la promulgación de una Constitución con una apuesta central por los derechos humanos entre los cuales aparece la paz en varios de los 84 artículos referidos al tema; algunos diplomados y programas de formación que contribuyeron a los procesos de reinserción desde programas educativos que enfatizaron en la paz, la democracia y los derechos humanos y en los cuales participó activamente la UPN<sup>10</sup>; y la aprobación de la Ley General de Educación de 1994 en la cual la convivencia escolar y la participación democrática se convirtieron en el centro de las preocupaciones escolares (muchos proyectos educativos institucionales convirtieron los derechos humanos y la convivencia escolar en el centro de sus propuestas)<sup>11</sup>.

---

9. Para un análisis de constituyente frente a los procesos de ampliación de la participación política y el escenario electoral de los grupos que optaron por la vida civil puede consultarse (Herrera, 2001).

10. Para un análisis del programa adelantado por la Universidad Pedagógica Nacional dirigido a la reinserción de los desmovilizados después de 1989 y de la experiencia formativa de quienes hicieron parte del programa ver Segura, 2000.

11. Las investigaciones educativas y las experiencias de innovación escolar centraron su atención en los problemas de convivencia relacionados con los derechos fundamentales de los estudiantes a la libertad de expresión y al libre desarrollo de la personalidad



Como se aprecia, la experiencia histórica de los acuerdos de paz de finales de los años ochenta y principio de los noventa incentivó el debate en relación con la educación y la pedagogía para la paz y los derechos humanos, pero después de la dejación de armas, la reinserción y la constituyente, se diluyó esta experiencia histórica como referente de análisis y se transformó en mecanismos para elegir el gobierno escolar, para avanzar con las discusiones acerca de la democracia en la escuela y para incentivar la participación y formación ciudadana.

Esta separación entre la experiencia histórica y el horizonte formativo ligado con el anhelo de paz y democracia ocurrió según Acevedo y Samacá (2012, p. 238) porque a pesar de la persistencia del conflicto armado el Ministerio de Educación Nacional optó por concentrar sus esfuerzos en los métodos de enseñanza y desestimar los contenidos escolares que quedaron en una nebulosa entre privilegiar la integración curricular o mantener la enseñanza de las disciplinas.

## **El aprendizaje de la experiencia histórica frente a las actuales exigencias normativas**

El aprendizaje en los procesos políticos, según Paloma Aguilar, es fundamental para la reconstrucción democrática y para la consolidación del nuevo orden político en el cual se compromete una sociedad después de superar una crisis en la perspectiva de no repetir hechos atroces, de conciliar intereses opuestos y de evitar lo que generó rupturas y quiebres institucionales (Aguilar, 2008). El aprendizaje puede estar referido al recorte que se hace

---

(son varios los estudios acerca de las acciones de tutela relacionadas con estos aspectos) pero no abordaron la experiencia histórica reciente que condujo a la desmovilización de varios grupos guerrilleros ni a la propuesta de apertura democrática para la participación política que representó la Asamblea Nacional Constituyente. Más recientemente se encuentran estudios relacionados con la violencia entre jóvenes, el consumo y tráfico de drogas y el acoso escolar (*bullying*). Un ejemplo de estos estudios se puede ver en Rodríguez, Castro y Lozada, 2006.



del pasado que se considera susceptible de ser enseñado en las transiciones y modela el recuerdo acerca del pasado reciente a voluntad de quienes tienen el control de los canales de difusión de las memorias sociales en el presente. Tomo como punto de partida esta conceptualización de aprendizaje para comparar los tres episodios presentados en los cuales encuentro una similitud importante que puede ayudar a pensar las condiciones actuales en las que se interpela a la educación y en particular a los escenarios institucionales para pensar la paz e incorporarla en su dinámica académica.

La primera similitud corresponde a la ruptura de la experiencia temporal. En el primer caso, la devastación de la Guerra de los Mil Días obligó a un pacto suprapartidista que en el ámbito educativo se tradujo en la refrendación del pasado patriótico inscrito en la enseñanza de la historia vinculada a la veneración por la patria finalmente organizada a partir de los principios políticos de la Regeneración y de la Constitución de 1886, en la ausencia del pasado próximo para evitar las contiendas políticas y en la esperanza de una paz duradera que se alcanzaría en un futuro amparado en la consagración católica y en la fe.

En el segundo caso se buscó intensificar la enseñanza de la historia mediante la promoción de los valores cívicos orientados por la democracia cristiana, con una abierta censura del pasado reciente en el cual los sectores populares habían adquirido protagonismo mediante las acciones colectivas de la muchedumbre política el 9 de abril de 1948 y con la esperanza en un futuro en paz que se lograría si el país se liberaba de lo que se llamó en los años cincuenta “la amenaza comunista”.

En el tercer caso, las propuestas de paz, convivencia escolar y derechos humanos estuvieron más circunscritas a los requerimientos escolares de los proyectos educativos institucionales y del gobierno escolar definidos en la Ley General de Educación que a la reflexión crítica del pasado reciente y a su incorporación como contenido educativo. La aplicación de pruebas estandarizadas en varias áreas y campos temáticos entre las cuales se cuenta

la educación cívica y la formación ciudadana crea una expectativa de futuro según la cual es posible desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia (competencias ciudadanas) que finalmente “formen ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz” en el marco de una “educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad” que también se ofrecen como expectativa de futuro.

Esta ruptura de la experiencia temporal en los tres casos “echa al olvido” el pasado reciente<sup>12</sup>, convierte la paz en un anhelo del futuro y evita pensar el presente. Considero que en este presente en el que se nos convoca a hablar de paz se puede estar reproduciendo esta ruptura temporal con la experiencia histórica que demanda transformaciones urgentes en el presente donde la paz como posibilidad tendría que contribuir a desactivar la guerra para que dejara de ser un anhelo de un futuro siempre esquivo.

Infortunadamente encuentro estas constantes históricas en el actual marco normativo que nos convoca a pensar la paz. En el caso de la Ley 975 de 2005, formulada para la reincorporación de los grupos armados a la vida civil y para garantizar los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación se creó la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, el Grupo de Memoria Histórica (GMH), el Fondo para la Reparación de las Víctimas y las Comisiones Regionales para la Restitución de Bienes. Varios estudios han mostrado que la aplicación de esta ley fue limitada porque no partió del reconocimiento de la existencia de un conflicto armado interno, permitió la desmovilización fraudulenta de varios grupos por la

12. Este concepto lo usa Santos Juliá para distanciarse de los análisis que califican el olvido en sociedades que han sufrido procesos políticos traumáticos y tienen deudas con el pasado como “amnesia”, porque esta condición médica no es voluntaria, mientras que el olvido como la memoria son “facultades de la voluntad”. El olvido y la memoria son operaciones complementarias, lo que queda fuera de la selección del pasado para ser recordado en actos públicos de celebración o para ser transmitido en las experiencias intergeneracionales o en las prácticas educativas es lo que se “echa al olvido” o “en olvido”. Lo que se busca olvidar está en el registro de la memoria, de tal manera que cuando echamos al olvido manifestamos que algo sucedido en el pasado pero como recuerdo “no contará en el futuro” (Juliá 2003, p. 17).



falta de controles jurídicos y en definitiva no contribuyó a la restitución de los derechos de las víctimas que se buscaba amparar (Uprimny, Saffon, Botero y Restrepo, 2006). A esto se suma que los resultados de los informes del Grupo de Memoria Histórica como expresión de la verdad histórica tuvieron poca relación con la verdad jurídica, que se basó en el relato de las versiones libres de los victimarios<sup>13</sup>.

Posteriormente, la Ley 1448 de 2011 creó el Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral de las Víctimas para la atención y reparación integral. Aunque en su diseño normativo buscó crear las condiciones para reconocer las víctimas, restituir sus derechos y diseñar los mecanismos de reparación, su aplicación en medio de la confrontación ha impedido que se avance en procesos fundamentales como la restitución de tierras a pobladores desplazados quienes se han tenido que enfrentar en el retorno a los territorios despojados en las zonas de Sucre y Bolívar al neoparamilitarismo que se reagrupó bajo nuevas denominaciones como ejércitos anti-restitución y Águilas Negras.

Esta ley de Víctimas y Restitución de Tierras incorporó la producción del *Grupo de Memoria Histórica-GMH* (terminó labores el 31 de diciembre de 2011) al nuevo *Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH*. Una de sus producciones más recientes es un informe general del conflicto armado denominado ¡Basta Ya!: Colombia: memorias de guerra y dignidad que según el CNMH busca constituirse en un insumo de reflexión para un debate social y político abierto. Se proyectó que los resultados de este informe trazaran como tarea nacional “la construcción de una memoria legítima, que no consensuada, en la cual se incorporen explícitamente las diferencias, los contradictores, sus posturas y sus responsabilidades, y, además, se reconozca las víctimas” (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 15). Actualmente se encuentra formulando materiales educativos para la enseñanza escolar que se sustentan en los contenidos provenientes de sus propios informes.

13. Para un análisis de la Ley de Justicia y Paz en el contexto educativo ver Torres, 2015.

Finalmente, se encuentra la Ley 1732 de 2014 mediante la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Su objetivo consiste en “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Ley 1732, 1.º de septiembre de 2014, Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país). Se fundamenta en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos para corresponder al mandato constitucional señalado anteriormente. La reglamentación de esta cátedra corresponde al Ministerio de Educación y se ordena que se incluya en las instituciones universitarias en el marco de su autonomía; en los planes de estudio de las instituciones escolares; y en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo contemplado en la Ley 115 de 1994 bajo la inspección y vigilancia de las entidades territoriales certificadas en educación.

Aún es prematuro advertir que no se incorporará la experiencia reciente derivada de los resultados de la Ley 975 y la Ley 1448 o que no se tendrán en cuenta los informes del *Grupo de Memoria Histórica (GMH)* hoy *Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)*, pero es claro que en la estructura de la Ley 1732 no aparece la inclusión del pasado reciente, ni siquiera la producida por organismos creados y asociados al Estado. Se puede inferir que no está en el orden de las prioridades educativas el pasado reciente como tampoco lo estuvo en la experiencia histórica que se presentó en este escrito, también se puede evidenciar que el presente no se convierte en objeto de análisis de la normatividad.

El aprendizaje de la experiencia historia que he presentado en esos tres momentos, en el que se exigió que la educación incorporara los discursos gubernamentales de la paz y los convirtiera en prácticas de enseñanza, muestra la necesidad de restituir la relación con el pasado en la perspectiva de convertirlo en insumo para pensar el presente que requiere



transformaciones radicales. Posiblemente, una de las herencias más nefastas del proceder cultural que nos ha quedado de la guerra es que ya ni siquiera reconocemos que en el presente no gozamos de derechos económicos, sociales y culturales en nuestra propia cotidianidad. Por tal razón pienso que la restitución de lo público es un imperativo fundamental como condición para que los derechos de las víctimas sean restablecidos y para que podamos ver los efectos de esta composición cultural de la guerra en nuestra propia cotidianidad.

En definitiva, considero que existen tres temáticas generales que pueden ser abordadas desde una perspectiva crítica en estos escenarios como propuesta formativa: el primero corresponde al cuestionamiento de lo que denomina el profesor Medófilo Medina el *fetichismo constitucional*, el apego a la definición de acuerdos políticos y parámetros normativos que no se proyecta cumplir (Medina, 2014, p. 155). El formalismo de la norma no se corresponde con las condiciones efectivas de la realidad, en la que la operatividad de la guerra mantiene los esquemas de victimización e impunidad, por tal razón es necesario superar el esquema normativo y comprender la complejidad de los problemas que debemos abordar.

El segundo corresponde a otro aspecto que el profesor Medina denomina la *contrarrevolución cultural* que impide que se realicen las transformaciones requeridas para detener la confrontación armada y que se expresan en la aceptación de la violencia ya no solo inscrita en las dimensiones de la guerra, sino en las condiciones pragmáticas que definen las relaciones y que silenciosamente nos despojan de nuestros derechos sociales mientras prima la indiferencia (Medina, 2014, p. 13).

El tercero proviene de la reflexión sobre las tesis de Walter Benjamin acerca de la historia. Benjamin plantea que cuando se avizora un tiempo de cambio del *continuum* histórico se presenta la posibilidad de la revolución, así, las acciones políticas en todo instante conllevan una oportunidad

revolucionaria<sup>14</sup>. En este debate en torno a la paz<sup>15</sup>, lo que se requiere es una recreación del pasado en el presente, porque, como afirma Reyes Mate a propósito de estas tesis, “no es la idea de los ‘nietos liberados’ la que moviliza el presente sino la ‘imagen de los abuelos esclavizados’” (Mate, 2006, p. 197).

Desde esta perspectiva, el tercer tema tiene que ver con la *restitución de la experiencia histórica* como un objeto central del debate que va desde el análisis de esos momentos de la historia nacional que nos permiten comprender nuestro presente hasta la valoración del trabajo que los grupos de académicos y los movimientos sociales y comunitarios hemos venido realizando desde hace varios años, por fuera de los requerimientos estatales que hoy nos demandan pensar la paz sin que se dispongan las condiciones para transformar el presente y sin que se reconozca el pasado de todos aquellos que fueron olvidados.

---

14. Esta reflexión está basada en las tesis xv y xviii. Tesis xv: “La recordación como interrupción de la lógica dominante o por qué los revolucionarios dispararon contra los relojes en París. Las clases revolucionarias logran hacer saltar el continuum de la historia, detener los calendarios y construir nuevos referentes de conmemoración”. Tesis xviii. “La política es secularización de la religión o por qué la política no puede perder las huellas del mesianismo”. Marx secularizó la idea de tiempo mesiánico en la sociedad sin clases y la socialdemocracia elevó esta idea a “ideal” en una tarea infinita que requería esperar el momento para que ocurriera la situación revolucionaria (Mate, 2006).

15. Esta reflexión proviene de la tesis xix y los fragmentos A y B: “La plenitud humana como respuesta al ahora del pasado o por qué cada segundo es la puerta por donde se cuele el mesías”. Recurre a la breve presencia de la especie y la civilización en el planeta, para mostrar la manera como el historicismo se dedica a la construcción causal de la historia en esa brevedad del tiempo (que supone perpetuo) cuando lo que se requiere es una creación del pasado en el presente a partir de la concepción del tiempo-ahora de la recordación. Según Reyes Mate, en esta tesis “el misterio del porvenir está en el pasado o, más exactamente en la capacidad de actualizar ese pasado olvidado al que se refiere el ahora. De esta suerte las tesis acaban afirmando el sentido político que las anima desde el principio. Esa actualización del pasado, que anuncia un futuro nuevo, solo puede lograrla un sujeto oprimido en la acción, es decir, en el resultado de una acción política” (2006, p. 298).



## Referencias

- Acevedo, Á., y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación (historia, memoria y formación, violencia sociopolítica y conflicto armado colombiano)*, 62, 219-242
- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Betancourt, B. (2007). *Historia y nación*. Medellín: La Carreta y Universidad Autónoma San Luis de Potosí.
- Castro, L. (2008). *Héroes y caídos. Políticas de la memoria en la España contemporánea*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (2012). *Bogotá, ciudad memoria*. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Colmenares, G. (1991). La batalla de los manuales en Colombia. En M. Riekenberg (comp.), *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial, FLACSO, Georg Eckert Instituts.
- Gaitán, J. E. (1972). *Oración por la paz: Oración por los humildes*. En José Félix Castro (selección de discursos y notas). Bogotá: Editorial Publicitaria.
- Green, W. J. (Diciembre, 2003). Días de emoción espectacular: choque cultural, intriga política y la huelga de choferes de Bogotá en 1937. *Historia Crítica*, 27-48.
- Green, W. J. (2003). *Gaitanismo, left liberalism, and popular mobilization in Colombia*. Gainesville: University Press of Florida Green.
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta Ya!: Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Henao, J. M., y Arrubla, G. (1952). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Bogotá: Voluntad.

- Herrera, M. Á. (Comp.). *Modernidades, nueva constitución y poderes constituyentes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Justo Ramón, [hermano]. (1960). *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial, independencia y república*. Bogotá: Librería Stella.
- Juliá, S. (2003). Memoria y amnistía en la transición. *Claves de razón práctica*, 129, 14-25.
- Mate, R. (2006). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamín sobre el concepto de historia*. Madrid: Editorial Trotta.
- Medina, M. (2014). *El rompecabezas de la paz*. Medellín: La Carreta Editores.
- Medina, M. (1984). *La protesta urbana en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Ortega, P. (Febrero, 2015). *Documento de fundamentación Cátedra abierta "formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz"*. Equipo de trabajo del eje *Construcción de paz con justicia y democracia* del Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019. UPN.
- Palacios, M. (1999). La solución política al conflicto, 1982-1997. En Á. Camacho y F. Leal Buitrago (comps.), *Armar la paz es desarmar la guerra: herramientas para lograr la paz*. Bogotá: Fescol, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional.
- Pécaut, D. (2006). *Orden y Violencia. Evolución sociopolítica de Colombia entre 1930 y 1953*. Bogotá: Editorial Norma.
- Presidencia de la República. (Agosto 7 de 1986). Discurso del doctor Virgilio Barco, ante el Congreso de la República al tomar posesión de la presidencia de Colombia. Bogotá.
- Rodríguez, S. P. (2014). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia.

- Rodríguez, G., Castro, D., y Lozada, J. (2006). *Convivencia escolar y transformación de conflictos*. Cúcuta: Fundación para la Promoción de la Cultura y la Educación Popular.
- Sánchez, G. y Aguilera, M. (Eds.). (2001). *Memoria de un país en guerra: los mil días 1899-1902*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.
- Segura, C. J. (2000). *Programa educativo para la paz y la reconciliación nacional. Papel de la Universidad Pedagógica Nacional 1991-1996, PI fase* (trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Torres Gámez, I. L. (2015). *Enseñanza de la historia reciente y memorias sobre el conflicto armado en Colombia: consideraciones pedagógicas acerca del marco normativo 2005-2014* (tesis de maestría). Universidade Federal de Mato Grosso.
- Tovar, B. (1982). El pensamiento historiador colombiano sobre la colonia. *Anuario Colombiano de Historia Social y Cultural*, 10.
- Turriago, G., y Bustamante, J. M. (2003). *Estudio de los procesos de reincursión en Colombia: 1991-1998*. Bogotá: Alfaomega, Fundación Ideas para la Paz.
- Uprimny, R., Saffon, M. P., Botero, C., y Restrepo, E. (2006). *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad.
- Uribe, A. José. (1904). *Informe que el Ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso de Colombia en sus sesiones ordinarias de 1904*. Bogotá: Imprenta Nacional.

## Normatividad

Decreto 2388 de 1948. Diario Oficial de la República de Colombia 26 779, Bogotá, Colombia, 28 de julio de 1948.

Ley 975 de 2005. Diario Oficial de la República de Colombia 45 980, Bogotá, Colombia, 25 de julio de 2005.

Ley 1448 de 2011. Diario Oficial de la República de Colombia 48 096, Bogotá, Colombia, 10 de junio de 2011.

Ley 1732 de 2014. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 1 de septiembre de 2014.

# La dimensión psicosocial de la educación para la paz

**Claudia Girón Ortiz<sup>1</sup>**

Esta serie de fragmentos realiza, a través de un ejercicio biográfico, una reflexión en torno a la condición de lo extraño, producto de múltiples exilios y el impacto que tiene en la labor académica [...]. Reúne una serie de textos escritos en torno al oficio de la enseñanza sobre los temas de la violencia y la subjetividad [...]. En lo esencial, se alimenta de mi trabajo como profesor en el contexto de diversos escenarios pedagógicos itinerantes, y parte de la convicción de que existe un diálogo profundo, subterráneo –si se quiere– entre el mundo del intelecto y la vida.

**Alejandro Castillejo Cuéllar**

Comienzo este artículo citando algunos fragmentos de un sugerente texto escrito recientemente por mi amigo Alejandro Castillejo –docente, investigador, poeta y antropólogo– con quien comparto una perspectiva ético-política y estética particular acerca del compromiso que encarna el trabajo académico. En un contexto tan complejo como el colombiano, marcado por la violencia y la polarización política y social –que en el ámbito académico se expresa a través de diversas modalidades de censura y estigmatización, abierta o encubierta, contra quienes se atreven a subvertir las formas tradicionales de relacionarse con el quehacer académico–, es fundamental asumir dicho

- 
1. Psicóloga de la Universidad de Los Andes. Diploma de Estudios a profundidad (DEA) equivalente a Maestría en Fundamentos de los Derechos Humanos del Instituto de Los Derechos Humanos de la Universidad Católica de Lyon, Francia (Institut des Droits de L'Homme de L'Université Catholique de Lyon, France). Experta en Gestión de la Paz y los Conflictos del Instituto de la Paz y Los Conflictos de la Universidad de Granada (España) en Convenio con la Universidad del Valle (Cali-Colombia). Aspirante al Doctorado en Estudios Migratorios del Instituto de Estudios Migratorios de la Universidad de Granada (España). Especialista en al ámbito de la psicología social y política. Consultora en pedagogía social de la memoria y los derechos humanos. Experta en el acompañamiento psicosocial a víctimas del conflicto político, social y armado. Miembro de varias plataformas interdisciplinarias de académicos y activistas defensores de los Derechos Humanos en Colombia.

compromiso desde una perspectiva de trabajo sustentada en una “ética del hacer” y en un “teorizar desde la frontera” (Castillejo, 2015), que implica “habitar en la fractura”; es decir, atrevernos a ser agentes de cambio político, socioeconómico y cultural, en, y desde, el ámbito educativo, asumiendo el rol de docentes e investigadores en el aula de clase y otros escenarios de formación y trabajo de campo, sin tener que escindir el conocimiento teórico que hemos adquirido y que consideramos pertinente transmitir desde una perspectiva disciplinar, de las experiencias vitales que han configurado nuestra manera única y original de ver el mundo.

En palabras de Castillejo (2015):

Desde una perspectiva histórica, el intelectual vigilante –en una especie de integración desde la literatura, la ciencias sociales y la filosofía– debe identificar las maneras como el “poder”, en sus múltiples manifestaciones, se entreteje con la vida diaria, señalando sus continuidades, incluso, si eso lo sitúa en la periferia, en el destierro técnico. Y esto, no solo desde la palabra del otro, desde el encuentro cotidiano, sino desde el propio “activismo teórico”, desde una crítica que nace con el nomadismo y que de alguna manera se rehúsa a ser absorbido por la “vanguardia.” [...] ante los ojos de la jauría, el pequeño grupo de escépticos viscerales que buscamos articular un proyecto intelectual mientras habitamos en la fractura, debemos legitimar nuestras acciones pedagógicas desde una “ética del hacer”, que más que resultados medibles, implica procesos y experiencias vitales de aprendizaje”. [...] y mientras los académicos nos enredamos en discusiones, a veces bizantinas, y reproducimos esa fenomenología de la enemistad y el desencuentro, donde el otro es fuente de error ontológico; mientras unos colonizan estratégicamente el lenguaje de la “vanguardia” y otros se repliegan luego de haber habitado ese territorio; mientras unos se dedican a acumular capital simbólico y otros a habitar el silencio, y en algunos casos hasta el cinismo, el mundo transcurre ante los ojos, indefectiblemente, como una película de cine mudo. A veces es necesario, como en este caso, la mirada sobrecogedora del fotógrafo, el artista o el poeta para que nos recuerde que, ante estas miradas de desierto y de cristal, aún hay preguntas vitales que hacerse (p. 18-24).



Como profesional del campo de las ciencias sociales, considero, entonces, que la “ética del hacer de la academia”, desde esta perspectiva compartida con Castillejo (2015), implica que quienes ejercemos la labor de docentes/investigadores, interesados en indagar de manera rigurosa acerca de las diversas problemáticas que afectan la sociedad en la que convivimos e interactuamos con otros, desarrollemos la habilidad de combinar, sin ningún tipo de complejo, la labor educativa con la labor de “ciudadanos decentes”. Esto significa asumir el rol de agentes de cambio educativo, que participan activamente en la configuración de espacios pedagógicos que generan incidencia política y sociocultural, en la medida en que contribuyen a la construcción de un sentido ético de lo público, a partir de la defensa de los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos, entre otras acciones. En este sentido, la “ética del hacer de los académicos” es la expresión del saber de los sujetos políticos que asumen una función transformadora de los valores y las prácticas sociales a partir de su ejercicio como educadores.

En su artículo titulado “Pedagogía y docencia: docencia es decencia”, Ochoa Hernández y otros (2007, p. 5) definen el papel de los agentes de cambio educativos como un ejercicio ético-político, basado en una práctica “decente de la ciencia”, que se funda sobre el conocimiento y que no se somete a ninguna censura cultural, política o empresarial. En estos términos, la decencia podría definirse así:

Respeto exterior a los criterios éticos por dignidad individual y social en el actuar y el decir; el respeto moral por las virtudes de la ciencia, que hoy por mucho están controladas por las fuerzas del mercado y las ambiciones del poder político (Ochoa Hernández et al. 2007, p. 5).

Desde esta misma óptica, la decencia en cuanto ética del hacer académico estaría relacionada con el concepto del *intelectual orgánico*, planteado hace varias décadas por Antonio Gramsci (1967), quien destaca la importancia del quehacer de los intelectuales en la transformación de las realidades de

su tiempo, no solo a partir de un ejercicio activo del discurso académico que contribuye a construir comprensiones basadas en el conocimiento científico útil y situado en un contexto histórico particular, sino a partir del ejercicio de una ciudadanía plena, que sirve como ejemplo inspirador para aquellos con quienes los intelectuales interactúan y se relacionan como interlocutores, de manera directa e indirecta, en los diferentes escenarios en los que participan.

En el contexto latinoamericano hay varios ejemplos de lo que Gramsci (1967) definiría como intelectuales orgánicos, que a su vez son docentes e investigadores que encarnan la decencia: “docentes decentes”, cuyo papel, desde la academia, ha sido fundamental en la construcción de una ética de lo público, enmarcada en la defensa de la dignidad y los derechos humanos y en la búsqueda de la paz en diferentes momentos de la historia. Su trabajo como educadores y pedagogos no se ha quedado encerrado en las aulas de clase, escolares o universitarias, sino que ha generado diferentes tipos de incidencia política, y se ha articulado con los conocimientos derivados de otras disciplinas y experiencias de vida.

De acuerdo con Rapacci y Rodríguez (2014), integrantes del equipo docente de colegas que conforman el área de psicología social de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana –donde trabajé durante 11 años y medio, desde el año 2004, hasta el primer semestre del presente año–, en el ámbito de la psicología los ejemplos más inspiradores, tanto en América Latina como en otros contextos, en cuanto a la “ética del saber-hacer psicología”, son aquellos profesionales que han contribuido desde nuestra disciplina o desde disciplinas afines, como el trabajo social, entre otras, a configurar los presupuestos conceptuales del trabajo orientado a promover la salud mental en contextos marcados por la violencia sociopolítica desde la perspectiva de la intervención y el acompañamiento psicosocial a personas, familias, organizaciones sociales o comunidades victimizadas; a la resolución pacífica de los conflictos y a la construcción



de escenarios de paz a partir de la promoción de culturas de paz<sup>2</sup>, por dar algunas pistas acerca del tipo de labor que podemos ejercer como agentes de cambio político y sociocultural.

Algunos de estos profesionales han contribuido a fundamentar, desarrollar e implementar los enfoques teóricos y metodológicos de la psicología social, la psicología política, la psicología de la liberación, la psicología comunitaria, la psicología histórico-crítica y la psichistoria. Dentro de estos enfoques quiero destacar especialmente los presupuestos conceptuales del construccionismo social que fundamentan la perspectiva sistémica del quehacer y la praxis de nuestra disciplina, cuyos representantes más destacados en el contexto iberoamericano, a mi modo de ver, son: Ignacio Martín-Baró (1998, 1990); Joaquín Samayoa (1990); Elizabeth Lira (2000); Maritza Montero (1995); Mireya Lozada (2004); Ignacio Dobles (2009, 2007); Pablo Fernández Christlieb (2011, 1987); Carlos Martín Beristain (2000); Mauricio Gaborit (2012, 2005); Amalio Blanco y José Manuel Sabucedo (2004), entre otros.

En una ponencia presentada en 2013 en el marco del coloquio anual organizado por la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, donde se consignan las discusiones dadas por el equipo inscrito en el área de psicología social, uno de los grupos de trabajo plantea lo siguiente:

- 
2. Según la definición de las Naciones Unidas (1998, Resolución A/52/13), las culturas de paz consisten en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. La Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999, Resolución A/53/243) define ocho ámbitos de acción de las culturas de paz, que son: 1. Promover una cultura de paz por medio de la educación; 2. Promover el desarrollo económico y social sostenible; 3. Promover el respeto de todos los derechos humanos; 4. Garantizar la igualdad entre las mujeres y los hombres; 5. Promover la participación democrática; 6. Promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; 7. Apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos; 8. Promover la paz y la seguridad internacionales (Unesco-Movimiento Mundial por la Construcción de una Cultura de Paz. Ver el sitio web interactivo [www.unesco.org/cp](http://www.unesco.org/cp)).

La Psicología Latinoamericana, en sus diferentes vertientes, nos sugiere revisar los compromisos del conocimiento como construcción individual y/o colectiva, donde se propone la dimensión ética y política como uno de los ejes prioritarios, considerando que nuestra disciplina está en la responsabilidad de producir un conocimiento que dé respuesta a las condiciones en las cuales se configura el sujeto. Lo anterior exige conversar sobre el papel social que tiene la psicología en América Latina, actualizando las preguntas epistemológicas, conceptuales y prácticas, formuladas por Ignacio Martín-Baró, que nos señalan la importancia de pensar nuevamente en los criterios para determinar la verdad histórica del conocimiento psicológico que se produce sobre las realidades que vivimos en Latinoamérica, a examinar nuestro quehacer científico y profesional, y a evaluar los logros históricamente alcanzados frente a los problemas más importantes de nuestros pueblos, respondiendo al interrogante sobre los aportes de la psicología al desarrollo integral de la sociedad colombiana. Esto sería, en palabras de Boaventura de Sousa Santos<sup>3</sup>, “*un conocimiento prudente para una vida decente*”, que combina la docencia, la investigación y el servicio.

Este tipo de reflexiones, “decentes y pertinentes”, acerca de la praxis profesional, que se han construido en los escenarios de la formación universitaria, promovidos por el equipo de colegas de la Universidad Javeriana con quienes hemos fortalecido el área de psicología social de la Facultad de Psicología, han contribuido enormemente a potenciar las comprensiones acerca de la importancia del papel de la “ética del hacer docente” en la configuración de nuevas subjetividades políticas, a partir de una apuesta relacional, en la que se articulan la perspectiva psicosocial del autocuidado y el cuidado de los otros a la defensa de los derechos humanos y a la construcción de una paz posible a través de prácticas cotidianas y acciones políticas.

Desde mi experiencia como psicóloga especialista en la pedagogía social de la memoria y los derechos humanos, y como docente investigadora, he decidido asumir mi rol como agente de cambio educativo a partir de

3. Boaventura de Sousa Santos (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO.



una “ética del hacer psicología”, optando por el compromiso de formar a los futuros psicólogos comprometidos en la defensa de los derechos de las víctimas de la violencia sociopolítica y el conflicto armado y en el fortalecimiento de competencias ciudadanas y habilidades psicosociales que conducen al autoreconocimiento y al reconocimiento de los otros como sujetos de derechos.

A través de una apuesta educativa transformadora, basada en prácticas relacionales alternativas, que me permiten combinar, por una parte, las herramientas teóricas y metodológicas adquiridas a lo largo de mi carrera durante los diferentes procesos de formación y práctica profesional, y, por otra parte, los aprendizajes y experiencias vitales que han nutrido mi ser y mi existencia en mi rol de activista social al lado de personas y comunidades, que, al igual que yo, han sido víctimas y sobrevivientes de la violencia sociopolítica, que se reconocen a sí mismas y entre sí, no solo como seres humanos vulnerados y vulnerables, sino como sujetos históricos y sujetos de derechos, con recursos y capacidades para transformar las condiciones de injusticia e inequidad en el contexto de una realidad política y social que los oprime, los estigmatiza y los excluye.

Retomando el artículo de Castillejo (2015), cabe agregar que su contenido me inspira especialmente, debido a que se expresa a través de un discurso de carácter personal, lleno de potencia y honestidad intelectual, planteando varias ideas-fuerza que a mí también me han atravesado e iluminado el camino a la hora de concebir y, posteriormente, generar, escenarios itinerantes de encuentro, que posibilitan reconocer la alteridad de experiencias de dolor, esperanza y resistencia no violenta que existen en los diferentes territorios de Colombia. En este sentido, mi apuesta de trabajo como agente de cambio educativo basado en la “ética del hacer de la psicología” se ha centrado en promover una relación dialógica y horizontal entre los estudiantes y las comunidades victimizadas, a partir de la cocreación y la coautoría de conocimientos útiles para fortalecer el sentido de la dignidad

humana, a través de diálogos generativos y acciones de incidencia política, social y cultural, enmarcadas en el trabajo colaborativo entre personas pertenecientes a diversos sectores sociales, de acuerdo a propósitos concebidos desde una apuesta participativa en la construcción de la relación pedagógica.

A mi modo de ver, la itinerancia de los escenarios de encuentro intersubjetivo –intersectorial e intergeneracional– contribuye a que los participantes de la relación pedagógica puedan asumir la responsabilidad de desinstalarse de la comodidad de la razón, que implica dejar en un segundo plano las emociones y las experiencias personales, y limitar las conversaciones académicas al intercambio de ideas basadas en la producción de conocimientos por parte de los autores que han inspirado su quehacer.

En el contexto colombiano, atravesado por el conflicto político, social y armado, que en el ámbito cotidiano se expresa en la deshumanización de las relaciones sociales en los diferentes ámbitos de la vida pública y privada, resulta pertinente crear escenarios itinerantes de construcción multidisciplinaria de conocimientos útiles para la vida, a partir de una relación pedagógica que involucre un ejercicio creativo de autoreconocimiento de los sujetos históricos en la memoria histórica. Dicha relación pedagógica debe apuntar a la construcción de lo que Exteberría (2013, 2010) denomina comunidades de memoria, que se constituyen a través de las solidaridades identitarias y morales intergeneracionales, que implican que las memorias, despegándose ya plenamente de la vivencia subjetiva del pasado, se donan-reciben, se heredan.

A raíz de mi experiencia, puedo decir que las comunidades de memoria son espacios conversacionales interactivos que posibilitan el encuentro entre memorias individuales y memorias colectivas en torno a hechos históricos que conciernen a los sujetos relacionales, con el fin de promover su participación en la elaboración de una serie de entramados de memoria que les permita comprender, por una parte, cuál ha sido la trayectoria



histórica de las dinámicas opresoras y represivas que generan la victimización, vulnerando los derechos humanos de manera masiva y sistemática, y, por otra parte, cuál es el legado que se desprende de los procesos de resistencia civil, que configuran una estética de la resiliencia y la dignidad (Girón et al., 2015).

Desde esta perspectiva de la relación pedagógica, fundamentada en la “ética del hacer” de la psicología y las ciencias sociales, vale la pena dimensionar cuál es el rol de la academia en un contexto marcado por la deshumanización de las relaciones sociales, con el fin de pensar cómo, los docentes decentes, podemos contribuir para transformar las condiciones que nos deshumanizan, nos escinden y nos fragmentan, a nivel individual y colectivo.

En un país polarizado e inmerso en un conflicto político, social y armado de larga duración, como es el caso de Colombia, la postura crítica de los docentes decentes, la cual han asumido, y continúan asumiendo, desde una perspectiva responsable y comprometida con el cambio social, implica un riesgo evidente de persecución y estigmatización, cuyos ejemplos más dramáticos son los asesinatos de profesores universitarios como Alfredo Correa D’Andreis, Héctor Abad Gómez, Jesús Bejarano y Darío Betancur, entre otros.

En estos términos, cabe agregar que los docentes comprometidos en un rol de agentes de cambio político y social en muchos contextos educativos son tratados y percibidos por sus propios colegas como una especie de exiliados. Dada la complejidad de esta situación, es importante que los docentes que se posicionan como agentes de cambio educativos se esfuercen de manera consciente en no caer en la tentación, primero, de protegerse detrás de una identidad sectaria, confundiendo la educación con el adoctrinamiento de los estudiantes, y segundo, en la tentación de ocultarse, mimetizarse o, incluso, clandestinizarse, por el hecho de sentir miedo o vergüenza ante

“la jauría” en la que a veces se convierten aquellos colegas que prefieren creer que para transmitir un conocimiento legitimado científicamente es necesario situarse en uno de los lados de la enorme brecha entre la vida y “la realidad”, que no es otra cosa que la fractura que ellos mismos han creado.

Cuando empecé a escribir este ensayo, alentada por la profesora Piedad Ortega, una magnífica pedagoga a quien admiro, respeto y aprecio profundamente, decidí recoger algunos hitos históricos de mi práctica profesional, concebidos a partir de una “ética del hacer psicología” que articula el trabajo de campo con la población victimizada en los diferentes territorios del país con el trabajo docente en las aulas universitarias que comenzó cuando regresé a Colombia después de cuatro años de exilio en Francia, donde, gracias a una beca de estudios otorgada por Amnistía Internacional, pude llevar a cabo mis estudios de predoctorado en Fundamentos de los Derechos Humanos en el Instituto de los Derechos Humanos de la Universidad Católica de Lyon. La cátedra en la que trabajé desde el 2004 hasta el primer semestre del año 2015 con Marcela Rodríguez y Martín Gáfaró, dos colegas del área de psicología social, dirigida a estudiantes de Psicología, se llama Intervención Psicosocial en Contextos de Violencia Sociopolítica. Tuve, además, la posibilidad de trabajar en una cátedra electiva dirigida a estudiantes de todas las carreras, titulada Cine, Dispositivos Mediáticos y Derechos Humanos. En el marco de esta cátedra trabajé con mi colega Raúl Vidales, a partir de una estrategia de educación activa y participativa en el tema de los derechos humanos.

La propuesta pedagógica de estas cátedras apuntaba a generar cambios en la cultura política y las prácticas académicas y socioculturales de los participantes, a partir de la sensibilización y reflexión sobre problemáticas contemporáneas relacionadas con la realidad política, mediante las vías de lo testimonial, la imagen y lo audiovisual; teniendo en cuenta que los flujos mediáticos que posibilitan la emisión de imágenes y contenidos, como el cine, el documental y la televisión –entre otros– son dispositivos culturales



que pueden contribuir a comprender aspectos, versiones y zonas de información de los procesos históricos que no son contemplados desde las fuentes tradicionales, utilizadas en la reconstrucción del sentido histórico de las sociedades. Desde esta óptica, los dispositivos a través de los cuales las imágenes se constituyen en mediaciones para la construcción colectiva de representaciones y significados sociales pueden brindar, en un contexto pedagógico, elementos para controvertir, confrontar y poner en evidencia el sesgo ideológico que intenta legitimar como absolutas las versiones sobre la realidad, compatibles con la historia oficial. En el contexto de la formación profesional, dichos dispositivos pedagógicos hacen posible reconstruir críticamente el sentido del pasado y pueden constituirse en una herramienta esencial para la construcción de sentido del presente y el futuro.

Las preguntas articuladoras de la reflexión y la acción pedagógica en el escenario de esta cátedra, que en el corto y el mediano plazo pienso articular a las cátedras de la paz que actualmente se están implementando para afrontar las dificultades y retos que se desprendan del postconflicto armado, son las siguientes:

¿Cómo abordar en el ámbito académico los mecanismos que han conducido a naturalizar y a negar colectivamente las prácticas violatorias de los derechos humanos que, a pesar de su masividad, son invisibles para la sociedad colombiana, teniendo en cuenta la magnitud de los daños que ocasionan y las repercusiones colectivas, socioculturales, éticas y políticas que conllevan?

¿Cómo ubicar la experiencia vital como referente legítimo y fundamental en el proceso de lectura de la realidad en torno a la problemática de los derechos humanos dentro del intercambio comunicativo que constituye la construcción del conocimiento?

¿Cómo hacer significativo el proceso de enseñanza de los derechos humanos a partir de un trabajo de reconstrucción de la memoria histórica del país que atraviesa la experiencia individual y colectiva?

¿Cómo fomentar desde el espacio académico y educativo el análisis crítico de los flujos informativos, las interpretaciones mediáticas y las elaboraciones conceptuales sobre el acontecer sociopolítico nacional?

A partir de mi experiencia como docente investigadora que le apuesta a las prácticas itinerantes dentro y fuera de las aulas universitarias, he podido constatar que en la mayoría de las instituciones educativas les enseñan a los futuros profesionales, jóvenes o adultos, a no ser ellos mismos; a idealizar o a temer a los que los tiranizan y les imponen un filtro discursivo y una manera “correcta” de nombrar la realidad, pretendiendo que se trata de conocimiento “objetivo”. A los estudiantes, en general, les enseñan a sospechar de sus entusiasmos y a desconfiar de los maestros, que, dentro o fuera del aula de clase, les comparten sus conocimientos y experiencias, sin escudarse detrás de un rol que los ubique “por encima del bien y el mal”. Les enseñan a menospreciar o a subestimar a aquellos que perciben como población objeto de estudio, y a creer que es gracias a ellos que los otros pueden tener una voz. Los educandos son “formateados” por muchas dinámicas deshumanizantes de la academia, y, generalmente, son incapaces de ir más allá del deber que les imponen o de expresar una idea propia de más de tres frases seguidas; porque les han enseñado que todo lo que digan o escriban tiene que estar justificado por lo que hayan dicho los especialistas en los temas de los que se habla en la academia, y no por lo que les diga la realidad que los rodea.

La idea que me inspiró para diseñar una estrategia de investigación-acción educativa, participativa y reflexiva fue la preocupación (compartida con muchos colegas y docentes de otras disciplinas) frente al hecho de que los colombianos en general –pero principalmente los jóvenes– no se asumen como sujetos históricos ni como sujetos de derechos, y, en esa medida, no tienen elementos que les permitan comprender la complejidad y la dimensión estructural en la que se enmarca la problemática de las víctimas de la violencia sociopolítica y el conflicto armado en Colombia.



Esa preocupación se agudiza al ver que incluso muchos de quienes pretenden trabajar en el campo psicosocial tienen ese vacío, puesto que si ellos mismos no pueden asumirse como sujetos históricos y sujetos plenos de derechos, tampoco van a poder reconocer a las víctimas con las que trabajarán, en cuanto tales.

A raíz de esta preocupación, me he puesto en la tarea de indagar de manera sistemática lo que piensan y sienten los estudiantes de los primeros semestres de pregrado universitario acerca del contexto colombiano, y he llegado a la conclusión de que la apatía frente a la realidad social y la falta de credibilidad en las instituciones, en gran medida, están relacionadas con el tipo de educación que se les imparte en las escuelas, colegios y universidades, así como con los contenidos informativos –contradictorios o moralmente ambiguos– que diariamente circulan a través de los medios masivos de comunicación y las redes sociales, los cuales permean las maneras de pensar, sentir y actuar dentro de sus núcleos familiares, que, generalmente, son su primer grupo de referencia y su primera fuente de socialización.

Estudios de diversa índole han demostrado que, en términos generales, los jóvenes y adultos que conforman la población urbana en Colombia se sienten totalmente ajenos a las problemáticas sociales relacionadas con el contexto sociopolítico e histórico nacional; y que, cuando tienen la posibilidad de asistir a la universidad, se aproximan a dichas problemáticas como si fueran espectadores extrañados –cuando no, indiferentes– frente a la realidad del país; es decir, frente a temas como los impactos del modelo económico en los territorios rurales; las violaciones de los derechos humanos; las reivindicaciones de las víctimas; el problema del despojo y la tenencia de las tierras; las dinámicas del conflicto armado; y las apuestas de resistencia civil de las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes para lograr una paz estable y duradera; entre otros temas relevantes para las ciencias sociales.

Teniendo en cuenta la validez de la preocupación planteada, a través de mi apuesta pedagógica invito a los estudiantes a realizar un ejercicio

autoreflexivo acerca de la manera en que se articulan sus memorias particulares (individuales y colectivas, de acuerdo a los grupos de referencia con los que se sienten identificados) con la memoria histórica, legitimada por las instituciones estatales, académicas y religiosas, entre otras. El ejercicio se denomina “Nuestras memorias en la historia” y está basado en la metodología de las líneas del tiempo, que, en este caso, se circunscribe a la dimensión autobiográfica.

Personalmente, como docente apasionada por la educación, creo que hay que transmitirles a los jóvenes la pasión por leer los libros que han escrito autores e investigadores que conocen un tema y lo han trabajado de una manera que resulta inspiradora, dentro y fuera del país.

La idea de la docencia universitaria, para mí, está fuertemente ligada al trabajo de campo, cuyo fin es que los estudiantes le saquen mayor provecho a los libros que los docentes los invitamos a leer y hagan de esa apropiación un ejercicio itinerante y permanente de construcción del saber. Este enfoque de la docencia itinerante, en la medida en que opera dentro y fuera de las aulas universitarias, lo comparto con algunos colegas que están soñando con un nuevo país, desde la perspectiva del aporte que pueden hacer las diferentes disciplinas para formar ciudadanos comprometidos con la transformación de las condiciones de injusticia e inequidad. No obstante, este planteamiento genera sospechas en muchos docentes que no ejercen la enseñanza más allá del aula y que están “de planta” en las universidades porque tienen sus raíces muy hundidas en ese nicho; lo cual es totalmente válido y respetable, sobre todo si son buenos maestros, que saben sacarle el mejor provecho a los buenos libros y siempre están leyendo o investigando algo nuevo.

El problema es que muchos de esos docentes “de planta”, enraizados en las universidades y en los libros, le temen a lo político en el afuera, porque lo confunden con la politiquería; y menosprecian la acción



social, porque la asocian con el “activismo panfletario”. Muchos de esos colegas, que se consideran “académicos puros y con acento neutral” miran por encima del hombro y condenan al exilio a los “docentes impuros o activistas”, transmitiendo a sus estudiantes el mensaje: “Prohibido ser distinto, aprender distinto, hacer distinto”, so pena de ser expulsado del paraíso del conocimiento científico. Parafraseando a Castillejo (2015), “Estoy de hecho convencido(a)<sup>4</sup> que a las universidades, hace mucho tiempo, dejaron de interesarles las preguntas por aquello que constituye lo esencialmente humano.” Castillejo (2015, p. 3).

A lo largo de mi carrera docente, he visto con tristeza que estas marcas que dejan la escuela y la universidad, académico cuando los docentes asumen la pretensión totalitaria y deshumanizante de impartir/enseñar/transmitir “conocimiento objetivo”, pueden ser imborrables, en la medida en que la mayoría de los estudiantes la asimilan y se la apropian. En este mismo sentido, cabe señalar que el otro extremo del totalitarismo es el de la arrogancia del entusiasmo sectario que caracteriza al docente que se posiciona como activista, cuya postura política se torna en fanatismo doctrinario, que es lo contrario al activismo serio y responsable, anclado en el bagaje teórico y conceptual como hoja de ruta del quehacer profesional. Tampoco se trata de confundir la temeridad, la superficialidad y la falta de rigor académico, con la honestidad, la irreverencia, la creatividad, el compromiso político y la valentía; sobre esto escribiré más adelante, porque me interesa profundizar en el tema. Por ahora, lo que me desvela son los exilios impuestos por los puristas de la academia, que han terminado por legitimar, con palabras o silencios, las arbitrariedades de las autoridades estatales contra docentes que tienen una postura política crítica, como es el caso de los profesores William Javier Díaz y Miguel Ángel Beltrán, a quienes su labor académica, combinada con el activismo en el campo de los derechos humanos, les costó la persecución política, el desprestigio, la cárcel y el exilio.

---

4. El paréntesis es de la autora.

Considero que los mecanismos del terror, que paralizan el pensamiento crítico y promueven la censura y la autocensura en las instituciones educativas, son el caldo de cultivo de la desesperanza. Por ello, muchos jóvenes en Colombia no solo son apáticos e indiferentes a la realidad política y social, sino que son pusilánimes e inseguros, ya que los adultos, dentro y fuera del aula escolar o universitaria, les han enseñado a confundir la prudencia con la cobardía o, en otras palabras, les han enseñados a ser receptores pasivos y a quedarse callados cuando hay que hablar y paralizados cuando hay que actuar. A muchos jóvenes, desde niños, les han enseñado a tener miedo frente a la posibilidad de que quienes tienen poder aplasten sus sueños, antes de atreverse a soñar; les han enseñado a ser hipócritas y conformistas, con la pretensión de ser políticamente correctos al fingir lo que no sienten; los han convencido de que no pueden transformar su realidad, y por ello no se asumen a sí mismos como sujetos políticos que se reconocen a sí mismos como sujetos históricos y como sujetos de derechos.

Pienso que estos grandes vacíos en la educación, en sus diferentes niveles, están a la base de la falta de identidad de la que adolece la sociedad colombiana; porque un diploma de profesional no necesariamente es un antídoto contra la mediocridad, el conformismo y la indolencia, frente a una realidad que requiere de profesionales senti-pensantes trabajando en los diferentes territorios, con las comunidades senti-pensantes que los habitan —como decía el entrañable escritor uruguayo Eduardo Galeano, que seguramente descansa en paz, sabiendo que como profesional de las artes y las letras, se atrevió a ser él mismo y escribió su obra desde el corazón, para enseñar distinto a pensar distinto—.

Considerando la relevancia de la dimensión psicosocial en los procesos transicionales hacia el postconflicto y la paz, la apuesta formativa para trabajar con futuros profesionales en las ciencias sociales, al igual que con maestros, pedagogos y líderes sociales interesados en promover las culturas de paz, está pensada en función de introducir a los estudiantes en un

universo amplio de contenidos teóricos que van a ser complementados y profundizados por el trabajo práctico. En este sentido, vale la pena aclarar que la apuesta pedagógica debe inspirarse en el marco de los estudios para la paz, que enfatizan el carácter activo, constructivo, realista y práctico de los actores que promueven nuevas dinámicas relacionales y estrategias comunicativas que deslegitiman el uso de la violencia, con el fin de promover la construcción de culturas de paz, a partir de la gestión de procesos psicosociales que apuntan a la restauración de los vínculos colectivos en los diversos escenarios de transición hacia el postconflicto. De acuerdo con Gaborit (2015, 2005), en contextos de violencia sociopolítica, la gestión de procesos psicosociales debe estar encaminada a transformar las orientaciones emocionales colectivas que están a la base de los conflictos y que contribuyen a la configuración de esferas sociales de significado, ancladas en sentimientos negativos, como el miedo, la culpa, la intolerancia, la ira, el odio, el desprecio y el orgullo, entre otros, que dificultan la resolución pacífica de los conflictos.

Desde esta óptica, a partir de la gestión de procesos psicosociales, es posible promover, a nivel local y nacional, nuevas esferas sociales de significado a través de espacios de diálogo intersubjetivo, que faciliten la construcción de narrativas basadas en el imperativo ético del respeto a los derechos humanos de todas las personas; es decir, basadas en el reconocimiento de la alteridad política, social y cultural. Ello implica que, quienes trabajamos en el campo de lo psicosocial en contextos marcados por el conflicto político, social y armado, como es el caso de Colombia, concibamos los procesos educativos como herramientas complementarias al trabajo de acompañamiento psicosocial, dirigidos a personas y comunidades excluidas y victimizadas, enmarcados en procesos colectivos de incidencia política; articulados a la exigibilidad de los derechos humanos y orientados al desarrollo de las competencias ciudadanas en los diferentes sectores de la población colombiana. La apuesta pedagógica apunta a que los estudiantes identifiquen,

desde la perspectiva psicosocial, los presupuestos epistemológicos y teóricos que orientan la comprensión y el análisis de las dinámicas e impactos de la violencia sociopolítica y el conflicto armado en el contexto colombiano.

Es necesario señalar que, en las últimas décadas, tanto en Colombia como en otros países que han vivido o continúan viviendo situaciones de violencia, en el campo de las ciencias sociales se han evidenciado desplazamientos conceptuales interesantes, que pasan por la perspectiva crítica de la violentología –que generalmente ha centrado su praxis investigativa en el análisis, evaluación y diagnóstico de los contextos, y revelando problemáticas sociales complejas– hasta llegar a la perspectiva dinámica del enfoque de transformación de los conflictos, centrado en las prácticas de construcción de la paz y de las culturas de paz, a través de acciones concretas. Dichas acciones, que buscan incidir desde los niveles locales hasta los niveles globales, involucran procesos psicosociales, en la medida en que abarcan dimensiones emocionales, cognitivas, actitudinales, comunicativas y comportamentales.

Desde hace décadas, los procesos de acompañamiento psicosocial a los actores y sectores sociales victimizados por las dinámicas que vulneran los derechos humanos y el derecho internacional humanitario (DIH) en los diferentes territorios en Colombia se han venido construyendo desde una perspectiva multidisciplinar, que involucra, por una parte, el trabajo conjunto de psicólogos, trabajadores sociales, y sociólogos, con abogados, politólogos, historiadores, antropólogos, médicos, comunicadores sociales, artistas, filósofos, teólogos, entre otros; y, por otra parte, el trabajo mancomunado con líderes y lideresas de organizaciones, comunidades y movimientos sociales que nos han aportado sus conocimientos, saberes y experiencias en diversas regiones del país.

En este sentido, la intervención psicosocial en contextos complejos, como es el caso colombiano, no debe restringirse a la atención y apoyo de las víctimas directas de la violencia sociopolítica y el conflicto armado, sino que debe apuntar principalmente a la concientización de los diferentes sectores de la sociedad acerca de la necesidad de transformar la cultura política



que legitima el odio y la deshumanización del adversario político, al considerarlo enemigo, al tiempo que promueve la impunidad y la resolución violenta de los conflictos, lo que resquebraja el tejido social y debilita los cimientos de la justicia en los que se fundamenta la democracia.

Pensando en los retos que implica asumir, desde la perspectiva psicosocial, la dimensión colectiva de los daños transgeneracionales que han sufrido, de manera directa, los sectores de la oposición política y, de manera indirecta, amplios sectores de la sociedad que se consideran “apolíticos” y ajenos a la realidad social que los rodea, es fundamental desarrollar una estrategia pedagógica dirigida al resto de sectores de la sociedad que han sido testigos de las prácticas ejemplarizantes de terror y estigmatización en contra de “los otros”. Dicha estrategia debe estar basada en ejercicios reflexivos y prácticos de investigación-acción-participación fundamentados en preguntas como las siguientes:

- ¿Creen ustedes que es posible que se logre la reconciliación sin que haya un reconocimiento público de los daños generados por todos los actores armados, legales e ilegales, involucrados en el conflicto sociopolítico?
- ¿Cómo se ven afectadas la paz y la democracia por las prácticas violentas de carácter selectivo o masivo y sistemático, dirigidas contra determinados sectores de la población?
- ¿Qué tipo de procesos psicosociales debemos potenciar para contribuir a la despolarización política y social del país a partir del reconocimiento público de todas las víctimas como sujetos de derechos y de todos los victimarios como responsables de los daños?
- ¿Cómo superar las brechas entre la normatividad jurídica y las prácticas políticas, sociales y culturales a partir de acciones concretas enmarcadas en procesos psicosociales?

- Desde la perspectiva psicosocial, ¿por qué creen que es importante que los colombianos conozcamos la historia de la violencia sociopolítica, el conflicto armado y los procesos de paz en Colombia?
- ¿Cómo creen ustedes que el trabajo de construcción colectiva de la memoria histórica puede contribuir a la construcción de culturas de paz?
- ¿Cómo creen ustedes que el trabajo psicosocial, orientado a la resignificación de las memorias de las víctimas y a la elaboración colectiva del duelo frente a los daños ocasionados por la violencia sociopolítica y el conflicto armado puede contribuir a la construcción de la paz en Colombia?
- ¿Qué tipo de procesos psicosociales podrían potenciar la participación ciudadana en acciones colectivas orientadas al reconocimiento de las violaciones a los derechos humanos y al DIH, con el fin de promover las garantías de no repetición?

Considerando las dinámicas de reparación colectiva que se están implementando a través de una apuesta gubernamental, que apuntan a la reconstrucción del tejido social, y pensando en la complejidad de los procesos transicionales y los escenarios del postconflicto en otros países, actualmente y de cara al futuro, en el contexto colombiano es importante generar procesos psicosociales que contribuyan a la construcción de nuevas subjetividades políticas, a partir del fortalecimiento de las competencias ciudadanas y del desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y comunicativas a nivel individual y colectivo, en ámbitos locales, regionales y nacionales.

Esta apuesta gubernamental, que se despliega a través de una serie de políticas públicas de reparación integral, tanto de los sectores históricamente vulnerados como del tejido social en su conjunto, se sustenta en la articulación de diferentes perspectivas que orientan la atención y el acompañamiento



a la población víctima<sup>5</sup>. Tal apuesta, además, está basada en varias estrategias que han sido apropiadas por la sociedad civil, particularmente por las organizaciones de víctimas, las cuales han interpelado las propuestas diseñadas por quienes representan la institucionalidad para hacer suyos planes y programas, cuya pertinencia se desprende de que responda realmente a las necesidades de las víctimas directas e indirectas del conflicto político, social y armado. En este sentido, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital –que comenzó siendo una iniciativa de actores de la sociedad civil<sup>6</sup>, consignada en el texto *Bogotá, Ciudad Memoria* (2012), y, posteriormente, fue incorporado al Plan de Desarrollo de la Alcaldía Mayor de Bogotá– actualmente se ha articulado a las estrategias de acción de la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Reparación y la Reconciliación de Bogotá.

Dicho Centro es un enclave fundamental para la construcción de culturas de paz con los ciudadanos que viven en la capital de Colombia:

Su función no está centrada exclusivamente en las víctimas directas de la violencia sociopolítica, sino en generar espacios y acciones comunicativas y culturales, para que los diferentes actores y sectores de la sociedad colombiana que residen en la capital del país, reconozcan cuál es su papel en tanto agentes transformadores de las condiciones que generan la victimización y la re-victimización. A través de varias propuestas y líneas de acción, condensadas en la pedagogía social de la memoria, que se desarrolla por medio del observatorio de plástica social, la intervención del espacio público y el trabajo comunitario para fortalecer el tejido social en las diferentes localidades de Bogotá, se han planteado dinámicas productivas denominadas “Oficios de la Memoria” (Girón et al., 2013, p.10).

5. Las acciones que lidera esta entidad de orden gubernamental a través de sus diferentes áreas se sustentan en el enfoque diferencial, en el enfoque reparador, en el enfoque transformador, en el participativo y en el de derechos humanos.

6. A cargo de Camilo González Posso, director de la organización no gubernamental (ONG) Indepaz.

Uno de estos oficios de la memoria es el Costurero de la Memoria; un espacio que estoy coordinando de manera conjunta con el artista plástico Francisco Bustamante, que trabaja en la Asociación Minga y es miembro del Grupo M de Memoria<sup>7</sup>. El Costurero permite dar cuenta de un proceso activo de empoderamiento ciudadano, a través del arte del tejido y las narrativas, y promueve el fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas, no solo con los familiares de las víctimas que comenzaron el proceso organizativo, sino con estudiantes y profesionales de diversas disciplinas y universidades públicas y privadas, que, partir de la metáfora del tejido y la costura, realizan una serie de acciones destinadas a reparar los vacíos –los agujeros negros– de la memoria histórica de los colombianos, a través de una estrategia participativa de narrativas creativas, que se plasman en la elaboración en tela de una serie de productos simbólicos que dan cuenta de los aprendizajes que surgen de las experiencias vividas en los contextos de la violencia en Colombia.

El proyecto apunta a lograr una incidencia ético-política, a través de la construcción de redes intersubjetivas, interdisciplinarias e intergeneracionales, que fomentan el reconocimiento de la pluralidad de memorias e interlocutores válidos, que participan en una serie de actividades que promueven el autocuidado, la sensibilización, la participación ciudadana, la autogestión, la economía solidaria, la incidencia y el reconocimiento de las víctimas como sujetos de derechos y constructores de paz.

El proceso organizativo del Costurero se ha venido consolidando como escenario de encuentro intersubjetivo, que contribuye a fortalecer la creación de comunidades de memoria (Exteberría, 2010) en la medida en que involucra la participación activa de un grupo de mujeres y hombres (niños/as, jóvenes y adultos/as) pertenecientes a diversos sectores socioeconómicos, étnicos y

7. El Grupo M de Memoria es una plataforma de trabajo interdisciplinario, conformada por profesionales, académicos, investigadores y activistas de los Derechos Humanos, principalmente mujeres, que trabajamos en torno al tema de la memoria, desde una perspectiva estética, encaminada a generar estrategias para reconstruir el tejido social.



culturales (campesinos, amas de casa, activistas y líderes sociales, estudiantes, docentes, artistas, defensores de los derechos humanos) que, al tiempo que se reconocen a sí mismos/as como personas que han sido vulneradas de manera directa e indirecta por las dinámicas del conflicto político, social y armado, se reconocen como agentes de cambio político y cultural, con capacidades y recursos para contribuir a la construcción de la paz en nuestro país, a partir de acciones concretas de incidencia en el ámbito cotidiano y en el ámbito político.

El propósito central del Costurero es generar acciones colectivas de reparación simbólica y moral, promoviendo encuentros intergeneracionales e intersectoriales, con el fin de restablecer el tejido social; invitando a los ciudadanos a que se reconozcan como sujetos históricos que hacen parte de una “sociedad víctima” (Gómez, 2008), en cuanto la vulneración masiva y sistemática de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario en el marco del conflicto político, social y armado ha sido producida en un contexto histórico-cultural de deshumanización y degradación del conflicto, que implica asumir que los procesos de victimización son la expresión de una grave fractura del vínculo colectivo.

Desde la perspectiva psicosocial, estas acciones de incidencia, enmarcadas en una apuesta estética de la resiliencia y la dignidad buscan promover procesos de empoderamiento pacifista<sup>8</sup> a partir de la educación ciudadana y la pedagogía social de la memoria en Colombia.

Alcanzar una paz estable y duradera a partir de un proceso de justicia transicional exige que las dinámicas de reconciliación y perdón estén fundamentadas en procesos de memoria colectiva que contribuyan, como propone García (2013), a ampliar las esferas públicas del duelo y que conduzcan al esclarecimiento histórico de las causas estructurales que dieron origen al conflicto

8. Concepto desarrollado por el grupo de investigadores del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España) a cargo de Francisco Muñoz (Q.E.P.D.).

sociopolítico, manteniéndolo y perpetuándolo. La manera de transformar dicho conflicto devela la complejidad de situaciones que requieren mediaciones y abordajes específicos para garantizar las condiciones que promuevan la articulación de prácticas y acciones colectivas que emerjan de procesos históricos de resistencia civil y empoderamiento pacifista que vienen desarrollando históricamente los movimientos populares y las organizaciones sociales. Dicha articulación debe ser el punto de partida que asuman las instituciones educativas a la hora de implementar las políticas públicas encaminadas a construir procesos pedagógicos de memoria colectiva en clave de culturas de paz.



## Referencias

- Beristain, C. M. (2000) *Violencia, apoyo a las víctimas y reconstrucción social. Experiencias internacionales y el desafío vasco*. Madrid: Fundamentos.
- Blanco, A., Sabucedo, J. M y De la Corte, L. (2004). *Psicología y derechos humanos*. Icaria Editorial - Antrazyt. Barcelona, España.
- Castillejo, A. (2015). Utopía y desarraigo. *Revista Española Papeles del CEIC* (Centro de Estudios de las Identidades Colectivas) 121, (1), pp. 1-30.
- Dobles, I. (2009). *Memorias del dolor. Consideraciones cerca de las Comisiones de la Verdad en América Latina*. Ed. Arlekin. San José, Costa Rica.
- Dobles Oropeza, I., Baltodano Arróliga, S. & Leandro Zúñiga, V. (Eds.). (2007). (Comp) *Psicología de la Liberación en el Contexto de la Globalización Neoliberal: Acciones, Reflexiones y Desafíos*. Editorial Universidad de Costa Rica, UCR. San José de Costa Rica, Costa Rica.
- Exteberría, X. (2013) *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Ed. Catarata, Fuencarral. Madrid, España.
- Exteberría, X. (2010). *Memorar la violencia haciendo la paz*. Conferencia en la Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Fernández, P. (2011). *Lo que se siente pensar o la cultura como psicología*. México D. F.: Taurus.
- Fernández, P. (1987). Consideraciones teórico-metodológicas sobre la psicología política. En M. Montero (Coord.), *Psicología política latinoamericana*. Caracas: Panapo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gaborit, M. (Enero 26 de 2015). "Claves y retos para la construcción de paz en un escenario de post-conflicto en Colombia". Texto inédito de la ponencia, presentada en el marco de la Lección Inaugural de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

- García, J. F. (2013). *El lugar de las víctimas en Colombia. Análisis sobre las instituciones de verdad, justicia y reparación desde una perspectiva de víctimas*. Bogotá: Editorial Temis S. A.
- Girón, C., Bustamante, F., Sabogal, J., Zamora, L., Yaya, L. (10 al 12 de diciembre de 2015). *El Costurero de la Memoria, un escenario para fortalecer la creación de comunidades de memoria constructoras de paz, a partir del oficio de tejer y entretejer diversidad de experiencias de vulnerabilidad y resistencia en Colombia*. Texto inédito de la ponencia conjunta presentada en el Coloquio Internacional: “Vérités, Réparations, Réconciliations” de la Université de Bordeaux, Francia.
- Girón, C., Bustamante, F., Amaya, A., Ramírez, A. M, Abondano, I., Ruiz, C., García, L. (Octubre 30 y 31 de 2013). *Tejer y cuidar la vida a varias manos: El Costurero de la Memoria, una apuesta estética y ética de acompañamiento psicosocial a familias víctimas de la violencia a partir de las narrativas creativas*. Ponencia presentada en la Mesa de Mujeres que construyen la Vida. Historias de Resistencia y Paz en Colombia. Cátedra Internacional Ignacio Martín Baró. Pontificia Universidad Javeriana.
- Gómez, A. (2008). *La reconstrucción de Colombia, escritos políticos*. Medellín, Colombia. La Carreta editores E. U.
- Gramsci, A. (1967) *La formación de los intelectuales*. México, Grijalbo.
- Lira, E. (2000). Verdad, justicia e impunidad. Memoria, perdón y olvido. En: *Psicología social y liberación en América Latina*. J. J. Vázquez (Coord.) México: UAM, Iztapalapa.
- Lozada, M. (2004). El otro es el enemigo: imaginarios sociales y polarización. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 10, (2), mayo-agosto, pp. 195-209. Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela.
- Martín-Baró, I. (Trad.). (1998) El papel desenmascarador del psicólogo. En: Amalio Blanco (Ed.), *Psicología de la Liberación*. Madrid: Editorial Trotta. Capítulo II, pp. 161-177.

- Martín-Baró, I. (Trad.). (1990). *El papel del psicólogo en el contexto centroamericano. Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. San Salvador: UCA Editores.
- Montero, M., y De Beaudoux, V. (1995). *Psicología de la acción política*. Editorial Paidós Mexicana. México.
- Ochoa, E., Estévez, G., Zamudio, N., Barragán, B., Acuña, K., Torres, T. (2007). *Pedagogía y docencia: docencia es decencia*. CIE/QFB. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México.
- Rapacci, M. L., Rodríguez, M. (2014). *La formación como un proceso dialógico reflexivo y una práctica de compromiso: Énfasis "Práctica Social" Una experiencia en construcción*. Texto inédito de la ponencia presentada en el Coloquio de Psicología Social en el año 2014 de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, M., Hernández, N., Echeverri, M. M., Sánchez, A., Gáfaró, M., Betancur, M., Amaya, A. (2013). Texto inédito de la ponencia presentada en el Coloquio de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Samayoa, J. (1990). Guerra y deshumanización: Una perspectiva psicosocial. En: *Psicología social de la guerra. Trauma y terapia*. San Salvador: UCA Editores. El Salvador. pp. 42-55.



# Cuento para no olvidar

## Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial

Martha Cecilia Herrera<sup>1</sup>  
Carol Pertuz Bedoya<sup>2</sup>

Gráfica 1.



Fuente: imagen tomada del sitio web Cuento para no olvidar. Tomado de: [www.cuentoparanoolvidar.com](http://www.cuentoparanoolvidar.com)

1. Magíster en Historia de la Universidad Nacional. Doctora en Filosofía e Historia de la Educación por la Universidade Estadual de Campinas (Brasil). Profesora emérita y catedrática titular de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Fundadora e integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Correo electrónico: malaquita10@gmail.com
2. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Estudiante de la Maestría Estudios en Infancias de la misma universidad. Integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Correo electrónico: carolpertuz@gmail.com

## La Cátedra de la Paz y sus retos en el horizonte de la política colombiana

La Cátedra de la Paz surge en el contexto de las disposiciones normativas trazadas desde la década del 2000, dentro de las que se incluyen la Ley de Justicia y Paz, 975, de 2005, así como la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, 1448, de 2011, las cuales aluden a la necesidad de llevar a cabo un trabajo educativo en torno al conflicto armado en Colombia como parte de la política estatal. En este escenario y dentro de las conversaciones con las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) en La Habana, la Cátedra de la Paz, consagrada a través de la Ley 1732 de 2014 y su Decreto reglamentario 1038, de 2015, convoca a las distintas instancias sociales y educativas a trazar estrategias que permitan “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia”.

En este orden de ideas, compete a los diferentes actores y sujetos sociales y educativos problematizar las acepciones sobre lo que se entiende por cultura de paz y por educación para la paz y, con ello, dotar de nuevas significaciones mandatos como el de la Cátedra y otras disposiciones de la política pública afines a la formación política y ciudadana. Desde este horizonte, consideramos que la Cátedra de la Paz debe permitir a quienes trabajamos en el campo de la educación favorecer escenarios que propendan por consolidar culturas políticas de carácter democrático y ayuden a configurar subjetividades que encuentren en el pensamiento crítico uno de sus basamentos, desbordando así algunos de los sentidos pragmáticos que dieron pie a la creación de la Cátedra por parte del Estado.

La Cátedra debe perfilarse, entonces, como un trabajo de largo aliento capaz de crear conciencia ciudadana y opinión informada en torno a los acuerdos sobre paz, las negociaciones con los actores armados y la búsqueda de justicia relacionada con hechos concretos, pero proporcionando, al mismo tiempo, una perspectiva de conjunto sobre los problemas de violencia política en



el país, sobre sus implicaciones culturales, así como sobre las condiciones estructurales que los han alimentado y que ameritan profundas reformas sociales, políticas y educativas. Por supuesto, esta problemática desborda la Cátedra y atañe de manera general a las políticas públicas y a la necesidad de que se fortalezca la esfera pública, a fin de que las fuerzas comprometidas en soluciones pacíficas a los conflictos políticos puedan aportar sus experiencias y pugnar por su reconocimiento en las políticas de memoria, asunto frente al cual el Estado tiene el compromiso y la obligación de brindar garantías para su funcionamiento. De este modo, la Cátedra, sin ser la solución a nuestros problemas, sí viene instituyéndose en distintas instituciones del país como uno de los espacios reticulares en los que se “cuece” la memoria pública (Vinyes, 2009).

La comprensión histórica de los fenómenos de violencia política en el país y su visibilización en la Cátedra de la Paz reclama la consideración tanto del contexto nacional e internacional como de las particularidades de carácter regional y local de los mismos. En este sentido, es conveniente sobrepasar la tendencia a pensar en términos disyuntivos cuando se discute qué asuntos abordar en este espacio, como si fuera necesario optar entre unos u otros (contenidos o estrategias pedagógicas y didácticas, lo internacional o lo nacional, lo regional o local, la violencia por fuera de la escuela o dentro de la escuela, la transmisión de memoria o la creación de memoria, etc.). Por el contrario, habría que identificar los distintos niveles y dimensiones a trabajar de manera integral, cuyas aristas, si bien pueden ser profundizadas o privilegiadas en espacios o coyunturas específicas, deberían estar articuladas en torno a un proyecto cultural, educativo y pedagógico que contemple una visión de conjunto sobre la violencia política, proyecto que requiere con urgencia de su articulación con otras iniciativas surgidas en el país en las últimas décadas, las cuales desbordan en muchos sentidos las políticas gubernamentales.

Desde esta perspectiva, la Cátedra debe ser entendida como una convocatoria para recoger las experiencias que en esta dirección se han sedimentado

en la multiplicidad de prácticas llevadas a cabo por colectivos integrados por movimientos sociales, por organizaciones de derechos humanos y defensa de las víctimas, así como por grupos de maestros, padres y madres de familia, alumnos y alumnas, que han persistido en el propósito de encontrar formas de sobrevivencia, de resistencia y de acción educativa, en medio de la violencia y el conflicto armado; y que exigen, al mismo tiempo, reivindicaciones en consonancia con un orden social que se precia de estar fundamentado en un Estado democrático de carácter pluralista y multicultural (Jaclyn y Glenace, 1994; Middleton y Edwards, 1992; Centro Internacional para la Justicia Transicional, 2009).

En este horizonte, el Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política formuló un programa de formación e investigación en la Universidad Pedagógica Nacional denominado *Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política en América Latina*, como parte del cual se han llevado a cabo investigaciones y espacios académicos que abordan el análisis de las narrativas testimoniales, para indagar en ellas las formas de configuración de subjetividades y otros aspectos relacionados con la cultura política (Herrera, Ortega, Olaya y Cristancho, 2012). Las narrativas testimoniales expresan las voces de los sujetos afectados por la violencia y alimentan de diversas maneras reservorios que inciden en la configuración de la memoria social y de la memoria histórica, lo cual señala la pertinencia de trabajar en torno a ellas en el campo de la formación política y en la comprensión que, para este propósito, se requiere de la historia colombiana y latinoamericana.

Así, llevamos a cabo entre 2013 y 2014 la investigación “Narrativa testimonial, políticas de la memoria y subjetividad en América Latina” (DED-339-13) adscrita, a su vez, al grupo de trabajo de CLACSO, Subjetivaciones, Ciudadanías Críticas y Transformaciones Sociales. Actualmente, transcurre una segunda fase de esa investigación, entre 2015 y 2016, a través del proyecto *Educación y políticas de la memoria: por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima* (DPG 418-15). En estas investigaciones estudiamos de manera particular los



casos de Chile, Argentina y Colombia y es en torno a los hallazgos y resultados de allí derivados que deseamos hacer una contribución a la Cátedra de la Paz desde la Universidad Pedagógica Nacional.

## **Violencia política y terrorismo de Estado en América Latina**

Las décadas de los años 60 y los 70 evidencian un panorama común en varios países de América Latina que requiere ser pensado, más que en términos de análisis comparados, en una perspectiva de historias conectadas que sitúe el auge de los movimientos sociales y de los grupos de oposición, incluidos los grupos insurgentes, así como la represión a los mismos, en el contexto de un mundo cada vez más globalizado que, en este caso, estuvo signado por el mayor dominio de Estados Unidos en el continente y por la puesta en marcha de políticas de seguridad nacional que llevaron al despliegue de postulados y acciones conjuntas por parte de las fuerzas armadas de estos países, y por algún tipo de conexión entre los grupos insurgentes (Guerrero, 2014; Marchesi, 2008; Anderson, 1988; Leal, 2003). Esta serie de acontecimientos tuvo repercusiones en distintas esferas de la sociedad y afectó de manera directa las culturas políticas y los procesos de subjetivación y de configuración de subjetividades políticas, con incidencias sobre el momento presente (Calveiro, 1998; Lechner, 1990; Pécaut, 2001; Feierstein, 2009).

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

Algunas de las afectaciones que se dieron en el tejido social y en los sujetos que fueron víctimas de la represión estatal tienen expresión en las narrativas testimoniales, las cuales se multiplicaron en el continente a lo largo de estas décadas abarcando diversos formatos y registros. Debido a la enorme profusión de materiales relacionados con esta temática y a la imposibilidad de abordarlos en su totalidad por limitaciones de tiempo y de infraestructura, tratamos de acotar el *corpus* documental, con algunas excepciones, a narrativas relacionadas con personas que tuvieron vínculos directos con organizaciones de izquierda y, a menudo, con grupos insurgentes, y que fueron objeto de la violencia de Estado en algunos de estos países. Hecha esta delimitación, el *corpus* se conformó con registros que incluyeron narrativas expresadas bien fuese en textos más ceñidos a lo testimonial, así como en novelas, entrevistas y documentales, cuyo eje principal se apoyará en lo testimonial. Para el rastreo de estos registros se acudió tanto a documentación primaria como secundaria, al tiempo que se hizo uso de bibliografía especializada a fin de establecer los acontecimientos históricos en los que emergieron las narrativas y obtener así una mejor comprensión en torno a ellas.

La motivación que tuvimos para mirar Chile y Argentina en conjunto con Colombia fue la de dar algunas luces sobre nuestro conflicto interno a partir de otras experiencias latinoamericanas, con el fin de que estas ayuden a pensar de manera más amplia el caso colombiano, tanto en su singularidad como en su conexidad continental, así como los retos relacionados con las políticas de memoria, la formación política y la configuración de subjetividades en sociedades en transición jurídica y política.

## Narratividad y subjetividad

El sujeto en el contexto contemporáneo ha sido comprendido como fruto de un devenir, con lo que se pretende ir más allá de los acercamientos acunados a comienzos de la modernidad que lo entendían como un sujeto racional y unificado; en la actualidad, los acercamientos al sujeto como categoría lo entienden más como un individuo que está en proceso de



configuración permanente a través de sus múltiples experiencias y de los vectores que inciden en los procesos de subjetivación que lo instituyen y modulan su subjetividad. Desde este horizonte, una tensión fundamental atraviesa la constitución del sujeto referente a las formas de inscripción dentro del orden social establecido y la posibilidad, en cuanto individuo, de alcanzar modalidades de subjetivación, basadas ya sea en el distanciamiento crítico o ya sea en la sujeción, en el sometimiento, respecto a las instituciones que rigen lo social e imponen significaciones en torno a como se entienden los sujetos y se norman sus distintos despliegues en la sociedad.

Según los estudiosos de la memoria, esta tiene una dimensión que se apoya en una estructura narrativa y cuenta con un papel determinante en la configuración de los sujetos, al posibilitar la organización de las experiencias vividas y su inserción en las trayectorias biográficas de los individuos. De este modo, la narración se considera una de las formas a través de las cuales los seres humanos damos sentido a la existencia, procesamos las experiencias y las compartimos con los otros. Ricoeur (1996; 1999) se refiere a la identidad narrativa para denotar de qué manera la narración opera como configuración del sí mismo a través de relaciones dialógicas y contribuye a la conformación de la identidad personal y, de manera amplia, a la constitución de las subjetividades. Como dice Saraiva Nunes de Pinho, un estudioso de Ricoeur:

La identidad narrativa se presenta como una alternativa a la identidad sustancial o formal comprendida como mismidad, en que la mutabilidad (IPSE) pasa a ser incorporada para alcanzar la cohesión de una historia de vida. El giro lingüístico, o “resolución poética del círculo hermenéutico”, promovido por la hermenéutica del sí mismo, descubre al sujeto como un lector y un escritor de su propia vida, en un constante ejercicio de refiguración y de reconocimiento en todas las historias que cuenta acerca de sí (2009, p. 47).

Por otra parte, la subjetividad, para Kaufman, alude

A procesos y dinámicas que constituyen lo propio de la existencia humana: dar sentidos y crear sentidos, articular de manera singular y

única experiencias, representaciones y afectos. Es siempre individual pero también social porque las experiencias y afectos están siempre inmersos en lazos sociales (2006, pp. 9-10).

Acercarnos a la subjetividad implicaría, en palabras de Foucault, “estudiar la constitución del sujeto como objeto para sí mismo: la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible” (Larrosa, 1995, p. 288).

A partir de estos acercamientos, podemos decir que las memorias sobre la violencia política desplegada en América Latina desde la década de los 60 del siglo pasado son configuradas a través de las diferentes narrativas que se han venido decantando en torno a los acontecimientos históricos que la generaron y las formas como los sujetos, individuales y colectivos, los han procesado y dado a conocer en contextos marcados por relaciones asimétricas de saber y de poder, que modularon, al mismo tiempo, sus condiciones de posibilidad. Estas narrativas dan cuenta de las diferentes modalidades de constitución de las subjetividades de sus autores y de los distintos escenarios en los que estas se configuraron, al tiempo que a través de ellas se interpela a los sujetos, a la sociedad, en torno a ciertos imaginarios y representaciones que pautan las formas de comprensión sobre las subjetividades no solo de quienes las escriben, sino también de quienes son receptores de ellas. En esta medida, estas narrativas inciden en la formación de las subjetividades inscritas, es claro, en un marco mucho más complejo en el que distintas fuerzas y actores disputan las significaciones en torno a lo que es o deben ser los sujetos al tiempo que marcan algunas de las condiciones de enunciación de dichas narrativas.

En esta dirección, Larrosa aduce:

La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, de la experiencia de sí, sino la modalidad discursiva que establece tanto la posición



del sujeto que habla (el narrador) como las reglas de su propia inserción en el interior de una trama (el personaje) (1995, p. 310).

Así mismo, es necesario dejar establecido que el sujeto está inmerso en una multiplicidad de narrativas que emergen en la sociedad donde se desenvuelve e interactúa, lo que conduce a que el trabajo narrativo, a través del cual toma forma la experiencia de sí, no se dé por medio de una especie de reflexión interior en la que se puede hacer abstracción de la sociedad, de la cultura o de los demás sujetos que forman parte del entramado en el que este se encuentra situado históricamente; sus relatos, si se quiere, son nudos atados a una red de relatos más amplia que a su vez ayudan a su modulación. De esta manera, al considerarse la constitución narrativa de la experiencia de sí situada histórica y culturalmente es posible leer a través de ella los signos de una época y la configuración de las condiciones de posibilidad que han pautado dicha experiencia. Por ello:

La historia de las formas en que los seres humanos han construido narrativamente sus vidas y, a través de eso, su autoconciencia, es también la historia de los dispositivos que hacen a los seres humanos contarse a sí mismos de determinada forma, en determinados contextos y para determinadas finalidades. La historia de la autonarración es también una historia social y una historia política (Larrosa, 1995, p. 311).

## **La narrativa testimonial como entrada al estudio de la violencia política y la configuración de subjetividades en América Latina**

La producción asociada a lo testimonial y su despliegue en una gran multiplicidad de formatos en América Latina tiene sus mayores despliegues hacia la segunda mitad del siglo xx, con el endurecimiento de los regímenes políticos que tuvieron lugar en la región, lo que dio pie a variadas formas textuales en las que los sujetos afectados por las diversas modalidades de violencia

estatal comenzaron a denunciar los atropellos vividos, tratar de esclarecer lo acontecido, así como a ayudar a tramitar los procesos de desubjetivación a los que fueron sometidos. Esta producción testimonial fue elaborada bien fuese por los testigos directos de hechos de violencia política o por otros mediadores que a partir de sus declaraciones llevaron a cabo trabajos en torno a esta. Entre los nombres a ella asociados encontramos los de documentalismo, historia oral, ficción documental, testimonio/testimonialismo, literatura de resistencia, entre otros (Moraña, 1997, p. 5), polisemia que señala a su vez las dificultades para su tratamiento historiográfico, “pues sus diversas acepciones denotan la naturaleza híbrida que le es característica, pautada por el entrecruzamiento de memoria e historia, ficción y realidad, verdad y verosimilitud, escritor/investigador y testimoniante, entre otros” (Herrera, 2013, p. 193).

Este género tomó fuerza en el continente de la mano del auge de los movimientos sociales que se expresaban al margen de los partidos políticos tradicionales y se le dio legitimidad en el campo de la literatura a partir de su inclusión en 1975 en el *Premio Casa de las Américas* (Ochando, 1998). Además de su evidente cercanía con métodos de acción política de oposición, característicos de la época –inscritos en el paradigma de denuncia como posibilidad de dar a conocer al mundo condiciones específicas de represión, o en el jurídico como prueba del testigo ante los tribunales– los testimonios hicieron rupturas importantes en las “dicotomías constitutivas de la modernidad hegemónica” (Yúdice, 2003, p. 128); así, por ejemplo, traspasaron y tornaron indiferenciables la esfera pública y la privada puesto que en el propósito de la denuncia llevaron a lo público aquello que se pretendía privado.

De esta manera, esta matriz discursiva, ahora considerada género literario, se consolidó como posibilidad de la práctica democrática en los lugares en que había sido frustrada la realización del cambio social deseado; con la palabra como arma y la literatura como trinchera la izquierda del continente intentó mantener en firme los valores que las dictaduras y las democracias restringidas destruían a su paso. Así las cosas, la producción dada



en el campo de la narrativa testimonial sobre los acontecimientos de violencia política en estas décadas circuló en variados escenarios políticos y culturales, en los cuales disputó las significaciones sobre los hechos históricos acontecidos y las formas como los sujetos los vivenciaron. Ella nos ayuda a comprender las tramas que anudaron los procesos de subjetivación y la configuración de subjetividades y sus incidencias en los procesos de formación política.

La revisión de nuestro *corpus* documental nos permitió identificar en las narrativas abordadas la modulación de los sujetos desde tres ámbitos o escenarios relacionados. El primero de ellos, un periodo anterior a los golpes militares o al endurecimiento de los regímenes de democracia restringida, cercano a la década de los 60, en el cual los sujetos se configuraron al calor de las gestas populares y del surgimiento de los grupos políticos de izquierda, incluidas las organizaciones armadas, cuyos idearios se distanciaron de las lógicas del capitalismo para apostarle a otros modelos de orden social, bajo la idea del *hombre nuevo* que encarnó en la figura del Che Guevara y en la Revolución Cubana como experiencia latinoamericana; idearios desde donde se gestaron interpelaciones para la configuración de sujetos pautados por una moral sacrificial que subordinó lo personal a lo colectivo y encontró en la violencia política una forma legítima de actuación (Calveiro, 2005; Longoni, 2007; Vásquez, 2000).

Un segundo escenario estuvo signado por el terrorismo y la violencia estatal y por la desactivación de los movimientos de oposición en la década de los 70, a través de la puesta en marcha de dispositivos de desubjetivación cuyo elemento central gravitó sobre la tortura, la amenaza de muerte y la desaparición de los cuerpos individuales y también del cuerpo político, lo cual estuvo acompañado por la introducción de las políticas neoliberales en la región y el advenimiento de golpes de Estado en la mayoría de los países del Cono Sur y el endurecimiento de otros regímenes en el continente como fue el caso de Colombia.

Un tercer escenario estuvo caracterizado, en el caso de Chile y Argentina, por los regímenes de posdictadura en cuyo entorno los sujetos debieron reconfigurarse a la luz de órdenes democráticos y de los lineamientos de los derechos humanos que pautaron, a nivel nacional e internacional, el ideal del sujeto ciudadano, en Chile a partir de 1990 y en Argentina de 1984. En el caso de Colombia, la constitución de 1991 postuló este mismo derrotero, aunque hay que precisar que si bien varias de las organizaciones guerrilleras se desmovilizaron en este periodo, algunas continuaron su actuación hasta el momento presente, en el cual se llevan a cabo diálogos entre estas y el gobierno de Juan Manuel Santos para conseguir la firma de acuerdos de paz, en especial con las FARC.

De este modo, las narrativas aluden a las vivencias de los sujetos relacionadas con estos tres escenarios pero teniendo como referente la irrupción desembozada del terrorismo estatal, la cual se constituyó como el acontecimiento que obligó a los sujetos a reconfigurarse de manera radical. En este sentido, los relatos se anudan en torno a temporalidades trazadas a partir del escalamiento de la violencia estatal y los hechos que de allí se derivaron, instituyendo las temporalidades anteriores o posteriores de manera subordinada a este acontecimiento. La mayoría de ellos inicia mencionando, como nudo central del cual parte la trama, el momento en el que los sujetos fueron detenidos y la serie de circunstancias que rodearon este suceso, así como el tránsito subjetivo que atravesaron al ser privados de todos sus referentes para, a partir de este momento, discurrir entre las otras temporalidades, pero siempre bajo la impronta del acontecimiento traumático que gravita de manera fantasmática a lo largo de los relatos (Valdés, 1974; Partnoy, 2006; Strejilevich, 1997; Villani y Reati, 2011; Castillo, 1980).

En las narrativas salen a la luz las formas como los sujetos enfrentaron el poder represivo y los modos a través de los cuales este buscó “reformatarlos”, en el plano individual y colectivo, cuya contrafigura fue lo que se concibió como el sujeto subversivo que, según su nombre lo indica, era



pensado como disruptivo del orden social, orden que se interpretó, por un lado, a la luz de valores tradicionales de la sociedad occidental cristiana y en muchos sentidos premodernos y, por el otro lado, de los valores capitalistas que pugnaban por sujetos individualistas que hacían de la competencia y del mercado su razón de ser. Narrativas en donde los sujetos aluden a los quiebres subjetivos e identitarios sufridos, algunos de los cuales entran en la denominada zona gris en la que se borran las fronteras entre lo público y lo privado, lo real o lo irreal, el adentro y el afuera, la víctima y el victimario (Merino, 1993; Arce, 1993; Actis, Aldini, Gardella, Lewin y Tokar, 2006).

Los sujetos que fueron víctimas de la violencia estatal disponían de repertorios de identificación, de narración y de representación que los configuraban de manera compleja y en los cuales estaban en juego los vectores de subjetivación con que las instituciones sociales habían pautado sus formas de individuación, para ser instituidos como sujetos respetuosos del orden social, así como los que les permitieron distanciarse de estos referentes y fueron sedimentados a través de sus prácticas políticas y su pertenencia a organizaciones sindicales, asociativas y/o a grupos armados revolucionarios. Ya en este primer movimiento, los sujetos experimentaron transformaciones subjetivas a través de las cuales revaluaron los referentes que habían modulado los procesos de subjetivación que los habían hecho devenir en sujetos ajustados (sometidos, sujetados) al orden social, para entrar a configurarse como sujetos que lo impugnaron y concibieron la idea de modificarlo o de derrumbarlo, bien fuese por medio de mecanismos legales o de la violencia política (Castillo, 2007; Montealegre, 2014; Rojas R., 1974).

En esta dirección, en las narrativas puede entreverse la presencia de discursos que interpelan a los individuos desde los grandes metarrelatos con sus imágenes sobre sujetos cuyo perfil es claro, preciso, tales como el hombre nuevo, el sujeto de la historia, el sujeto revolucionario, el sujeto universal, neutro y masculino, el sujeto víctima, entre otras. De allí se desprenden exigencias y mandatos: el mandato sacrificial, la condición de guerrero,

la naturaleza femenina o masculina, el ser madre o estar disponible para el hombre en condición subalterna, lo político por encima de lo personal, la victimización como condición identitaria, entre otros. Pero al mismo tiempo, estas interpelaciones se confrontan de manera compleja y contradictoria con formas más difusas de configuración de las subjetividades, en las que entran en juego las singularidades de los sujetos y sus experiencias específicas, cuyos rasgos aparecen a manera de espejos trizados en los que puede verse la amalgama de mandatos, interpelaciones, resignificaciones, para acercarnos a una idea más decantada sobre lo que son los sujetos que se distancia de las pretensiones de uniformidad o de coherencia con las que el poder pretende aludir a ellos en su ambición de gobernar las subjetividades (Teillier, 1993; Rojas C., 1988; Carrasco, 1977).

Buena parte de los sujetos que sufrieron el escarmiento (cuyo límite es la pérdida de la vida, aquella que el Estado moderno había “pactado” proteger, al tener el monopolio y el uso legítimo de la violencia para su garantía) tuvieron que reconfigurarse dentro de las condiciones de posibilidad que brindaba un orden social capitalista que, en su modelo neoliberal, se apoyó en regímenes autoritarios y/o de democracia restringida durante su primera fase y que, en la actualidad, ha continuado su lógica de producción y de organización de las relaciones sociales en el marco de regímenes democráticos.

Así, los sujetos individuales y colectivos debieron aprender a hablar en la lengua de la democracia y los derechos humanos de las sociedades capitalistas, para lograr sobrevivir y defender incluso derechos sociales, civiles y políticos, usurpados por Estados que cada vez se alejan más de los ideales de los Estados de bienestar, en pro de los intereses del mercado y del capital financiero que muestra como improntas del mismo fenómeno el despliegue de la exclusión política en el pasado reciente (en el presente en Colombia), con la actual exclusión social y económica.

En toda esta serie de despliegues, en torno a la reconfiguración subjetiva, los individuos emplearon una multiplicidad de recursos para comprender



y procesar lo ocurrido tanto a nivel social como personal. Buena parte de ellos acudió a sesiones de terapia psicológica o psicoanalítica o de programación neurolingüística, a reconversiones religiosas, o procedió a estudiar experiencias de terrorismo de Estado a nivel mundial y en muchos de los casos halló en el holocausto judío claves de inteligibilidad sobre la violencia en sus propios países. Varios de quienes estuvieron en el exilio adelantaron tesis de maestría y doctorado sobre temáticas afines (Strejilevich, 1998; Calveiro, 1998; Reati, 1992). Muchos de ellos se adscribieron o ayudaron a conformar organismos en defensa de los derechos de las víctimas, asociaciones de ex-presos políticos, de ex-desaparecidos, de desplazados, entre otras. En muy buena medida, la mayoría de ellos, hizo uso del lenguaje en sus diversas formas, oral, escrito, visual, artístico, como estrategia para narrarse y en este proceso instituirse como sujetos y trazar líneas de fuga a procesos de sujeción y dominación.

Pasados diez, veinte, treinta, cuarenta años, muchos de estos sujetos continúan en este proceso de reconfiguración; el tiempo ha permitido ponderar de mejor manera los acontecimientos vividos y procesar las pérdidas dolorosas a la luz de las actuales condiciones históricas; no obstante, las secuelas del escarmiento reverberan de manera fantasmática y pautan de una u otra forma sus comportamientos y sus psiquis, sus cuerpos, sus prácticas sociales, sus actitudes frente a la política (Actis et al., 2001; Calveiro, 1998). Igualmente, las nuevas generaciones empezaron a recibir de diversas maneras la transmisión sobre estas experiencias y a sentir afectadas sus identidades en mayor o menor medida, en unos casos por el silencio de los mayores, por lo no dicho pero latente, o en otros por el exceso de memoria que con su saturación no permite el procesamiento de lo acontecido. De este modo, también ellos han emprendido sus propias narrativas desde el lugar que algunos llaman posmemorias, con lo que entran a disputar las significaciones sobre los acontecimientos de violencia política dados en estas décadas (Cerruti, 1997; Prividera, 2007; Carri, 2003; Berger, 2008).

Las narrativas difieren según el escenario en el cual fueron enunciadas, no es lo mismo declarar ante un juez, una comisión de derechos humanos, una organización de familiares de presos y desaparecidos políticos, un escenario nacional o internacional, o narrar para circular en un medio artístico o literario, bien sea a través de la propia voz o de la de un intermediario. Cada uno de estos ámbitos delinea las condiciones de posibilidad que tiene el testificante para narrar lo vivido, explicar y explicarse lo sucedido. Así, las posibilidades de enunciación de estas narrativas y, en este sentido, las posibilidades de reconfiguración subjetiva están articuladas con los contextos y escenarios en los cuales estas tienen lugar y los canales de circulación que han alcanzado, al tiempo que guardan una relación importante con las políticas de la memoria.

En este sentido, tanto en Chile como en Argentina y en Colombia, la producción testimonial deja al descubierto las luchas por la memoria en torno a las interpretaciones del pasado y a sus tentativas de hegemonizar en torno a él, señalando la existencia de fuerzas y sujetos sociales que, de acuerdo a sus posiciones e intereses dentro del campo político-cultural, han privilegiado determinados recuerdos, silencios y olvidos sobre los hechos de violencia política y sus distintas formas de comprensión. En esta medida, a través de sus relatos, esta producción contribuye a generar significaciones en las que están en juego cosmovisiones, pautas de subjetivación, lecciones morales y aprendizajes ético-políticos, cuyos alcances deben ser delimitados para enriquecer este campo de conocimiento y ponerlo a disposición de las iniciativas educativas y pedagógicas relacionadas con la formación política y la búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos políticos.

## **Pedagogía de la memoria y narrativa testimonial**

Los espacios abiertos en países como Chile y Argentina, y de manera más reciente en Colombia, para escuchar las voces de los sobrevivientes,



militantes, exiliados, familiares de detenidos desaparecidos y demás ciudadanos que han sufrido la victimización por causa de los regímenes represivos hacen parte de los esfuerzos que se vienen adelantando por la recuperación y la preservación de las memorias y la comprensión de cómo se constituyeron los sujetos al calor de dichas vivencias. De tales iniciativas se espera, incluido el reconocimiento de las víctimas, la recuperación de un eslabón más en el encuentro/desencuentro de las múltiples voces que narran el conflicto que posibilite la reconstrucción de los lazos del tejido social quebrados por los miedos y las desconfianzas que se arraigaron a fuerza de las circunstancias; la reconfiguración de las subjetividades escindidas por las experiencias límites que se efectuaron en las diferentes aristas de la represión; la constitución de una mirada crítica hacia el pasado, así como la recuperación de legados sobre las luchas sociales que se gestaron en estos entornos.

Desde este horizonte, una pedagogía de la memoria nos debe permitir ver en los diferentes registros y fuentes posibilidades no siempre evidenciadas por los discursos institucionales, y problematizar las formas del recuerdo que estos vehiculizan (Herrera y Merchán, 2012). Una pedagogía de la memoria, que dentro de sus diversas estrategias incluya el tratamiento de las narrativas testimoniales, puede ayudar a develar no solo los discursos institucionales sobre las formas de configuración de los sujetos, sino también la pluralidad de formas como estos se constituyen, así como las maneras en que deben lidiar con las modalidades dominantes de sujeción y agenciar procesos emancipatorios.

Presentamos, a continuación, algunos fragmentos de narrativas testimoniales de los tres países, a partir de los cuales haremos algunas reflexiones para vislumbrar las posibilidades de la narrativa testimonial respecto al develamiento de subjetividades y de procesos de subjetivación de quienes que han vivenciado acontecimientos de violencia política. Más adelante mostraremos las potencialidades que tienen tales análisis para trabajos sobre la historia reciente enmarcados en una pedagogía de la memoria.

El primero de ellos corresponde al texto *Preso sin nombre, celda sin número* del periodista argentino Jacobo Timerman:

Trato de llenarme del espacio que veo. Hace mucho que no tengo sentido de las distancias y de las proporciones. Siento como si me fuera desatando [...]. Pero hace ya mucho tiempo –¿cuánto?– que no tengo una fiesta de espacio como ésta. Ahora apoyo la oreja, pero no se escucha ningún ruido. Vuelvo entonces a mirar. Él está haciendo lo mismo. Descubro que en la puerta frente a la mía también está la mirilla abierta y hay un ojo. Me sobresalto: me han tendido una trampa. Está prohibido acercarse a la mirilla, y me han visto hacerlo. Retrocedo, y espero. Espero un Tiempo, y otro Tiempo, y más Tiempo. Y vuelvo a la mirilla. Él está haciendo lo mismo. Y entonces tengo que hablar de ti, de esa larga noche que pasamos juntos, en que fuiste mi hermano, mi padre, mi hijo, mi amigo. ¿O eras una mujer? Y entonces pasamos esa noche como enamorados. Eras un ojo, pero recuerdas esa noche, ¿no es cierto? Recuerdo perfectamente que parpadeabas, y ese aluvión de movimientos demostraba sin duda alguna que yo no era el último ser humano sobre la Tierra en un Universo de guardianes torturadores [...] De pronto te apartabas y volvías. Al principio me asustaste. Pero enseguida comprendí que recreabas la gran aventura humana del encuentro y el desencuentro. Y entonces jugué contigo [...] me hizo bien llorar ante ti [...] contigo pude llorar serena y pacíficamente. Más bien, es como si uno se dejara llorar. Como si todo se llorara en uno, y entonces podría ser una oración más que un llanto [...]. Tú me enseñaste, esa noche, que podíamos ser Compañeros del Llanto (pp. 17, 18, 19).

En este fragmento, de un grandísimo valor estético, se abren múltiples posibilidades de análisis de las cuales mencionaremos solo algunas. Partamos por las variaciones en las relaciones tiempo/espacio que produce la experiencia límite, menciones que se tornan constantes en diversos relatos y que muestran cómo tales variaciones adquieren una relatividad mediada en gran parte a través de la experiencia de los cuerpos:

Hoy sé que sí existe la eternidad. Y no es este lugar desde el que estoy contando, sino las largas horas que transcurrieron entre la noche del martes doce de enero y el amanecer del miércoles 13. La eternidad es



un grito que nunca fue escuchado, es la voz que no sale, es el corazón que late desbocado, son las piernas que tiemblan y no se sostienen, es el miedo que seca la boca, es desear que todo termine de una vez y para siempre. La eternidad es lo contrario de la felicidad [...] (Sandoval, 2006, p. 19).

Este texto corresponde a una narrativa colombiana tejida a dos voces, situada en masacres y desplazamientos masivos ocurridos en Cimitarra y Puerto Berrío. La voz ficcional que narra este fragmento es la de Paulina, una niña de 15 años, desaparecida en una acción conjunta entre militares y paramilitares que operaban en la región. El texto corresponde a las primeras palabras de Paulina, quien reiterará hacia el final del relato, el momento que marca esa especie de no-existencia que es la desaparición, una alusión al espacio/tiempo “eternidad” (traída de una idea religiosa y resignificada a partir de la experiencia traumática): “La eternidad es esta noche en que nadie me escucha. Este suplicio repetido una y otra vez hasta que siento que las caderas se me abren. Es la muerte que no llega” (Sandoval, 2006, p. 109).

En el análisis de *Tejas verdes*, el testimonio chileno más temprano sobre la denuncia de los crímenes de la dictadura militar de Pinochet, escrito por Hernán Valdés y publicado en el exilio, Nora Strejilevich (1991) resalta algunas alusiones a lo que representó la situación de encierro, en términos de la descolocación de los referentes espaciotemporales:

El espacio cerrado al que están condenados coincide con un tiempo de espera, tiempo de inexplicable inactividad a la que las víctimas se ven sometidas en un ambiente despojado de atributos. La vida se transforma en una repetición de sin sentidos que los prisioneros intentan desentrañar incansablemente. La espera se ve interrumpida y amenazada por el interrogatorio, escena que pende sobre todos como la culminación absurda y temida del ciclo de la prisión. Durante el trascurso de estos días se va exasperando la percepción: de la sorpresa inicial se pasa a una enajenación toda de lo corporal a medida que las amenazas se concretan —simulacro de fusilamiento, interrogatorio— y este proceso llega a su punto culminante cuando el narrador descubre haber perdido toda conciencia de su cuerpo (pp. 143-144).

Veamos las alusiones al espacio en el relato de Timerman: “Trato de llenarme del espacio que veo [...]. Hace tiempo que no tengo una fiesta de espacio como esta”. Notemos un sujeto *vaciado de espacio* que intenta llenarse de él al verlo, ahora lo ve, ve el espacio. El texto completo describe cómo el hombre con sus brazos extendidos en la celda logra tocar las dos paredes esta es su fiesta de espacio. Podemos situar, entonces, un espacio anterior, uno aún más pequeño, una celda tal vez. Sin embargo, la experiencia traumática es también atravesada por un encierro aún más limitado, uno que se cierne sobre la piel y que además del espacio físico enclaustra el espacio psicológico, esto es la venda o la capucha. A continuación presentamos un fragmento de la novela testimonial *Recuerdo de la muerte*, del argentino Miguel Bonasso, que nos permite acercarnos a los múltiples significados que entrañan estos dos elementos de encierro:

La capucha y las vendas constituyen una preocupación de los torturadores: los protegen de la mirada de la víctima. Pero cumplen otra función: encierran a la víctima en sí misma. El mundo entero ha quedado en tinieblas. Más allá de la tela basta y grasienta que cubre el rostro, hay un universo de amenazas. No están allí los compañeros, la familia, los amigos. La capucha ha suprimido toda historia y todo porvenir. Es un negro presente de soledad y desamparo. Y se cierne sobre el individuo como una incógnita. No sólo impide mirar afuera, obliga a mirar hacia adentro. A preguntarse si uno va a resistir. Si va a salir de la prueba siendo el mismo de antes o va a convertirse en un traidor. La capucha reduce el mundo a una sola decisión, a un único temor. Es sabia. Más sabia y menos benevolente que la muerte (1984, p. 37).

De vuelta al relato de Timerman, otro aspecto que resulta interesante destacar es el manejo de las voces, tanto la voz del narrador como las características con las que dota la existencia de *los otros*. En la primera es posible situar un giro que hace el narrador en el sujeto de la recepción: en un primer momento se dirige a un público ajeno, externo a la situación del relato y, luego, se dirige al *tú* que configura en la narración. Viene de contarnos que se asoma a la mirilla y ve a alguien más hacer lo mismo. Veamos el momento



en el que se produce el cambio en la enunciación: “Él está haciendo lo mismo. Y entonces tengo que hablar de ti”. En este giro se establece la fuerza de la construcción del otro como un *tú* cercano, cómplice, compañero, que requiere de un espacio de intimidad del que hacen parte solo el *tú* y el *yo*, un espacio en donde el narrador dice “eres *tú* quien importa ahora”, pero notemos que no es un *tú* que cobra valor por sí mismo, sino porque permite la existencia de un *nosotros encontrándonos, viéndonos y llorando juntos...*

Cuando situamos *el encierro en el yo* que produce la venda o la capucha, encontramos la potencia de la construcción de ese espacio en el que el *otro* es tan importante. También podemos ver cómo en el encuentro con el *otro* se potencia la salida del pensamiento hacia afuera de las fronteras del *Universo* (ese que sitúa el autor en el relato) limitado por el encierro del que hacen parte los *ellos* que amenazan, que ponen trampas y establecen las reglas. Nótese que el narrador dice “este *Universo* de guardianes torturadores”, además, fijémonos en que es un Universo escrito con mayúscula, es decir, *el Universo*, aparentemente el único existente para el sujeto del encierro. Es precisamente el lugar de la construcción de esas otras voces, el *tú* y el *ellos*, en donde se dota a cada uno de unas características que los sitúan con unas cargas ideológicas particulares.

El *tú* es un ojo, un fragmento de alguien que encuentra entidad en la asunción de personajes familiares (el padre, el hermano, el hijo, el amigo o la enamorada, personajes cuya mención sitúa además la dualidad adentro/afuera en donde se abre la posibilidad de situar un universo externo más allá del universo presente). Hay un ojo, un fragmento de alguien. Mostrábamos en la primera parte cómo estos relatos dan cuenta de una fragmentación del sujeto y Timerman logra situar esto en una bellísima metáfora. Al nombrar las figuras recortadas que capta por la pequeña ventana y con las cuales busca restablecer las partes del cuerpo del otro, es como si buscara construir su propia identidad, en un recurso en el cual la mirada se convierte en el horizonte para guardar esperanzas, para reconfortarse en medio del dolor, para tener contacto con ese *otro*, prisionero, que le puede ayudar

a reconstruir su unidad, para saber que él “no era el último ser humano sobre la Tierra en un Universo de guardianes torturadores”.

Sus descripciones de la relación entablada con otro prisionero, a través de la mirilla de la celda, rescatan los rasgos del ser humano por encima de cualquier otra adscripción. Así, la deshumanización que se impone a través de los procesos de encierro, aislamiento, tortura es revertida en “la aventura humana del encuentro y el desencuentro”, pequeñas acciones que se tornan en lo que De Certeau (1990) denominará *microrresistencias*, a partir de las cuales se intenta sostener el lazo con el otro, a través de quien es posible mantener el vínculo con la vida. En los siguientes fragmentos, retomados del cortometraje *Trazos de memoria* producido por el equipo de trabajo del espacio de memoria Londres 38, otrora centro clandestino de detención en Chile, encontramos referencias a estas formas de mantener el lazo con el otro. Primero está el testimonio del escultor Mario Irarrázabal y luego el de Érika Hennings, actual directora de Londres 38, militante del MIR<sup>3</sup> y esposa del detenido desaparecido Alfonso René Chanfreau. Ambos testimoniados son sobrevivientes de Londres 38:

Mario: La detención es la típica. Eran unas camionetas C-10, doble cabina. Me metieron en el asiento de atrás, me vendaron los ojos. Pero poco menos que pidiéndome disculpas. Miguel Krassnoff era muy correcto, muy educado y me dijo que no me preocupara, que me iban a hacer un par de preguntas y que después volvería. Así comienza todo el sistema paulatino en que uno va perdiendo todos sus derechos y todo su honor. Te empiezas de a poco a garabatear y a maltratar. Se veía que era importante que yo no supiera para dónde me llevaban. Ahí empieza el juego, uno trata de recordar por dónde diablos lo están llevando, pero dan miles de vueltas y al final es imposible. Entonces tú no sabes a dónde te llevan y eso ya es parte de la tortura. Sin saber dónde llegamos me meten a una sala, me ofrecen un café y todavía, relativamente atentos conmigo, el guardia, disculpándose, me dice que aún no ha llegado el pan. Yo estaba ahí sentado, creí que estaba sólo con el guardia y entonces de repente empecé a escuchar un murmullo que decía: “¿Quién tiene pan?, ¿Quién tiene pan?, ¿Quién tiene pan?”

3. Movimiento de Izquierda Revolucionaria.



[...]. Entonces me doy cuenta que tiene que haber habido unas veinte personas más en la sala y se escuchaba el ruido de las esposas y todo. De repente, no recuerdo cómo, me llega un pedazo de miga de pan. Entonces yo pensé “pucha, ¿quiénes son estas personas y cuán valioso es el pan que estoy recibiendo?”. Decidí después que esa fue mi primera comunión, quizás no es un sentido típico religioso. Después supe que lo peor es cuando uno está solo. Afortunadamente yo nunca estuve solo (Cisternas y Céspedes, 2012).

Érika: Yo estuve 18 días en Londres 38, lo que es mucho. Cuando llegué habían sesenta a setenta personas, que era el promedio de personas que había regularmente. Aunque podían llegar, incluso, a ciento veinte, ya que la DINA estaba permanentemente operando, interrogando, torturando y, simultáneamente, analizando la información para salir a detener más gente, durante las noches o en las tardes que era cuando la casa se llenaba. Recuerdo fuertemente el día en que el Guatón Romo<sup>4</sup> tiró a mis pies a la Muriel y me dijo: “Aquí tienes una de las tuyas”. Y la Muriel lloraba. Desde ahí yo y la Muriel no nos separamos nunca más, salvo, cuando éramos llevadas a interrogatorio. Estábamos abajo, en el primer piso. Los interrogatorios y la tortura se pasaban en el segundo piso. Y en esa circunstancia, donde el lugar común dice que uno calla, que no se dice nada, nosotras empezamos a hablar, en voz baja. Empezamos a hablar de nuestras vidas. No conversamos, obviamente, acerca del MIR o lo que hacíamos mientras militábamos. Hablamos de nuestras vidas. Así que ella me contó de su familia, de cómo había caído, me contó que había estado detenida antes junto a su marido en el AGA<sup>5</sup>. Como estábamos vendadas y no nos conocíamos, nos quisimos, entonces, describir. Dijimos: “¿Cómo eres tú?”. Y la Muriel me dice describiéndose “Mira, yo soy alta, mido tanto, tengo el pelo largo, rubio”, etc. También lo hice yo: “Mira, yo soy flaca”, le dije, “mido tanto, soy de pelo largo”. Y la María Angélica, que también está desaparecida, también se describe. Se describe como que era chiquitita, colorina, pecosa... Tal vez hicimos todo eso como una forma de soportar, de sobrevivir a esa situación. Pudimos hablar de todo eso porque estábamos juntas, las tres juntitas (Cisternas y Céspedes, 2012).

4. Hace referencia a Osvaldo Romo un torturador miembro de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA).

5. Academia de Guerra de la Fuerza Aérea.

Si pensáramos, por ejemplo, en poner en diálogo estas narrativas con otras y nos diéramos a la tarea de rastrear una temática a partir de las inquietudes que nos suscita, podríamos pensar en un ejercicio de memoria. Ponerles rostro a estas narrativas, detenernos a pensar en el encierro, en la capucha, en las fronteras de un universo limitado y preguntarnos, entonces, ¿por qué un Centro Clandestino de Detención?, ¿qué circunstancias harían posible su existencia?, ¿cómo podría ser?, ¿dónde?, ¿quiénes lo controlan?, ¿quiénes son los detenidos?, ¿qué tipo de actividades pueden darse allí? ¿Cómo sería la cotidianidad de un detenido?... Ahora bien, ¿si para intentar responder a algunas de las preguntas nos apoyamos en cine y documentales? Si rastreamos en Argentina aparecerán lugares emblemáticos como la ESMA (Escuela Mecánica de la Armada) y Mansión Seré; en Chile escucharemos referencias a Villa Grimaldi o a Londres 38, entre otros. ¿Y si nos preguntamos por centros clandestinos de detención en Colombia? Un punto de partida podrían ser los hechos del Palacio de Justicia de los cuales conmemoramos 30 años de su desarrollo. Y allí nos abriríamos a un nuevo drama y a otras múltiples narrativas que nos permitirían acercarnos a la comprensión del acontecimiento (sus móviles, sus condiciones de posibilidad) y también de las formas de ser sujeto que derivan de las múltiples voces que lo acompañan.

Regresemos al asunto de los lugares de memoria. Muchos de estos lugares han sido convertidos en espacios de memoria. ¿Por qué no ir tras las pistas de las nuevas significaciones que se han dado sobre estos lugares?, de las organizaciones que están detrás de estas reapropiaciones de los espacios, de las historias de quienes estuvieron allí y sobrevivieron, de las historias de los desaparecidos. ¿Y si pensamos nuestro espacio geográfico como un gran contenedor de memorias?, ¿y si lo exploramos y hacemos nuestro propio mapa de memorias?

Como lo mencionábamos, las posibilidades de análisis de estas narrativas que resultan particularmente ricas son mayores, por mucho, a las que



presentamos aquí. La pretensión de acercarnos a estas narrativas de los tres países, además de poder situar algunas de las características mencionadas en la primera parte respecto de las narrativas testimoniales y las posibilidades de mirarla desde la pedagogía de la memoria, es la de presentar la propuesta pedagógico-didáctica que hemos venido desarrollando en nuestras investigaciones para introducir las apuestas que están allí presentes, propuesta que, justamente, ha dado origen al título del presente artículo: “Cuento para no olvidar”.

“Cuento para no olvidar” constituye una propuesta de formación cuyo propósito es brindar aportes pedagógico-didácticos para la enseñanza del pasado reciente, inicialmente, en relación con los tres países a los que se refieren nuestras investigaciones, Argentina, Chile y Colombia. En este sentido, guardando las precauciones que se requieren respecto a cualquier tipo de fuente utilizada tanto para la investigación histórica como para la enseñanza de la misma, quisimos construir una propuesta que intenta rescatar la singularidad de la narrativa testimonial y ayudar a su visibilidad y a fomentar su uso como estrategia pedagógica, acompañada, por supuesto, de otro tipo de fuentes documentales pero despojándola de las sospechas a las que ha sido sometida por algunos investigadores al cuestionar sus posibilidades de objetividad. Dicha propuesta se encuentra disponible en el sitio web: [www.cuentoparanoolvidar.com](http://www.cuentoparanoolvidar.com)

No corresponde en este espacio el dar una descripción detallada del sitio. Por lo tanto, dejamos una invitación abierta, sin límites de tiempo o espacio, sin caducidad, para que se introduzcan en ella, naveguen en sus profundidades y la enriquezcan a través de sus reflexiones y sus prácticas. Nos gustaría precisar que esta propuesta se encuentra lejos de ser un manual o una guía de actividades para la enseñanza de la historia reciente, por el contrario, se constituye en una invitación a la reflexión de un acto pedagógico en el cual cada uno de sus actores se considera un(a) constructor(a) activo(a) de memoria. Nos guiamos bajo el presupuesto de que la memoria no

corresponde a un proceso unidireccional ni que consiste solamente en un ejercicio de transmisión, sino que, por complemento, es un proceso dialógico de construcción tanto subjetiva e individual como social y colectiva.

“Cuento para no olvidar” está diseñada sobre la base de tres componentes pedagógico-didácticos: la indagación crítica, la lectura intertextual y la producción de narrativas. Estos tres componentes están atravesados por la pregunta como eje orientador, pues consideramos que a partir de esta se promueve la confrontación constante de las comprensiones de los hechos para su construcción en el ejercicio intersubjetivo. Concebimos la propuesta de formación a partir de las conexiones históricas entre los acontecimientos de violencia política que se han dado en Chile, Argentina y Colombia, por ello, planteamos cuatro ejes temáticos a partir de los cuales es posible pensar un panorama compartido: regímenes represivos, memoria individual y colectiva, identidad y subjetividades y derechos humanos. En ese mismo sentido, planteamos algunos ejercicios a partir de temáticas que son comunes a los tres países, con particularidades en sus formas de desarrollo; así, por ejemplo, proponemos trabajos en torno a las temáticas específicas de genocidio, centros clandestinos de detención y lugares de memoria, identidades robadas, construcción de procesos de paz, masacres y desplazamiento. Asimismo, dentro de estos ejercicios abordamos tópicos más específicos como el exilio y la desaparición.

Además de presentar en detalle los componentes pedagógico-didácticos, los ejes temáticos y los ejercicios de memoria que conforman la propuesta para la enseñanza-aprendizaje del pasado reciente, el sitio web cuenta con una caja de herramientas cuyo propósito es que los materiales que presentamos sean posibilidades para pensar nuevos ejercicios de memoria —allí encontrarán, entre otros ítems, una base de datos de los trabajos que han representado un gran aporte en el campo, incluidos los del programa de investigación y formación de nuestro grupo de investigación, literatura testimonial, cinematografía y otros trabajos en torno a la memoria—; también



cuenta con un directorio de organizaciones sociales e instituciones de los tres países dedicadas a la defensa de los derechos humanos, a la construcción de la memoria y a la generación de espacios, materiales, discusiones y reflexiones en torno a los procesos que se adelantan en cada uno de los países.

En los trabajos de memoria que proponemos se encontrarán con una apuesta por el diálogo intergeneracional y por un constante ir y venir entre la memoria individual, la memoria colectiva y la memoria histórica, una apuesta que no propende por la imposición de verdades, sino por aquello de “formarse su propia opinión”, como le recomendó el padre Eduardo a la pequeña Sierva María, quien con apenas 13 años tuvo que aprender a recopilar todas las versiones sobre lo que le pasó a su amiguita Paulina para desconfiar de ellas y, justamente, formarse su propia opinión<sup>6</sup>.

Para finalizar, vale la pena insistir en la necesidad de configurar la Cátedra de la Paz como un espacio de construcción de sentidos, de encuentro de múltiples voces y de confluencia de distintas temporalidades que nos permitan comprendernos en la complejidad del tejido social y pensarnos en el proyecto de sociedad que estamos agenciando. Asimismo, reiteramos la invitación a explorar nuestra propuesta “Cuento para no olvidar” y observarla como una provocación, si se quiere, a continuar pensando en posibilidades que nos permitan dar cuenta del pasado con lecturas en clave del presente para proyectar horizontes de futuro posibles.

---

6. Sierva María es la segunda voz que conforma el relato de *En el brazo del río*.

## Referencias

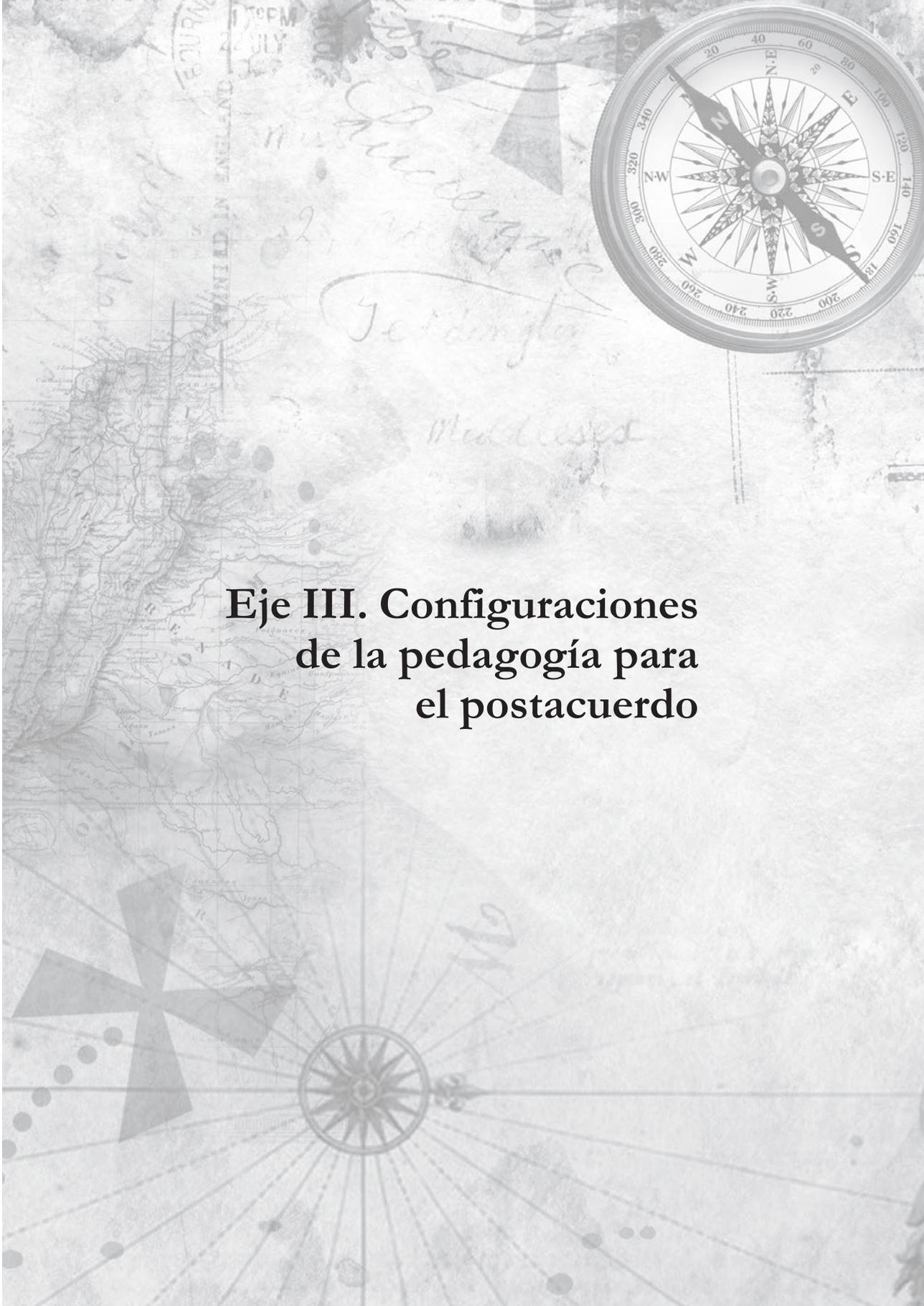
- Actis, M., Aldini, C., Gardella, L., Lewin, M., y Tokar, E. (2001). *Ese infierno. Conversaciones de cinco mujeres sobrevivientes de la ESMA*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Anderson, P. (16 de octubre de 1987). Democracia y dictadura en América Latina en la década del 70. Conferencia en la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. *Cuadernos de Sociología*, 2. Recuperado de: <http://politicalatinoamericana sociales.uba.ar/files/2011/05/anderson.pdf>.
- Arce, L. (1993). *El infierno*. Santiago de Chile: Planeta.
- Berger, V. (2008). La búsqueda del pasado desde la ausencia: Argentina y la reconstrucción de la memoria de los desaparecidos en el cine de los hijos. *Quaderns de Cine*, 3, 23-36.
- Bonasso, M. (1984). *Recuerdo de la muerte*. México: Era Ediciones.
- Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Calveiro, P. (2005). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Norma.
- Carrasco, R. (1977). *Prigüé*. Moscú: Agencia de prensa Novosti.
- Carri, A. (Dir.) (2003). *Los Rubios* [documental]. Argentina: Coproducción Argentina-USA. [Duración: 89 min.].
- Castillo, C. (1980). *Un día de octubre en Santiago*. Santiago de Chile: LOM. [Edición francesa: (1992) *Un jour d'octobre à Santiago*. París: Éditions Bernard Barrault].
- Castillo, C. (Dir. Guion). (2007). *Calle Santa Fe* [cinta cinematográfica]. Francia/Chile: Parox Producciones, S.A., Les Films d'Ici, Les Films de la Pâsserelle, Institut National de l'Audiovisuel-INA, Love Streams Agnès b Productions. [Duración: 163,44 min].
- Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ) (2009). *Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia*. Bogotá: Opciones Gráficas Editores.

- Cerruti, G. (1997). *Herederos del silencio*. Buenos Aires: Planeta.
- Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano. Artes del hacer*. México: Cultura Libre; Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Cisternas, C. y Céspedes, P. (Dir.) (2012). *Trazos de memoria* [cortometraje]. Chile: Londres 38 espacio de memoria. [Duración: 15 min.].
- Guerrero, J. (2014). *El proceso político de las derechas en Colombia y los imaginarios sobre las guerras internacionales*. Tunja: UPTC.
- Herrera, M. C. (2013). Narrativa testimonial, políticas de la memoria y subjetividad en América Latina. Perspectivas teórico-metodológicas. En C. Piedrahita, Á. Díaz, P. Vommaro (comps.). *Acercamientos metodológicos a la subjetividad política. Debates latinoamericanos*. (pp. 189-202). Bogotá: Universidad Distrital, CLACSO, Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas.
- Herrera, M. C., Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En A. Jiménez Becerra, F. Guerra García (Eds.), *Las luchas por la memoria* (pp. 137-156). Bogotá: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M. C., Ortega, P., Olaya, V., y Cristancho, J. G. (2012). Configuración de subjetividades de memorias sobre la violencia política. En C. Piedrahita, Á. Díaz, P. Vommaro (comps.). *Acercamientos metodológicos a la subjetividad política. Debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital, CLACSO, Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas.
- Jaclyn, J., y Glenace, E. (Eds.) (1994). *Memory and history: essays on recalling and interpreting experience*. Lanham-Maryland: University Press of America.
- Jelin, E., y Kaufman, S. (comps.) (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

- Leal, F. (2003). La doctrina de seguridad nacional. Materialización de la guerra fría en América del Sur. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 74-87.
- Lechner, N. (1990). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 1732, Presidencia de la República, Bogotá, Colombia, Cátedra de la Paz, 2015. Recuperado de: <http://www.somoscapazes.org/catedra-de-la-paz.php>
- Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011. Congreso de la república, Bogotá, República de Colombia, 10 de junio de 2011.
- Ley de Justicia y Paz 975. Congreso de la República, Bogotá, República de Colombia, 25 de julio de 2005.
- Longoni, A. (2007). *Traiciones. La figura del traidor en los relatos acerca de los sobrevivientes de la represión*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Marchesi, A. (Abril 25, 2008). Geografías de la protesta armada, guerra fría, nueva izquierda y activismo transnacional en el cono sur (1972-1977). En *II Jornadas Académicas: Partidos Armados en la Argentina de los Setenta. Revisiones, interrogantes y problemas*. CEHP-UNSAM. Buenos Aires. Recuperado el 6 de mayo de 2014 de [http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/2j\\_marchesi.pdf](http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/2j_marchesi.pdf)
- Merino, M. (1993). *Mi verdad*. Santiago: ATG.
- Middleton, D., y Edwards, D. (Comp.) (1992). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós.
- Montealegre, J. (2014). Cenizas de la memoria: testimonio sobre censuras, autocensuras y desobediencia. *Revista Anales*, 7(6), 201-210.
- Moraña, M. (1997). Documentalismo y ficción. Testimonio y narrativa testimonial hispanoamericana en el siglo xx. En *Políticas de la escritura en América Latina. De la colonia a la Modernidad* (pp. 113-150). Caracas: Ediciones eXcultura.
- Ochando Aymerich, C. (1998). *La memoria en el espejo: aproximación a la escritura testimonial*. Barcelona: Anthropos.

- Partnoy, A. (2006). *La escuelita: relatos testimoniales*. Argentina: La Bohemia.
- Pécaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Bogotá: Planeta.
- Prividera, N. (Dir.) (2007). *M*. [Documental]. Argentina: Trivial. [Duración: 150 min.].
- Reati, F. (1992). *Nombrar lo innombrable: violencia política y novela argentina (1975-1985)*. Buenos Aires: Legasa.
- República de Colombia. Congreso de la República. Ley de Justicia y Paz 975 del 25 de julio de 2005.
- República de Colombia. Congreso de la República. Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 del 10 de junio de 2011.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Rojas, C. (1988). *Recuerdos de una mirista*. Montevideo: El Taller.
- Rojas, R. (1974). *Jamás de rodillas: Acusaciones de un prisionero de la junta militar fascista*. Moscú: Agencia de Prensa Novosti.
- Sandoval, M. (2006). *En el brazo del río*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Saraiva Nunes de Pinho, F. (2009). La ética dialogal de Paul Ricoeur. Universitat de Barcelona Departament de Filosofia Teorètica I Pràctica Programa de doctorat: Ètica, Política I Racionalitat en la Societat Global. Diploma de Estudios Avanzados (DEA).
- Strejilevich, N. (1997). *Una sola muerte numerosa*. Miami: Letras de Oro.
- Strejilevich, N. (1991). *Literatura testimonial en Chile, Uruguay y Argentina* (tesis doctoral en Filosofía). University of British Columbia, Vancouver.
- Teillier, G. (1993; 2012). *Academias y Subterráneos*. Santiago de Chile: Comala.
- Timerman, J. (1981). *Preso sin nombre, celda sin número*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.
- Valdés, H. (1974). *Tejas verdes. Diario de un campo de concentración en Chile*. Barcelona: Laia.

- Villani, M., y Reati, F. (2011). *Desaparecido. Memorias de un cautiverio. Club Atlético, el Banco, el Olimpo, Pozo de Quilmes y ESMA*. Buenos Aires: Biblos.
- Vinyes, R. (2009). La memoria del Estado. En R. Vinyes (ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 23-66). Barcelona: RBA.
- Yúdice, G. (2003). De la guerra civil a la guerra cultural. Testimonio, posmodernidad y el debate sobre la autenticidad. En S. Castro-Klaren (ed.), *Narrativa femenina en América Latina. Prácticas y perspectivas teóricas* (vol. 24, pp. 111-142). Madrid: Iberoamérica.



**Eje III. Configuraciones  
de la pedagogía para  
el postacuerdo**



# La Cátedra de la Paz: Una propuesta de formación<sup>1</sup>

**Piedad Ortega Valencia<sup>2</sup>**

## **Camino de la patria**

Cuando se pueda andar por las aldeas  
y los pueblos sin ángel de la guarda.  
Cuando sean más claros los caminos  
y brillen más las vidas que las armas.  
Cuando en el trigo nazcan amapolas  
y nadie diga que la tierra sangra.  
Solo en aquella hora  
podrá el hombre decir que tiene patria.

**Carlos Castro Saavedra (1948)**

La reflexión a la que nos disponemos asume una disposición subjetiva del desasosiego y de la indignación ante los hechos de crueldad y desprecio existentes en nuestro país, pero también un posicionamiento pedagógico que intenta movilizar estas expresiones en acciones ético-políticas con el propósito de construir en escenarios institucionales (la escuela, la universidad, el sindicato) y escenarios comunitarios (a través de sus múltiples agenciamientos) una pedagogía de la memoria histórica anclada en los derechos humanos y sobre todo territorializada en la vida cotidiana, con sus rituales y conflictos, sus sonoridades y silencios, sus padecimientos y alegrías, con la intensidad de una urgencia colectiva que clama por una paz con justicia y democracia.

1. Esta reflexión es resultado del proyecto de investigación Problematicaciones y Apuestas Pedagógicas de la Ley de Víctimas en Colombia, financiado por el Centro de Investigaciones de la UPN, 2014-2015.
2. Doctora en Educación. Profesora de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD. HH. Equipo de Trabajo Eje de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Investigadora del Grupo Educación y Cultura Política. Una versión de este texto se publica en la Revista Educación y Cultura de FECODE, No 109, mayo de 2015 con el título de “Las urgencias de una cátedra de paz en la escuela: rutas de formación”. Correo electrónico: portega@pedagogica.edu.co

La estructura del texto propone reconocer inicialmente los equipajes que los maestros requieren recepcionar, apropiar y resignificar, en un escenario de formulación de políticas y normativas, para atender las múltiples demandas que se le hacen, en términos de las urgencias e imperativos de la “Cátedra de la Paz”. Posteriormente, se da cuenta de un referente analítico para orientar procesos de formación de acuerdo con un abordaje situado en las narrativas testimoniales de la violencia política.

## Los equipajes con los que requiere contar un proyecto de formación

Dar la palabra al otro, en vez de arrancársela, es un gesto de humanidad que nos afirma en el placer inédito de existir entre los hombres. Pero “dar la palabra” no es un gesto sin consecuencias. Es un esfuerzo que entraña una apertura al mundo, desde lo más íntimo e interno, para acoger las palabras nuevas que están por venir.

**Fernando Bárcena**

Presentar unos rasgos del contexto en el que se sitúa el imperativo de formular una Cátedra de la Paz atiende la invitación del padre Javier Giraldo (2013), quien plantea:

En primer lugar, quisiera invitarlos a tener una mirada amplia en la misma comprensión de la Paz. La violencia y el conflicto que afectan a la sociedad colombiana no se reducen a la lucha armada, aunque ésta sea una expresión, la más dramática, de ese conflicto. La violencia y el conflicto tienen raíces muy hondas en Colombia, tanto económicas como políticas, históricas y sociales, y la paz jamás se lograría sin afectar esas raíces. Por ello, los puntos de la agenda acordada para estos diálogos, como son los problemas de la tierra, la participación política, las garantías de derechos, la situación de las víctimas y el problema de la droga, nos afectan a todos y debiera escucharse y promoverse la participación de todos los sectores sociales del país en la búsqueda de soluciones (p. 1).



Es importante indicar que mediante la Ley 1732 de 2014<sup>3</sup> se establece la “cátedra para la paz en todas las instituciones educativas del país” la cual expresa lo siguiente:

Artículo 1°. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente. Parágrafo 1°. En observancia del principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo. Parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población<sup>4</sup>.

Esta cátedra fue reglamentada bajo el Decreto 1038 del 25 de mayo del 2015<sup>5</sup>. En este escenario nos preguntamos ¿desde dónde, con qué lógicas, bajo que presupuestos pedagógicos, con qué principios ético-políticos, qué lectura se tiene de las problemáticas y conflictos sociales, económicos, culturales, políticos, universitarios, escolares y comunitarios y con quiénes se

3. Llama la atención que el presidente de la Confederación Colombiana de Consumidores, señor Ariel Armel Arenas tenga tanto protagonismo en este asunto que es de relevancia y pertinencia pedagógica. Al respecto plantea que la Cátedra fue concebida para construir la cultura de la paz, y que los cinco pilares de esta Ley son la igualdad, el respeto de los derechos, la participación ciudadana, la justicia social y una economía que sea buena para todos. Sobresalen los argumentos de Juan Lozano, uno de los ponentes de la Ley y actualmente director del Centro de Seguridad y Democracia de la Universidad Sergio Arboleda. Consultado en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-349302.html>
4. Consultado en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
5. Consultar en: [https://www.google.com.co/?gfe\\_rd=cr&ei=hFWoVdzTHdWJsAXh\\_JmYDw#q=reglamentacion+catedra+de+la+paz](https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=hFWoVdzTHdWJsAXh_JmYDw#q=reglamentacion+catedra+de+la+paz)

reglamentó esta cátedra? <sup>6</sup> Hay ausencias en este proceso de múltiples voces, acumulados teóricos, resultados de investigaciones, tradiciones en la formación pedagógica, etc.

Es por ello que a partir de una revisión documental existente en el país, es necesario dar cuenta de las normativas que se han expedido desde el año 1991, las cuales exigen reconocerse para su estudio y articulación con los procesos de formación en términos de antecedentes, emisores de políticas, formulaciones normativas e implicaciones educativas. Al respecto se identifican: i) los lineamientos constitucionales y legales explícitos en la Constitución de 1991, ii) la Ley General de Educación de 1994, iii) disposiciones jurídicas sobre el Sistema Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (2013); iv) el Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (edu-derechos 2010); v) Ley de Justicia y Paz (para atención de procesos de desmovilización, desarme y reinserción, 2005); vi) la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (1448 de 2011, explicitada en los anteriores párrafos); vii) marco jurídico para la paz por medio del cual se crean los instrumentos jurídicos de *justicia transicional* con el fin de adelantar negociaciones con las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo, 2012).

A este inventario se le suma la expedición de otro marco normativo que interpela y exige ser problematizado para que en lo posible sea suprimido,

6. Desconocimiento: i) del Movimiento Social por la Memoria, las Víctimas y los Derechos Humanos, ii) el Centro Nacional de Memoria Histórica, iii) la Universidad Pedagógica Nacional, formadora de maestros, iv) la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), v) los centros y grupos de investigación que en el país trabajan con campos de estudio sobre paz, vi) las organizaciones no gubernamentales, vii) la Red de Universidades por la Paz, viii) las iniciativas territoriales y ix) las prácticas escolares y comunitarias; entre otros.



dado su alcance y efectos altamente represivos en los procesos organizativos y de movilización social<sup>7</sup>.

A la anterior revisión documental (por supuesto provisional, solamente indicativa) es importante reconocer que en Colombia ha emergido un campo de formación y de estudio en la construcción de ciudadanías. Se sitúan las siguientes tendencias, las cuales se describen como anclaje para la reflexión y el agenciamiento de discursos y prácticas formativas para pensar en nuestras escuelas, universidades, sindicatos y escenarios comunitarios, la Cátedra de la Paz.

*Curricularización de la formación ciudadana*, instalada en la formulación de las competencias ciudadanas. Estas son asumidas, de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional, como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. La problematización que se puede identificar en esta orientación es la concepción instrumentalista en la formación, la cual tiene como referente el modelo kohlbergiano en la educación moral<sup>8</sup>.

*Agenciamiento de una cultura democrática en las instituciones educativas*. Esta tendencia se enmarca en las prácticas de convivencia, las cuales estructuran los comportamientos, los saberes, valores y representaciones que configuran el marco de las relaciones sociales escolares. Incluye los dispositivos de poder,

---

7. Hacemos referencia a las siguientes: i) Políticas y normativas sobre protección de informantes (2004); ii) Ley de Seguridad Ciudadana (que proporciona herramientas para combatir la criminalidad y el terrorismo), (2011).

8. Este modelo representa hoy un campo problemático en los procesos de configuración de subjetividades, dada la relevancia que coloca en los marcos cognitivos de formación sin articularlos con los contextos de actuación del sujeto, es decir, sus problemáticas, posicionamientos, deliberaciones. Se desconoce el diálogo tensionante entre el ejercicio de la alteridad de un sujeto que requiere pensarse en colectivo.

los procesos de tramitación de conflictos, los libretos de normas, etc. Uno de los asuntos a reflexionar permanentemente, a partir de esta tendencia, es que las prácticas de convivencia están relegadas a prescripciones normativas que se orientan mediante mandatos autoritarios, y desconocen las dinámicas propias de cada uno de los actores educativos.

*Formaciones discursivas sobre los derechos humanos*, orientadas en tres líneas argumentativas, la primera centrada en los discursos del reconocimiento y respeto a la diversidad; la segunda, como inspiración política y social de los mandatos fundacionales de un Estado democrático e incluyente; y la tercera, en cuanto proceso de reivindicación social, económico, político y cultural.

*Construcción de subjetividades desde una apuesta ético-política*. Estas subjetividades se hacen posibles mediante la recepción y resignificación de unos dispositivos y procesos de subjetivación, a través de los cuales los sujetos se constituyen en constructores de reflexividad, cuya preocupación, en términos de Frigerio (2005), está enmarcada por el carácter político que define al sujeto, por los espacios públicos y privados en el que debe tener parte y por las instituciones que lo albergan. Al respecto, Reyes Mate (2008) va a proponer que esta formación tiene que responder a las circunstancias de la vida y de la historia, a la situación social y política que cada uno, en su tiempo y lugar, tiene frente a sí.

La presentación de estas tendencias devela que la construcción de ciudadanía es un campo en tensión permanente, en cuanto los contextos, experiencias, intencionalidades, políticas, entre otros aspectos se instituyen en modulaciones conflictivas para abordar un asunto de formación tan sensible, complejo y necesario articulado a esta proclama, promesa de la Cátedra de la Paz. Es por ello que orientar una Cátedra de la Paz requiere de procesos de simbolización, regulación y lugares de anudamientos de los sujetos para que se haga posible el lazo social. De igual manera, demanda de la construcción de repertorios políticos sostenidos por una ética de la



responsabilidad, asumida esta como cuidado y recepción de un “otro”; como relación de presencias, corporeidades y solicitudes por el “otro” y de un “otro” que se mueve en el plano de una significación subjetiva y de un reconocimiento social.

Los anteriores argumentos constituyen compromisos normativos en el ámbito educativo en cuanto a verdad, justicia y reparación con garantías de no repetición. Compromisos que este texto tiene la intencionalidad de asumir a partir de la construcción de una didáctica de la pedagogía de la memoria soportada en las narrativas testimoniales.

De igual modo, en Colombia es relevante nombrar los documentos que se están produciendo en el escenario de la Mesa de Conversaciones<sup>9</sup> y Negociación de La Habana, donde participan representantes del Gobierno nacional y delegados del movimiento insurgente FARC-EP. En este escenario se destacan los documentos de preacuerdos y los informes de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas<sup>10</sup>, detallamos los temas que se investigaron y sus autores:

- Sergio de Zubiría: “Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano”.
- Gustavo Duncan: “Exclusión, insurrección y crimen”.
- Jairo Estrada: “Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada”.
- Darío Fajardo: “Estudio sobre el origen del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana”.

9. Especial atención reviste la necesidad de un proceso de apertura de diálogos con el Ejército de Liberación Nacional (ELN).

10. Los puntos del marco de negociación son los siguientes: i) política de desarrollo agrario integral, ii) participación política, iii) fin del conflicto, iv) solución al problema de las drogas ilícitas, y v) víctimas.

- Javier Giraldo (S. J.): “Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos”.
- Jorge Giraldo: “Política y guerra sin compasión”.
- Francisco Gutiérrez: “¿Una historia simple?”.
- Alfredo Molano: “Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)”.
- Daniel Pécaut: “Un conflicto armado al servicio del *statu quo* social y político”.
- Vicente Torrijos: “Cartografía del conflicto: pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano”.
- Renán Vega: “Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado”.
- María Emma Wills: “Los tres nudos de la guerra en Colombia”.

La comisión contó con la participación de los relatores Eduardo Pizarro Leongómez y Víctor Manuel Moncayo.

Asimismo, se tiene en el país la existencia de una multiplicidad de prácticas instituyentes<sup>11</sup> que trabajan con la memoria histórica, la defensa, protección y restitución de los derechos humanos, la paz, la enseñanza de la historia reciente, la reivindicación de las víctimas. Estas prácticas son asumidas con base en la multiplicidad de sus formas organizativas como la plataforma, el colectivo, el grupo, la red, la asociación, el movimiento, rutas, entre otras expresiones que se asumen como espacios alternativos, los cuales tienen un

---

11. En el año 2013 realizamos una investigación que tuvo como objeto de estudio “Las prácticas instituyentes de una pedagogía de la memoria en Colombia”. Proyecto que desarrollamos conjuntamente con la colega Clara Castro, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.



carácter territorial y están inscritas en unas luchas políticas y pedagógicas en torno a la construcción de un nuevo proyecto crítico de formación que indaga, defiende y posiciona una plataforma ética en relación con la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición<sup>12</sup>.

Reconocemos, entonces, las siguientes prácticas que se despliegan en todo el territorio nacional con sus especificidades: las Comunidades de Paz, Comunidades Eclesiales, Asociaciones Campesinas, la Ruta Pacífica de Mujeres por la Paz, Colectivo Voces de Memoria y Dignidad del grupo de trabajo Pro-Reparación<sup>13</sup>, Corporación AVRE –Acompañamiento Psicosocial y Atención en Salud Mental a Víctimas de Violencia Política–, Corporación Colectiva de Abogados José Alvear Restrepo, Fundación Manuel Cepeda Vargas, Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia de la Universidad Nacional, Eje de Paz con Justicia y Democracia de la Universidad Pedagógica Nacional, Corporación Reiniciar, Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos –ASFADDES–, Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad, Asociación de Familiares Víctimas de Trujillo (Valle) –FAVITT–, Asociación Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria (Medellín), Movimiento Mujeres de Negro en Colombia, Movimiento “Okupas” de Población en Condición de Desplazamiento, Comisión Intereclesial de Justicia y paz, Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos, Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos, Corporación Jurídica Libertad, Madres de Soacha, Colectivo Memoria y Palabra, Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP–, Instituto Latinoamericano de Servicios Alternativos –ILSA–, Colectivo Educación por la Paz, Fundación Escuelas de Paz, entre otros.

12. “Colombia Nunca Más”, estrategias del Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado –MOVICE–; el proyecto Memoria Viva de las Víctimas de la Unión Patriótica.

13. El grupo de trabajo proreparación integral es una coalición de organizaciones, que desde diferentes disciplinas, trabaja en conjunto el tema de la reparación integral y su relación imprescindible con los derechos a la verdad y a la justicia.

También destacamos los procesos de trabajo que se desarrollan por parte del Estado como la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica<sup>14</sup> (2011), establecimiento público de orden nacional, adscrito al Departamento para la Prosperidad Social (DPS), que tiene como objetivo reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y cualquier otro medio relativo a las violaciones de que trata el artículo 147 de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Su misión es

Contribuir a la realización de la reparación integral y el derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto así como al deber de memoria del Estado con ocasión de las violaciones ocurridas en el marco del conflicto armado colombiano, en un horizonte de construcción de paz, democratización y reconciliación<sup>15</sup>.

En la ciudad de Bogotá se creó el *Centro de Memoria, Paz y Reconciliación* (2012), el cual promueve, en asocio con los ciudadanos y organizaciones sociales y de víctimas, la memoria histórica y las memorias colectivas de la violencia política y las luchas sociales, también de sus causas y consecuencias, como instrumento para la construcción de la paz y la democracia y la plena vigencia de los derechos humanos<sup>16</sup>.

Especial relevancia cobra también la fundación del *Museo Casa de la Memoria* (2015), espacio propuesto por la Alcaldía de Medellín para promover acciones que contribuyan a la reconstrucción, la visibilización y la inclusión de la memoria histórica del conflicto armado en la ciudad, de las últimas décadas; con ello se busca aportar a la transformación de la historia de la violencia en aprendizajes sociales para la convivencia ciudadana, bajo la premisa de “recordar para no repetir”.

14. Especial reconocimiento al informe ¡Basta ya! Colombia: Memoria de guerra y dignidad (Grupo de Memoria Histórica, Bogotá, 2013).

15. Consultado en <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica>

16. Consultado en <http://centromemoria.gov.co/>



Del reconocimiento de estas iniciativas agenciadas por el Estado y lo que podemos nombrar el movimiento social por la memoria histórica, los derechos humanos y la paz<sup>17</sup>, se infieren procesos de construcción de una política pública que está en disputa por las comprensiones, intencionalidades y posicionamientos en torno a un campo de formación, estudio y de actuación sobre las problemáticas propias de un país en contextos de violencia política, exclusiones y desigualdades.

Asimismo, se pueden deducir rutas de formación que posibiliten atender la singularidad de los contextos, las instituciones, las prácticas pedagógicas y los sujetos, haciendo énfasis en las configuraciones vinculares como soporte para la constitución de nuevas generaciones de niños y jóvenes reflexivos, deliberantes y comprometidos con transformaciones sustantivas en sus espacios de experiencia vital y de actuación política.

Estas rutas se pueden asumir en escenarios escolares y comunitarios, articularlas a proyectos de aula, círculos de cultura, trabajarlas en conversatorios, foros, seminarios, procesos de investigación, semilleros, y organizarlas curricularmente en diálogo con nuestros saberes pedagógicos. A continuación se visualiza esta ruta con el propósito de que sea recreada y ampliada con el horizonte propio que cada comunidad escolar y comunitaria requiere orientar (ver gráfica 1).

Esta ruta de formación se formula desde un análisis contextual de la memoria como un imperativo ético-político en el que prevalece el reconocimiento activo de las víctimas, sus derechos y el reto de hacer partícipe a la sociedad en sus reivindicaciones por la justicia, la verdad, la reparación y la existencia de condiciones para la no repetición.

---

17. Que es potente, tiene historia de más de tres décadas, nos ha entregado los acumulados de su praxis y sobre todo es un referente epistémico y político para la articulación de dinámicas y la definición de agendas pedagógicas.

Gráfica 1.



Fuente: Elaboración propia.

La pedagogía de la memoria es un diálogo a tres voces entre el tiempo, el espacio y la narración de las víctimas, por ello necesitamos asumir estas proclamas: ¡Nunca Más! y ¡Basta Ya! de violaciones a los derechos humanos, de violencia política y de vejámenes a la dignidad. Insistimos, ¡Basta Ya! de tantos jóvenes, niños, maestros y maestras arrebatados por la violencia. Esta violencia que los acosa y asecha. Violencia que ataca y estruja, que les carcome sus ilusiones. Varias generaciones de colombianos atrapados por la monstruosidad de la violencia. Una violencia despreciable y desgarradora.

A continuación se presenta una modalidad pedagógica para el trabajo de la pedagogía de la memoria histórica mediante la estrategia de las narrativas testimoniales.



## Narrativas testimoniales sobre la violencia política<sup>18</sup>

Pedagogía de la memoria no es solo un modo de concebir la educación, sino también unos modos específicos de actuación y de acción pedagógica que se enmarcan en un proyecto educativo ¿Cuál sería ese proyecto? Es aquí donde un nuevo pensamiento educativo que se refiera al otro en su alteridad y que sea sensible al pasado reciente pasa por la lectura y a través de ella pasa por volver a beber de las fuentes de la literatura y de la poesía, pasa, en fin, por una filosofía de la educación sensible a las narraciones y a la experiencia poética.

**Fernando Bárcena**

La historia reciente de nuestro país está marcada por diferentes hitos que constituyen rupturas en la cultura política nacional. El propósito de este apartado es, parafraseando a Mélich (2011), enfrentar al acontecimiento de repensar una ética y una pedagogía a través de las narrativas testimoniales que se han producido en el contexto de la violencia política, y así analizar cómo estas son algo más que los recuerdos de los supervivientes. Son “relatos de ausencias”. Sus verdaderos protagonistas no son sus autores, sino las víctimas que surgen en el relato y que no han sobrevivido para contarlo.

El abordaje de estos “relatos de ausencia”, recuperados y/o recreados literariamente por algunos autores y profesores colombianos, posibilita construir un diálogo epistémico y contextual entre la pedagogía, la memoria histórica y la historia, en cuanto contribuyen a la formación ético-política de los estudiantes, como lo afirma Kriger: “Tomando como marco la discusión historiográfica en torno al mismo [conflicto] como objeto de la disciplina, se focaliza en el pasado y en las tensiones entre la gestión de las memorias sociales y de las narrativas históricas” (2011, p. 29).

---

18. Algunas textualidades se inscriben como resultado del proyecto de investigación: “Prácticas instituyentes de una pedagogía de la memoria” financiado por el CIUP-UPN y registrado en autoría colectiva en algunos argumentos en el libro: “Pedagogía de la Memoria para un país amnésico” (2016) de la UPN autores: Jeritza Merchán, Gerardo Vélez, Clara Castro y Piedad Ortega.

El testimonio como expresión de la memoria (Todorov, 2002, p. 155) posibilita el recuperar la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida, junto con sus protagonistas, que, al haber visto, vivido, sentido, se convierten en transmisores de realidades ocultas, pues al estar narrado están viendo su presente a pesar de que los acontecimientos ya han pasado. Es por ello que los testificantes se van redefiniendo hasta llegar a dotar sus relatos de una gran complejidad enunciativa a través de la cual dan cuenta de una experiencia que desborda su propia subjetividad y representa las experiencias, sentires y expresiones de “unos todos”, para salvar distancia con los que lo separan no solo en su país (familia, territorio, política, cultura), sino de su proyecto vital; en ese sentido, la función del testimonio como narración literaria o crónica, casi que como el mito, los crea y los recrea, y los instala en su mundo, en su experiencia, en su historia.

Situar este referente analítico en un diálogo interdisciplinario entre la pedagogía, la memoria y la historia para trabajar una Cátedra de la Paz en la escuela y en espacios comunitarios y de educación popular, de acuerdo con Graciela Rubio (2010), posibilitará configurar un relato del pasado reciente, otorgándole voz y rostro a las víctimas y a los testificantes. Por ello, formulamos las preguntas que pueden orientar estos espacios formativos:

- ¿Desde qué referentes epistémicos, contextuales y experienciales orientar una formación anamnética de la subjetividad en nuestros estudiantes?
- ¿Cuál es el lugar de la escuela en la transmisión de la memoria sobre la violencia política y el conflicto social armado?
- ¿Qué implicaciones tiene el hecho de adelantar acciones formativas en un contexto en donde continúa vigente la violencia política y el conflicto social armado interno?
- ¿Qué vínculos son posibles entre la pedagogía, la memoria y la historia en la escuela?



- ¿Desde dónde asumimos la ética y la política como categorías constitutivas de los procesos de formación de jóvenes y niños en condiciones y situaciones de violencia política?

La escuela, la universidad, el barrio, el sindicato, la calle, como lugares de memoria, como territorios de experiencias biográficas y transmisoras de una historia reciente, posibilitan resignificar la presencia de las múltiples voces silenciadas por las historias oficiales, reconocer el lugar de las víctimas y otorgarles visibilidad a las narrativas testimoniales. Afirmamos que la historia del conflicto armado colombiano ha sido estudiada por literatos, investigadores<sup>19</sup>, artistas<sup>20</sup>; no obstante, también es evidente su ausencia en los textos escolares, en los programas educativos, en los currículos y leyes de educación, lo cual quiere decir que formalmente no se enseña, pero a pesar de esos límites, el conjunto de obras que se ofrecen como testimonio posibilitan reconocer, nombrar y pensar la historia política reciente colombiana en otras voces, a través de distintas trayectorias investigativas, vividas, aprehendidas, a partir de una misma realidad convocante: la violencia política y su manifestación en el conflicto armado interno.

El siguiente inventario da cuenta de una prolífica producción en literatura testimonial<sup>21</sup> como género memorial existente en Colombia en sus más variados registros (biografías, autobiografías, relatos, novela-testimonio, crónicas, entrevistas y ensayos) (tabla 1). Huellas testimoniales que narran la historia reciente del país en claves estéticas, éticas y políticas.

19. De la Universidad Nacional: Alejo Vargas, Carlos Medina, Jairo Estrada; de la Universidad de Antioquia: María Teresa Uribe, Elsa Blair Trujillo; de la Universidad Pedagógica Nacional referenciamos: Sandra Rodríguez, Martha Herrera, Marlene Sánchez, Renán Vega, Adolfo Atehortúa, Gerardo Vélez, Jorge Aponte, Nylza García, Jeritza Merchán, Clara Castro, Constanza Mendoza, Pilar Cuevas, Fernando González; de la Universidad Distrital: Elkin Agudelo, Diego Arias, Marieta Quintero, Elizabeth Torres, el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD).

20. Destacamos los siguientes: Débora Arango, Alejandro Obregón, Doris Salcedo, Jesús Abad Colorado, Pedro Nel Gómez, Beatriz González, Erika Diettes, Yosman Botero, etc.

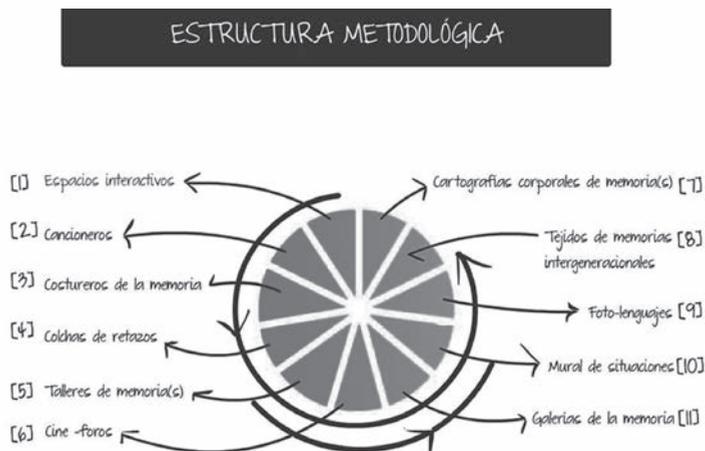
21. Esta es una muestra limitada. Se requiere mapear en obras como la poesía, el cuento, el cine documental y el género musical en todas sus modalidades.

**Tabla 1.** Registros literarios

Autor	Libro
Alfredo Molano	<i>Abí les dejo esos fierros</i> <i>Los años del tropel</i>
Arturo Alape	<i>El cadáver insepulto</i> <i>Sangre ajena</i> <i>Conversaciones con la ausencia y otros relatos</i>
Patricia Nieto	<i>Los escogidos</i> <i>Jamás olvidaré tu nombre</i>
Darío Villamizar	<i>Jaime Bateman. Biografía de un revolucionario</i>
Vera Grave	<i>Del silencio de mi cello</i> <i>Razones de vida</i>
Fernando González	<i>Vivir sin los otros</i>
Francisco Montaña	<i>El gato y madeja perdida</i> <i>No comas renacuajos</i>
Leonor Esguerra	<i>La búsqueda</i>
Evelio Rosero	<i>Los ejércitos</i>
Mary Daza Orozco	<i>Los muertos no se cuentan así</i>
Héctor Abad Faciolince	<i>El olvido que seremos</i>
Adolfo León Atehortúa	<i>El poder y la sangre. La historia de Trujillo, Valle</i>
Germán Álvarez Gardeazabal	<i>Cóndores no entierran todos los días</i>
José Eustasio Rivera	<i>La vorágine</i>
León Valencia	<i>Mis años de guerra</i>
Patricia Lara	<i>Siembra vientos y recoge tempestades</i>
Miguel Ángel Beltrán	<i>La vorágine del conflicto colombiano</i>
María Jimena Duzán	<i>El viaje al infierno</i>
Gabriel García Márquez	<i>Cien años de soledad</i>
Alba Lucía Ángel	<i>Estaba la pájara pinta sentada en su verde limón</i>
Javier Giraldo (S. J.)	<i>Fusil y toga</i> <i>Toga y fusil</i> <i>Carta al comandante de Policía de Urabá</i>
Yezid Campos	<i>El baile rojo. Relatos contados del genocidio de la Unión Patriótica</i>
Olga Behar	<i>Noches de humo</i>

Se propone en consistencia con la anterior ruta de formación y estos registros narrativos algunas orientaciones metodológicas que pueden direccionar un proceso de tematización y problematización en términos de recepción, apropiación y resignificación de esta literatura a partir de las siguientes estrategias (gráfica 2).

Gráfica 2.



Fuente: Elaboración Propia

De la selección literaria identificada podemos inferir unas trayectorias testimoniales sobre una(s) memoria(s) tanto en modalidad autobiográfica como en sus componentes sociales y colectivas<sup>22</sup>. Al decir de Arfuch (2013), narrativas que nos entregan sus huellas perentorias de un pasado abierto que se abre como una herida. Heridas como expresiones éticas que se mueven —a modo de un puente colgante— entre la experiencia individual y la experiencia colectiva, que construye escenas, *performance*, gestos, rituales, en suma, actos narrativos compartidos.

22. Se puede ampliar estas tipologías sobre “memorias autobiográficas”, “memorias sociales”, “memorias colectivas”, “memorias hegemónicas” y “memorias dominantes” en: Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Madrid: Alianza Editorial.

La siguiente guía es un ejercicio de tematización que puede trabajarse como matriz analítica en el abordaje literario:

- Elaboraciones cartográficas sobre la violencia política en el país. Dar cuenta de periodos históricos, ubicación geográfica, caracterización de problemáticas sociales, culturales, económicas, políticas, etc. Efectos de la violencia política en los territorios y actores.
- Configuraciones subjetivas de los personajes. Posicionamientos en términos del lugar de las víctimas, los perpetradores, los actores del conflicto, los emprendedores de las memorias, los procesos de movilización social por la memoria y los derechos humanos.
- Tensiones ético-políticas a las que se enfrentan los personajes en los relatos. Identificación de dilemas, elaboración de estudios de casos sobre problemáticas específicas.
- Recreaciones de los relatos a modo de experiencias propias. Eventos significativos del relato que interpelan. Ejercicios biográficos.
- Continuar escribiendo sobre las trayectorias de los personajes a modo de un *continuum*.

Igualmente, la lectura de estas narrativas posibilita ejercicios de alta reflexividad a nivel individual y colectivo desde diferentes espacios de interlocución que han permitido pensar la constitución de una pedagogía de la memoria inscrita en contextos de violencia política. Insistimos, entonces, en que la fuerza ética de la narrativa testimonial se potenciará, según los argumentos de Blair (2008), cuando:

La sociedad asuma la condena moral necesaria ante los hechos que han vulnerado a sus integrantes y les ha puesto en el lugar de víctimas. Por esto pensamos que deben continuarse los esfuerzos en el país por la “puesta en público” de los testimonios y por el acceso de las víctimas a sus derechos. ¡Verdad, justicia y reparación para las víctimas!, sólo ellas



permitirán darle a las víctimas un tratamiento desde la perspectiva de sujetos políticos y de sujetos de derecho. Pero para esto es preciso quebrar la indiferencia social y reconocer que la condena moral al drama vivido por estas poblaciones en la ciudad y en el país, debe preceder a cualquier reivindicación política. No hay que olvidar que el “Nunca Más” se instala—donde lo ha hecho—no solo como respuesta al sufrimiento, sino también como consecuencia de la condena moral de las sociedades implicadas y de los actos que emergen de dicha condena (p. 113).

Este planteamiento de Elsa Blair nos hace abrir una cantera de preguntas las cuales se sitúan en la necesidad de reflexionar sobre una Catedral de la Paz para estos tiempos de postacuerdos:

- ¿Cómo y desde donde tramitar las memorias traumáticas producidas en el contexto de la violencia política? ¿Qué se produce en el encuentro entre la víctima y el victimario? ¿Qué acontece en este encuentro? ¿Qué es posible elaborar?
- ¿Es posible continuar hablando de las víctimas en Colombia, como personas lejanas que en nada nos interpelan?
- ¿Qué significa una ética de la experiencia de lo inhumano, de la destrucción de toda dignidad, de las borraduras de las biografías, del olvido de la condición de humanidad de las víctimas?
- ¿Qué significa asumir la demanda social, política y educativa sobre la paz, la reconciliación y el perdón?
- ¿Cuáles son las políticas de la memoria que se requieren emprender para el país? ¿Qué políticas de lugar emprender para agenciar una lucha por la memoria?
- ¿Qué soportes de memorias reconstruir desde las múltiples posiciones: de la víctima, del victimario, de los sobrevivientes, de los testigos, de los afectados por estas ecologías de la violencia política?

La capacidad de producción social, cultural y política de la escuela, la universidad y de los procesos adelantados por organizaciones sociales en la construcción de memoria, significan y demandan producciones de prácticas emancipadoras en torno a la paz y a los derechos humanos. Aquí están nuestras preocupaciones formuladas a modo de preguntas, las cuales nos convocan a documentarnos, afectarnos y sensibilizarnos para poder sostener las urgencias de la paz en nuestro país en términos de una exigencia ética, un compromiso político y una apuesta pedagógica.

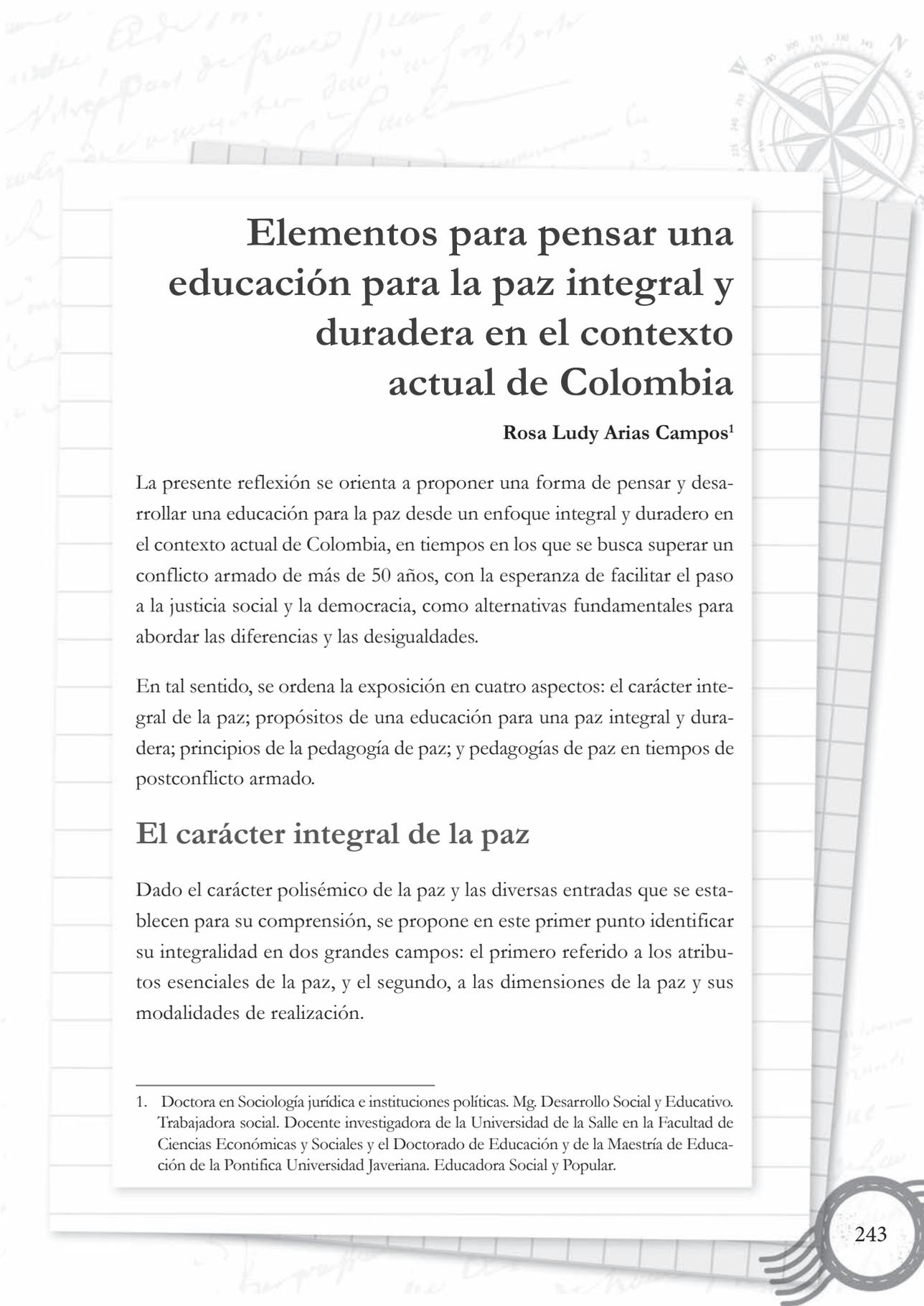
## Referencias

- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arfuch, L. (Julio-septiembre, 2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13, (42), 131-140.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F., y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Blair, E. (2008). *Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s)* (p. 113). Recuperado de: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/32/ELSA\\_BLAIR.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/32/ELSA_BLAIR.pdf)
- Colectivo de Abogados José Restrepo (2013). *El camino hacia la paz pasa por la justicia*. Recuperado de: [http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss13\\_1/segundaSesion/LA%20PAZ%20PASA%20POR%20LA%20JUSTICIA%20ABRIL%202013%20CAJAR.pdf](http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss13_1/segundaSesion/LA%20PAZ%20PASA%20POR%20LA%20JUSTICIA%20ABRIL%202013%20CAJAR.pdf)
- Gallo, H. (2008). *Sin vergüenza: Amarás al prójimo*. Conferencia evento académico Destierro y Reparación y la Nueva Escuela Lacaniana (NEL). Medellín. <http://www.destierroyreparacion.org>



- Giraldo, J. (2000). *Introducción a la primera entrega del informe ¡Colombia Nunca Más!*. <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article92>
- Giraldo, J. (2009). Carta objeción de conciencia. Presentada por el Padre Javier Giraldo ante la orden de la Fiscalía 216 de la ciudad de Bogotá. Recuperado de: [http://www.cinep.org.co/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=20&Itemid=79](http://www.cinep.org.co/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=20&Itemid=79)
- Giraldo, J. (2013). *Al oído de los que dialogan sobre la paz*. Recuperado de: [http://www.javiergiraldo.org/IMG/pdf/Al\\_oído\\_de\\_los\\_que\\_dialogan\\_sobre\\_la\\_paz.pdf](http://www.javiergiraldo.org/IMG/pdf/Al_oído_de_los_que_dialogan_sobre_la_paz.pdf)
- Girón, C. (s. f.). *El campo conflictual de la construcción de la memoria histórica en Colombia: tensiones, retos y perspectivas teóricas- prácticas*. Ponencia. Recuperado de: [http://www.dialogoseduacion.org/files/Ponencia\\_Claudia%20Giron%20Ortiz\\_FMC\\_0.pdf](http://www.dialogoseduacion.org/files/Ponencia_Claudia%20Giron%20Ortiz_FMC_0.pdf)
- Girón, C. (2012). *Pedagogía social de la memoria histórica en Colombia, Investigación y Enseñanza*. Comisión Provincial por la memoria. Recuperado de: [http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%B1anza/b\\_pedagogia.html](http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%B1anza/b_pedagogia.html)
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Levi, P. (1995). *Sí esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik.
- Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011. Congreso de la república, Bogotá, República de Colombia, 10 de junio de 2011.
- Mélich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial.
- Mélich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder Editorial.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder Editorial.
- Osorio, J., y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Santiago de Chile: Escuela de humanidades y política.
- Reyes, M. (2008). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae.

- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: ICE. Universidad Autónoma de Barcelona. Paidós.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, pp.163-186.
- Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria*. Madrid: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la educación, Departamento de didáctica y organización escolar. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4865/1/18654010.pdf>
- Todorov, T. (2002). El trabajo de la memoria: lo verdadero y lo justo. *Le Monde Diplomatique*, 1(4).
- Traverso, E. (2001). *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.
- Velazquez, J. et al. (2008). *Conflicto armado: memoria, trauma y subjetividad*. Medellín: La Carreta Psicoanalítica.



# Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia

Rosa Ludy Arias Campos<sup>1</sup>

La presente reflexión se orienta a proponer una forma de pensar y desarrollar una educación para la paz desde un enfoque integral y duradero en el contexto actual de Colombia, en tiempos en los que se busca superar un conflicto armado de más de 50 años, con la esperanza de facilitar el paso a la justicia social y la democracia, como alternativas fundamentales para abordar las diferencias y las desigualdades.

En tal sentido, se ordena la exposición en cuatro aspectos: el carácter integral de la paz; propósitos de una educación para una paz integral y duradera; principios de la pedagogía de paz; y pedagogías de paz en tiempos de postconflicto armado.

## El carácter integral de la paz

Dado el carácter polisémico de la paz y las diversas entradas que se establecen para su comprensión, se propone en este primer punto identificar su integralidad en dos grandes campos: el primero referido a los atributos esenciales de la paz, y el segundo, a las dimensiones de la paz y sus modalidades de realización.

---

1. Doctora en Sociología jurídica e instituciones políticas. Mg. Desarrollo Social y Educativo. Trabajadora social. Docente investigadora de la Universidad de la Salle en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y el Doctorado de Educación y de la Maestría de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Educadora Social y Popular.

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

Los sentidos de paz, como aspiración moral y valor universal, invitan a conducir las acciones en favor de las aspiraciones humanas y principios axiológicos que orientan relaciones a no hacer daño, respetar los derechos, no agredir a los otros, regular las emociones, fortalecer el razonamiento moral, y desarrollar habilidades para tramitar de manera directa las diferencias y los conflictos. La paz, como bien público, se concreta mediante los consensos políticos en los gobiernos democráticos, y a través del desarrollo humano y la calidad de vida que los países obtienen a partir de la garantía de las libertades, la igualdad, los derechos y la construcción de capacidades.

El derecho a la paz forma parte de los derechos colectivos, compromete las voluntades políticas dentro de un país y regula las relaciones internacionales; se constituye en un derecho síntesis al que se llega bajo la posibilidad de disfrutar otro derecho concreto. En Colombia, la Constitución política de 1991, en el artículo 22 indica “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”. Los derechos están asociados a garantías para vivir una vida digna, segura, libre de violencia, delincuencia, corrupción, atropello y abuso de poder; en donde tienen responsabilidades y obligaciones las y los ciudadanos en conjunto con el Estado. No es lo mismo educar para



la paz, solo como aspiración y cultura, a educar con este propósito integrando además el enfoque de derechos, teniendo como eje nuevas formas de apreciar, practicar y proteger el derecho a la paz.

Las *dimensiones de la paz*, por su parte, explicitan su complejidad, la cual, aunque puede ser definida de manera específica, también se la entiende mejor, desde la dialéctica que presenta en su relación con la violencia, tal y como lo propone Galtung (1996), quien define tres tipos de violencia, con sus respectivas modalidades de paz: *violencia directa*, la que se da en las guerras y cuya modalidad, es la paz negativa como ausencia de guerra y de violencia social; *violencia estructural*, que se da a través del hambre, exclusión, malnutrición, cuya modalidad es la paz positiva, como justicia social y desarrollo<sup>2</sup>; *violencia cultural*, entendida como las formas sociales de la discriminación, maltrato, humillación, represión, cuya modalidad se inscribe en la cultura de paz, como convivencia pacífica y democrática entre los seres humanos, el Estado y la naturaleza.

Por esta razón, se propone en este primer plano pensar la paz con un sentido integral en términos de sus atributos esenciales y de sus dimensiones de realización; cruzando además estas coordenadas de manera contextualizada en tiempo y espacio. Sin un abordaje de paz integral, no se generan las condiciones para una paz sostenible; lo anterior exige este enfoque en la formulación de las políticas públicas, los procesos legislativos, las decisiones económicas, la modernización de la justicia y los procesos educativos del país.

El énfasis en la integralidad de la paz se hace necesario en Colombia, para que se visibilicen las causas históricas de la injusticia social, la intolerancia, el autoritarismo, la restricción de las libertades y la falta de democracia. Las realidades de las violencias no son tan independientes como pareciera, se interceptan,

---

2. Galtung entiende como desarrollo, la satisfacción de necesidades básicas (seguridad, bienestar, identidad y libertad). La justicia, en este caso, se da en el equilibrio de la satisfacción de necesidades básicas y su realización efectiva, concepto más asociado a la justicia social.

pese a que sus manifestaciones sean específicas; la violencia estructural sistémica ha estado acompañada de la violencia cultural y del ejercicio de violencias directas, diversificadas histórica y geográficamente entre el delito, la delincuencia, la insurgencia, el paramilitarismo, el narcotráfico, la corrupción administrativa, la dominación de clase y el abuso de poder por parte de los organismos de seguridad del Estado.

Frente a esta mirada sobre la paz integral, pasaremos a esbozar algunos propósitos que puede asumir la educación para la paz integral en nuestro contexto.

## **Retos y propósitos de una educación para una paz integral y duradera**

Tal y como lo afirmó Iván Illich (1980) en su discurso inaugural de la primera reunión de la Asian Peace Research Association:

La idea de paz tiene una historia rica e interesante, aunque solo se haya estudiado pobremente, los historiadores se han ocupado de llenar las bibliotecas con tratados sobre la guerra y sus técnicas. La paz tiene un sentido diferente en cada época y en cada atmósfera cultural.

Se lee aquí, entonces, la importancia de pensar una paz en Colombia a la medida de la historia de sus conflictos, de sus diversas violencias, de las causas, manifestaciones y consecuencias, que de ello se han derivado en la convivencia, en el desarrollo humano, en las instituciones públicas, en el progreso económico y en el equilibrio ecológico; de tal forma que la contundencia de la violencia no obnuble las oportunidades para la paz, pero que tampoco las esperanzas de la paz, nieguen e invisibilicen la naturaleza de los conflictos y las causas de la violencia.

De allí que sea indispensable para construir un proyecto de país en torno a la paz que se amplíe la investigación, el debate público y ante todo la educación para la paz integral, de tal forma que se evite el reduccionismo en



su abordaje, la simplificación de las causas de la violencia, la manipulación de la información, la polarización de las posturas, y lo peor, el retorno a viejas prácticas y la creación de nuevas formas de violencia. Este aspecto, cobra radical importancia en un país que no conoce la paz integral, que no ha sido educado en sentido fuerte para la democracia y los derechos humanos y en el que por siglos han primado los intereses individuales, las posturas radicalizadas, entre amigos y enemigos y la falta de tolerancia social y de pluralismo político.

Algunos elementos desde los cuales podemos entender el sentido y los conceptos de una educación para la paz integral en el contexto actual colombiano tienen que ver con sus fines, propósitos, y características principales, según las dimensiones y modalidades en que se planteen, dentro de una visión interdisciplinaria, interdependiente y complementaria.

En general diremos que la educación para la paz integral puede ser pensada como un proceso de formación integral cuyos propósitos se relacionan con potenciar la justicia social; propiciar un desarrollo con equidad y respeto por la biodiversidad; promover la convivencia pacífica; prevenir la violencia; afrontar los conflictos; estimular la democracia deliberativa; desarrollar la atención humanitaria; realizar la verdad, la justicia y la reparación con las víctimas del conflicto; favorecer la integración social de agresores; y dinamizar la reconstrucción del tejido social en clave de paz y derechos humanos.

Estos propósitos conllevan, entre otras cosas, la generación de aprendizajes para desarrollar el sentido de cuidado y responsabilidad con la vida en todas sus manifestaciones; valorar los valores y los derechos y practicarlos; generar la sensibilidad moral, social y política con un compromiso ciudadano con lo público; construir habilidades sociales y competencias comunicativas; aprender a solucionar problemas, regular emociones, respetar las diferencias y afrontar los conflictos. Diríamos con Fisas (1987) que este tipo de educación conlleva un enfoque crítico contra las injusticias, una capacidad para agenciar las transformaciones sociales necesarias, una educación para la indignación, la cooperación y la confianza.

Se trata de educar para que los gobiernos, los poderes legislativos, ejecutivos y judiciales, construyan un nuevo relato de la justicia con sentido social, superando las cosmovisiones hegemónicas de la paz, que no tocan las estructuras en donde se gestan las decisiones políticas que privilegian el mercado, el consumo y la explotación depredadora de las riquezas naturales. Educar, también, para una toma de conciencia sobre la indolencia, el egoísmo, que ha animado la corrupción y la eliminación de un alto número de población inocente; sola por instaurar un dominio territorial, un sistema comprometido de producción con la globalización económica y aun con el narcotráfico.

En ello, el compromiso de la educación con una cultura de paz se torna transversal para que se instale en las mentes, los corazones, las manos y las relaciones de todos los ciudadanos locales y del mundo. Querer, apreciar, disfrutar y defender la paz, requiere todo un cambio de mentalidades, formas de ser, relacionarse, trabajar, comunicar, educar. Desde los diversos planteamiento de las Naciones Unidas, se reitera que los alcances de una cultura de paz, en términos de su carácter positivo, se establece en relación con los derechos, el desarrollo económico y social, la democracia, la igualdad entre mujeres y hombres, la participación democrática, la comprensión, la tolerancia y la solidaridad, la comunicación participativa, la libre circulación de información y conocimiento, la ayuda humanitaria, y la seguridad local e internacional.

En Colombia, estos derroteros conllevan construir agendas de educación para la paz, que se instalen en la convivencia familiar, en la convivencia escolar, en la interacción social de comunidades, empresas, instituciones del Estado, en los medios de comunicación; “para que nada de lo relacionado con la paz, nos sea ajeno”; puesto que se trata del proyecto educativo de país, para el resto del siglo XXI.

En esta dirección, la educación política debe afianzar el rol del poder democrático desde el cual se podrá encontrar el camino central para la comprensión mutua, el análisis de las relaciones de poder local, nacional,



internacional, la transformación y resolución de conflictos tanto en equidad como en derecho; y se podrán tomar decisiones para la paz entre ciudadanos diversos en los contextos locales y del mundo.

Respecto al tránsito que se opera de la guerra a la paz en Colombia, es importante postular una educación para la paz transicional, que consiste en generar las condiciones de conocimiento teórico-práctico en torno a los siguientes aspectos: información y socialización sobre los acuerdos de La Habana, con sus alcances y limitaciones; formación de la opinión pública sobre el enfoque de la paz integral y el aporte de las negociaciones en tiempos de guerra<sup>3</sup>; aclaración por todos los medios de las diferencias y relaciones entre paz negativa y paz positiva, para desactivar sobre la desinformación generalizada y la manipulación de estas fronteras con fines politiqueros<sup>4</sup>; formación de todas las fuerzas vivas de la sociedad para la transición de la violencia política armada a la paz negociada, y al afrontamiento de la violencia social que se recrudece en tiempos de transición.

3. En la opinión personal de quien escribe este texto, confunde a la opinión pública, hablar de referendación, de referéndum, y otros mecanismos; ya que el resultado de los acuerdos, conlleva una legitimidad intrínseca al proceso que se ha seguido. Otra cosa es hablar de socialización, sensibilización para la paz, crear opinión pública y de generar expresiones de legitimación (entiéndase que no es lo mismo hablar de legitimidad y legitimación en este punto). Lo que confunde es dar la sensación de que lo que ha tomado tres años de discusión, y cincuenta de espera, se puede invalidar con la regla de las mayorías. De una mayoría, desinformada, con una cultura política de baja densidad, y orientada por el sensacionalismo de los medios de comunicación, que conducen a su manera la opinión, por lo que el mejor camino lo aporta la educación política, para ampliar los criterios y convocar la participación ciudadana, libre e informada.
4. Lo anterior se ratifica ya que, en el momento actual que experimenta el país, es común identificar que en el imaginario social está cristalizada una mirada de la paz más cercana a lo que se denomina la paz negativa, heredada de la *pax romana*, entendida como ausencia de guerra y de conflicto bélico. Así, lo que prima en las formas de entender la paz en Colombia centra la opinión pública en la superación y ausencia del conflicto armado, de actos terroristas, de inseguridad ciudadana y de castigo a los grupos armados ilegales; olvidando, que existen causas histórico-estructurales, culturales en las desigualdades sociales, que prima una violencia social generalizada y naturalizada en la convivencia social y política y que en este tipo de negociaciones, es importante recurrir a las diferentes modalidades de la justicia retributiva, restaurativa y social.

La educación para la paz en esta coyuntura tiene el compromiso ético de hacer tomar conciencia en torno a que los acuerdos no son soluciones absolutas, son una mediación política fundamental para el cese de las manifestaciones extremas del conflicto armado, el fin de la confrontación naturalizada; tal y como afirma Lederach (2008), “son propuestas para procesos negociados, que, de seguirse, cambiarán la expresión del conflicto y suministrarán causas para redefinir las relaciones” (p. 79). De ello, se desprende un reto mayor, como es el de pensar la manera en que los acuerdos deben ser socializados, legitimados socialmente, concretizados en las políticas públicas, ampliados bajo los movimientos sociales y evaluados bajo el control social ciudadano.

Será la educación para la paz la que se ocupe de los fines, fundamentos, contenidos y estrategias formativas de la paz estructural, cultural y directa. Una educación liberadora, que sea viable y efectiva, mediante una pedagogía de paz, que se ocupe de reflexionar la educación para la paz, sobre sus principios, enfoques, teorías, contenidos, procedimientos metodológicos y relaciones entre los sujetos de la educación.

## Principios de la pedagogía de paz

Con la breve reflexión realizada para argumentar la necesidad de pensar en una paz integral y una educación integral para la paz, en la cual se han señalado algunos de los principales propósitos que puede asumir en el contexto actual, pasaremos a proponer algunos principios pedagógicos que pueden contribuir al desarrollo de estos retos en escenarios de educación formal y no formal.

El *principio de horizontalidad* sugiere identificar la agencia educativa, que es necesario establecer para que sea desarrollada en relaciones de igualdad entre ciudadanos, sociedad y Estado y entre los países del mundo. Esta agencia debe a su vez ser vista de abajo hacia arriba, de arriba hacia abajo,



en coordenadas horizontales, complementarias e interdependientes. De abajo hacia arriba, visibiliza las alertas sobre el colonialismo, como imposición política, militar, jurídica y administrativa, a la que han sido sometidas las colonias latinoamericanas, asiáticas y africanas, en los siglos XIX y XX; pese a que se afirme que estos colonialismos han llegado a su fin. Sus formas de dominación persisten en las maneras de producir el conocimiento, la información, los valores del mercado, y los imaginarios sociales contemporáneos, anudados por las nuevas tecnologías de la información y el mundo globalizado.

*Principio de complejidad e interdisciplinariedad:* La paz tiene campos de análisis multidimensionales ya que necesita indicar la particularidad y la articulación de las injusticias, la vulneración de derechos, los hechos de violencia, el dolor, el sufrimiento, la verdad, la justicia, la reparación y el desarrollo entre otros. El marco conlleva componentes de conocimiento de orden psicosocial, moral, ético, jurídico, político, cultural, económico, pedagógico, que son interdependientes y necesarios.

*Principio de progresividad:* Es importante para entender que la construcción de paz necesita una ruta de corto, mediano y largo plazo, que es compleja, azarosa en constante disputa; la cual está llena de contradicciones, tensiones, tanto en el terreno cotidiano como en el político.

*Principio de perseverancia:* El pesimismo no se puede combatir solo con la idea de erradicar el miedo, el odio, la venganza, o con la adopción de promesas absolutas, es necesario abordar el proceso con conciencia de sus dificultades, y del esfuerzo constante de subir y bajar en diferentes momentos, fortaleciendo el espíritu, el entendimiento, la palabra, los procesos organizativos y emprendimiento de los pobladores que se enfrentan al proceso de paz. La historia de los pueblos empañada por la intolerancia, la desigualdad, no se puede transformar de un día para otro, se necesita tiempo, paciencia, perseverancia, espiritual, emocional, y comprensión y persistencia política, para alcanzarlo.

*Principio de diálogo de saberes sobre la paz:* Bajo el convencimiento sobre los saberes que se han construido en el país para abordar los conflictos y la violencia en un sentido amplio; es importante considerar lo contextual y temporal de saber de la paz, en diálogo con los saberes que en el mundo se han construido históricamente sobre la paz. Por ello, es importante también considerar la educación para la paz desde las víctimas, las organizaciones sociales, la Iglesia, las poblaciones desvinculadas y desmovilizadas, los servidores públicos, las Fuerzas Armadas, para construir escenarios de diálogo intercultural por la paz, por parte de los diferentes sujetos de la educación para la paz.

*Principio de reconocimiento de la diversidad y la pluralidad de los sujetos de la educación para la paz:* A partir del cual se impone la necesidad de reconocer la diversidad de sujetos de la educación tales como niños, niñas adolescentes, padres de familia, funcionarios públicos, organizaciones sociales, educadores, excombatientes, entre otros; quienes presentan configuraciones identitarias, experiencias, saberes, sufrimientos, ideologías y subjetividades fluidas, diferentes, que requieren ser reconocidas, investigadas y analizadas previamente por los educadores, en cualquier contexto en que se desarrolle la práctica educativa.

*Principio de corresponsabilidad en la construcción de conocimiento:* Todos los ciudadanos somos responsables del cultivo, cuidado, práctica y defensa de la paz. Una cultura de paz es el resultado de la liberación de las injusticias, de las desigualdades, y la superación del miedo, la indolencia y el horror; y en ello, todos tenemos derechos y deberes como integrantes de la comunidad política a la que pertenecemos<sup>5</sup>.

5. Es necesario no olvidar el horror, develar las verdades, hacer justicia, aspirar al *¡Nunca Más!*, para aprender lo que no se debe repetir, afirmar la naturaleza identitaria individual y colectiva. Necesitamos tomar de manera paralela la memoria y la historia, ya que permiten dimensionar los trayectos de las injusticias y de las luchas por los derechos humanos. Se trata de deconstruir la cultura del silencio, de la deformación del papel de todos los actores del conflicto social y armado. Si en Colombia se parte de cero y se omite el



*Principio de hospitalidad e inclusión:* El cual se requiere para acoger a las personas en situación de desplazamiento, a las víctimas, a los perpetradores. Una hospitalidad, con cordialidad, sin discriminación y con votos de confianza, reglas de convivencia y cultura de la legalidad.

## **Pedagogías de paz en tiempos de postconflicto armado en Colombia**

Para postular las pedagogías de paz, es necesario partir de un enfoque claro sobre la paz, el conflicto y la violencia; sobre el momento y contexto desde el cual se propone su desarrollo; y sobre las formas y alcances de la educación para la paz. En el caso actual de Colombia, conjuga las pedagogías tradicionales de la paz que ha venido implementando en los últimos años, con las pedagogías que demanda la justicia transicional, la reconstrucción del tejido social, los procesos de reparación de víctimas y de reintegración social de los victimarios. En este sentido, se retoman algunos elementos que se vienen trabajando en la experiencia de educadores y organizaciones que se han ocupado de la educación para la paz, recreándolas desde el lente de quien escribe este texto, para insinuar elementos de reflexión que puedan enriquecer el camino de la educación para la paz integral.

Se entenderán aquí las pedagogías de paz como el conjunto de fundamentos, propósitos, contenidos y procesos educativos conducentes a la construcción de una paz integral, en sus dimensiones estructurales, culturales y directas. Lo cual conlleva para cada caso particular, la definición específica de actividades, la forma en cómo participan los sujetos de este tipo de educación, los contenidos de abordaje comunes y diferenciales, y las mediaciones pedagógicas pertinentes al objeto.

---

aprendizaje de estos aspectos, perderemos las lecciones aprendidas sobre los alcances del egoísmo y la indolencia y estaremos condenados a repetir los hechos que han ocasionado tantos sufrimientos por años.

Teniendo claro que estos postulados abren un proyecto educativo de país de amplio espectro, se proponen aquí algunas miradas que buscan tejer caminos recorridos, proponer elementos de reflexión y señalar brevemente puntos de articulación sobre las pedagogías de paz en el momento actual que experimenta Colombia; al respecto de lo cual se proponen las siguientes pedagogías en clave de paz:

*Pedagogía del cuidado.* Comins (2009) postula la educación en el cuidado como una educación para la paz, para hacer del mismo un principio activo de relacionamiento, una expresión de responsabilidad social y política, un valor humano de compromiso consigo mismo, con los otros y con el entorno, y ante todo en un hábito que se instala en todos los escenarios de socialización y de convivencia. Las tareas del cuidado son responsabilidad del Estado y de todos los ciudadanos locales y del mundo, son necesarias para vivir, convivir, prevenir problemas relevantes, reparar y restaurar lo que ha sido dañado, destruido, negado. Cuando un ser humano ha incorporado la ética del cuidado en sus prácticas sociales, cuida la vida, la integridad, la dignidad y la palabra; así como las relaciones, los bienes privados y públicos y el medio ambiente. Comins propone que en toda educación para la paz deben existir 3 áreas de formación en torno al cuidado: en el valor de la diversidad y lo holístico; en la sensibilidad moral, y en la ciudadanía (2009, p. 181).

La pedagogía del cuidado se despliega según varios estudiosos del tema, en las relaciones de alteridad, en el sentirnos responsables de los otros, de lo otro, en el ejemplo. Aprendemos del cuidado al ser cuidados con amor y respeto, el acto de cuidar se dirige a la palabra, las relaciones, los bienes, la tierra. Un sujeto moral que cuida, reconoce la dignidad que nos constituye, no agrede al congénere, no hace daño a nada ni a nadie y participa para potenciar el cuidado holístico en la sociedad y en el mundo.

*Pedagogía del conflicto.* A partir del reconocimiento del conflicto como parte constitutiva de las relaciones humanas, la mirada educativa aborda los



conflictos mediante los enfoques de la mediación integral, los mecanismos alternativos de transformación de conflictos, el acceso a la justicia formal; dentro de enfoques democráticos y de derechos. La pedagogía del conflicto, enseña la naturaleza y las tipologías de los conflictos, el análisis del contexto del conflicto; contribuye a construir habilidades sociales para abordar los problemas, las diferencias, las emociones, la comunicación; potencia los saberes de la paz, y previene la violencia (Arias, 2010, p. 23).

La pedagogía del conflicto combina el diseño de un sistema de justicia alternativa y restaurativa en las instituciones educativas, las comunidades, las organizaciones; la existencia de mediadores, conciliadores, disponibles para acompañar oportuna y eficazmente los conflictos propios de cada escenario; lo cual se complementa con la justicia formal, y las reflexiones sobre los procesos, y las teorías y conceptos que contribuyen a comprender su vivencia en la sociedad.

*Pedagogía de la memoria.* La memoria es un proceso indispensable para la paz y la justicia frente a la violencia y la vulneración de derechos. Reyes Mate (2011) indica que el deber de la memoria es un acto de justicia con las víctimas que permite construir conocimiento, verdad, futuro y no repetición. La memoria contribuye a recordar, decir lo que pasó, contar los caídos, desaparecidos, expresar sentimientos morales, compartir el sufrimiento, significar la injusticia. Mate señala que la memoria es el principio de pensar, reflexionar los acontecimientos y dimensionar sus impactos en lo privado y en lo público (2011, p. 170-191).

El deber de la memoria es una responsabilidad histórica y una necesidad para la verdad jurídica y social. Su realización permite conocer la grandeza y la imperfectibilidad humana, lo que hemos sido, lo que somos y lo que podemos ser. Esto conlleva un análisis crítico de la realidad en tiempo y espacio, que incorpora la revisión de valores, hechos, daños, consecuencias, y que permite sentar las bases para la comprensión y la interpretación del estado de cosas y los cursos de acción a seguir (Jelin, 2002).

Cuando se habla del deber de la memoria, se invita a pensar que su realización en el postconflicto armado de Colombia debe convocar a todos los estamentos sociales, para examinar cuál es el grado de responsabilidad que cada uno tiene en el curso de los acontecimientos. Aquí hay responsabilidades políticas, económicas, sociales, personales, que es nuestro deber develar; desde los intereses que se han impuesto para monopolizar la tenencia de la tierra, la corrupción, el uso abusivo de la fuerza legítima y de la ilegítima, la indolencia, la comodidad y pasividad de los espectadores sociales ante el estado de cosas. Con esto se propone hacer memoria, por los diferentes tipos de daños, y también generar reconocimiento sobre el papel que cada quien ha tenido históricamente en la perpetuación de los mismos en la historia del país; este es el gran reto de una pedagogía de la memoria en Colombia.

Se trata de enseñar de la experiencia histórica de las injusticias, del horror, para comprender la naturaleza humana y los retos de una nueva sociedad, que no puede olvidar, y que recuerda, para aprender qué es lo que no se debe repetir ni tolerar y qué es lo que podemos cambiar comenzando por nosotros mismos.

*Pedagogía de la resiliencia.* El dolor y el sufrimiento son una construcción social, producto de la contingencia y también de la arbitrariedad humana. La violencia es una manifestación de los extremos del horror, la humillación, frente a lo cual queda poder superar lo experimentado, reproducir lo vivido, o encerrarse en el deterioro y olvido. Sin embargo, el ser humano tiene las capacidades para renacer de las cenizas, de imponerse al olvido, las dificultades, pasar la página y reconstruir sus vidas; esto da fe de lo que podemos entender como resiliencia. Frente al testimonio, los sentimientos, este tipo de pedagogía, aporta salidas para deconstruir en el cuerpo y en el corazón, el recuerdo, las imágenes, los acontecimientos, para tejer esperanza, sueños y nuevos proyectos de vida, para sacar de sí el sufrimiento, recurriendo a los propios recursos y del entorno social (Vanistendael y Lecomte, 2002); esto se logra mediante el apoyo terapéutico, la solidaridad de las comunidades de acogida, la atención, psicojurídica y el diálogo pedagógico.



*Pedagogía del perdón y la reconciliación.* El perdón entendido como una decisión, que supera sentimientos de dolor y rabia, tiene en el contexto de la violencia diversas salidas que una pedagogía de la paz necesita tener en cuenta: el perdón no es una obligación, no puede ser exigido, puede darse sin acudir a la justicia o exigirla, puede tener salidas hacia la reconciliación o preferir omitirla. Lo cierto, en el último caso, es que sin perdón no podría darse una reconciliación genuina, duradera, sin daños para el mundo emocional de los implicados y del tejido social.

También se podría pensar que el perdón es posible sin conocer las causas y los acontecimientos, puede ser omitido en asuntos de justicia formal; pero en un proceso de educación para la paz, este resulta central en la transición del horror a la paz; ya que sin que este se dé el sentimiento de paz no se puede experimentar tal fácilmente. Otro tanto se identifica en la búsqueda de la justicia, para la cual, sin reconocimiento de las víctimas y de la búsqueda de su perdón moral y político, sus procesos se reducen a buscar el castigo de los victimarios y a aplicar los procedimientos establecidos para el restablecimiento de derechos, la reparación integral y la justicia penal.

La clave pedagógica, en este caso, es contribuir a posibilitar la reflexión y comprensión de los acontecimientos, su naturaleza subjetiva, intersubjetiva y política, los sentimientos que se generan, clarificando las responsabilidades que atañen a las personas, a los grupos, al Estado y adentrándose en el análisis del contexto histórico y cultural. Para ello, contribuye, sin duda, la pedagogía de la memoria, los procesos judiciales y el perdón judicial, la construcción de la verdad jurídica y política; así como los procesos educativos sociales, que buscan generar diálogos de paz social entre pares de víctimas, entre estas y la sociedad civil, y entre estos grupos y los victimarios que se integran a la sociedad después de acuerdos políticos de cese del conflicto armado, o cuando han purgado sus penas dadas por las justicia penal.

Así, la pedagogía del perdón contribuye a restablecer la confianza, a sanar las heridas en el vivir juntos. Ricoeur (2003) señala que el perdón es

extraordinario, por cuanto: 1. Deja por fuera el protagonismo de un sujeto, que se convierte en marco, en el límite o en condición de posibilidad de que el perdón sea efectivo. Ahora bien, alguien es quien perdona, el perdón requiere una iniciativa, exige un compromiso de alguien para que sea posible. Sin embargo, el amor y el perdón se resisten a mostrarse desde la autoafirmación y prefieren situarse en el plano de las iniciativas que emergen del diálogo en el que primero se ha escuchado la conminación del otro. 2. Intenta escaparse a los cálculos en términos de “cuánto me fallaron, cuanto puedo calcular perdonar” (Ricoeur, 2003, p. 606).

Por esta razón, el perdón emerge como un acto de comprensión y sanación, de volver a empezar, sabiendo la imperfectibilidad humana, la contingencia, la estructura de las injusticias políticas, sociales y culturales. En ello, la pedagogía del perdón contribuye, más que a buscar el perdón directo, a generar condiciones de diálogo y reflexión, acompañadas del análisis del contexto, de la ponderación de los daños individuales y colectivos, para que el perdón nazca en el corazón a partir del conocimiento de los procesos de violencia en sus diversas dimensiones y de la comprensión de la naturaleza humana y del conflicto que no ha sido adecuadamente afrontado.

Corresponde también a la pedagogía facilitar la construcción de criterios para el perdón social, delimitando sus alcances con el perdón político, que no renuncia a la justicia y que conlleva su complemento con las medidas de verdad, justicia y reparación, por lo cual estos componentes deberán ser adecuadamente conocidos y ponderados por quienes están compelidos a perdonar, para que esto contribuya a un perdón reconciliado con la política y el derecho, y con el Estado, como titular garante de la paz, en sentido amplio.

Cuando llega la reconciliación, después de un perdón con sentido, con memoria, con conocimiento, con comprensión y ante todo con justicia, es posible pasar a la reconciliación sin impunidad, aspecto que complementa y enriquece los procesos de restablecimiento de derechos, reparación integral y restauración de los vínculos y el tejido social.



En la reconciliación, se incorpora el reconocimiento mutuo del valor intrínseco del ser humano, la aceptación de la propia vulnerabilidad y la posibilidad de transformar nuestras peores conductas, para pasar a reconstruir las emociones, los proyectos de vida, las estructuras organizativas. Se trata de optar por darse la oportunidad de aprender a vivir juntos; superando el sufrimiento y poniendo el acento en la esperanza y el compromiso conjunto de volver a empezar y seguir caminando, sin olvidar, y sin detenerse en las huellas de lo que ha pasado.

Por ello, la pedagogía de la reconciliación contribuye al reencuentro con nosotros mismos, con la esencia que nos constituye, con nuestra propia historia y con el otro, los otros, bajo el profundo acto de reconocimiento de la igualdad y la diferencia. Este tipo de reconciliación acude a los paisajes de la memoria, a los aprendizajes de la tolerancia como respeto activo, al diálogo, al pluralismo, a la democracia, y al perdón que brota del alma y de la comprensión.

Los procesos conducentes a la reconciliación requieren, al igual que con el perdón, contribuir a que esta sea intersubjetiva, pero también social y política. Se reconcilian los sujetos involucrados en situaciones de violencia, pero también se reconcilian grupos, la sociedad y Estado y los países en conflicto. Esto es lo que Castro (2006) señala como los diversos escenarios de la reconciliación espiritual, social, política, cultural. Para el autor, estos escenarios son situaciones existenciales que engloban la vida entera, captada en su devenir.

De nuevo, la capacidad de significar, dar sentido, comprender, interviene en la realización de la reconciliación, y en ello, la educación incide para ampliar los marcos de reflexión, diálogo, análisis y toma de decisiones desde lo cual todo esto es posible.

*Pedagogía de la tierra.* La última pedagogía que se propone en este texto, sin el ánimo de decir que aquí terminan las pedagogías de la paz integral en

las que se puede pensar, insinúa que el eje fundamental de la recuperación del territorio y del desarrollo para la paz debe comenzar por deconstruir los lugares desde los cuales los ciudadanos de lo urbano y lo rural nos relacionamos con la tierra, como el espacio que habitamos, el que muy poco cuidamos y que es explotado con propósitos de acumulación de riqueza, sin verlo como fuente de vida, equidad y solidaridad, por parte de los habitantes del aquí y del ahora, y de los que están por venir.

En tal sentido, vale indicar que la tierra no puede seguir siendo significada como el botín de guerra y del poder; se trata de abordar el saldo político de un país que nunca ha enfrentado la verdadera reforma agraria con igualdad y con una cultura de respeto por la ecodiversidad. Desde estos presupuestos se señalan algunos elementos para pensar la pedagogía de la tierra, de tal forma que pueda contribuir en el campo de lo económico-social a reconstruir el papel de la sociedad en la vocación agraria y biodiversa, que caracteriza la esencia económica del país. Aquí, se propone tener en cuenta la dignidad, la sanación, la justicia ambiental y la sostenibilidad de la tierra.

La dignidad de la paz de la tierra es un atributo de todos los seres y recursos que la habitan, dispuestos para la productividad, convivencia y recreación de sus habitantes. Por tanto, no puede ser objeto de rapiña, despojo, concentración, explotación; implica la construcción de un nuevo *ethos* económico y de convivencia que conecte el sentido ético-político de la interacción humana entre conciudadanos y entre estos y la tierra.

La sanación de la tierra para una paz integral es una tarea social y política de todos los ciudadanos, alcanzable mediante el desminado, erradicación de cultivos ilícitos, minería ilegal, manipulación, respeto a la biodiversidad, exhumación de cadáveres con entierros simbólicos, ritos por la vida, imágenes para el nunca más y eliminación de sistemas de explotación dirigidos a los cultivos ilícitos. La paz de la tierra protege los procesos ecológicos,



los derechos humanos vitales relacionados con el oxígeno, el agua, la vida, la salud, la seguridad climática y los cultivos orgánicos.

La sostenibilidad de la paz de la tierra depende de una democracia y economía vital y corresponsable, tal y como lo propone Vandana Shiva:

Todos los seres humanos tienen el derecho natural al sustento, y ello requiere de estados que contemplen los recursos naturales como bienes públicos, de democracia y economías vivas, basados en sistemas sostenibles, diversos y pluralistas, que protegen la naturaleza y a las personas (2006, p. 18).

Este conjunto de principios conlleva la construcción de conocimientos, actitudes, habilidades y capacidades, para ejercer ciudadanía comprometidas con la paz, la justicia, el medio ambiente y con la tierra como bien común, de tal forma que se pueda articular los sentidos de la paz con lo cultural, lo político, lo ecológico, la diversidad, los derechos colectivos, la independencia y complementariedad entre lo urbano y lo rural, lo local y lo global, y ante todo con los sentimientos morales de cuidado del nosotros, de los otros, de la tierra, así como nos lo enseñan los grupos indígenas, que no pelean por la tierra, para acumular y explotar, sino para salvaguardar sus bienes en beneficio de todos.

A manera de conclusión, se cierra esta reflexión señalando que las rutas de la educación y las pedagogías para la paz están por explorarse, definirse y consolidarse. La tarea es amplia, los retos apenas se avizoran, hoy más que nunca se necesita promover los estados del arte de la investigación y la educación para la paz; valorar e incorporar los aprendizajes mundiales y locales en esta materia; educar a los educadores sobre la paz y para la paz; incorporar la paz como contenido formativo e ideal de convivencia en los escenarios educativos y sociales; y, construir de manera participativa en las comunidades educativas, los derroteros a seguir, a la medida de las necesidades que se derivan de la historia del conflicto social y armado de Colombia.

## Referencias

- Arias, R. L. (2010). *Modelos y experiencias de conciliación escolar y no escolarizada. Aprendizajes juveniles para la paz*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Castro, L. A. (2006). *Escenarios de la reconciliación, desde una teología espiritual, y desde un país en conflicto*. Bogotá: Universidad Javeriana. Facultad de Teología.
- Comins, I. (2009). *Filosofía de cuidar*. Castellón: Icaria.
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona: Ed. Lerna.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means. Peace and conflict development and civilization*. London: Sage/Internacional Peace Resarch Institute, Oslo.
- Illich, I. (1 de diciembre, 1980). *Por un desacoplamiento de la paz y del desarrollo*. Discurso inaugural. Asian Peace Research Association Yokohama.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Editorial Norma.
- Mate, R. (2011). *Tratado de la injusticia*. Barcelona: Anthropos.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Vandana, S. (2006). *Manifiesto para una democracia de la tierra. Justicia, sostenibilidad y paz*. Barcelona: Paidoés.
- Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

# Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica

Ingrid Lorena Torres G<sup>1</sup>

Las actuales reflexiones en torno a las pedagogías de la memoria, la conciencia histórica del pasado reciente, la mirada crítica de la cultura histórica, y la promoción de los derechos humanos, conjugan esfuerzos desde diferentes dimensiones por replantear los escenarios de la tradicional cultura política del país.

Sería pretencioso querer otorgarle a estas reflexiones la responsabilidad de cambio inmediato, o, por el contrario, el valor agregado de permanencias históricas que han acompañado los problemas sociales, económicos, políticos y culturales afianzados dentro de la institucionalidad, pero, también sería inapropiado pasar por alto los avances en términos de discusión, investigación, sistematización y aportes que estas perspectivas han colocado en la búsqueda de paz y justicia social en Colombia.

En este marco, resultó de gran valor aprovechar la cátedra Pedagogía para la Paz, Memoria y Derechos Humanos, promovida por la Universidad Pedagógica Nacional, para exponer y socializar búsquedas y hallazgos que subyacen a inquietudes individuales y colectivas sobre las responsabilidades y requerimientos producidos en el marco normativo para la paz.

---

1. Licenciada en Ciencias Sociales Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Historia Universidade Federal de Mato Grosso, integrante del Colectivo Historia Oral (CHO). [colectivohistoriaoral@gmail.com](mailto:colectivohistoriaoral@gmail.com), Correo electrónico: [ltorresoci@gmail.com](mailto:ltorresoci@gmail.com)

Este documento puede leerse, entenderse y concebirse como un costurero, un tejido que anuda hilos de normatividad jurídica para la paz, intereses, demandas y angustias sobre el tratamiento de este tema en la escuela. Se proponen tres puntos de reflexión como nociones para pensar la reconstrucción de memoria: a) la cultura de la memoria como debate en el presente, b) la construcción de conciencia y cultura histórica en la escuela, y c) los confusos límites entre enseñanza de la historia y pedagogías de la memoria. Al final se presentan algunas consideraciones, las cuales pretenden dejar abiertas preguntas para seguir transitando hacia una pedagogía de la memoria abierta al debate y a la reflexión permanente.

## **La cultura de la memoria como debate en el presente**

El estudio de los pasados recientes configurados con mayor fuerza en las sociedades occidentales forma parte de las preocupaciones políticas y culturales del siglo xx. La dicotomía entre pasado y presente es un nítido reflejo de los cambios paradigmáticos de las ciencias sociales, lo que Hobsbawm denominó la “era de las catástrofes” (Hobsbawm, 1998) se convirtió en un eje temporal que instituyó un antes y un después en la historia contemporánea.

Los intereses por los pasados recientes aparecen de forma protagónica en medio de las rupturas epistémicas entre modernidad y contemporaneidad. Como bien se sabe, los siglos xviii y xix las precedieron con la representación de progreso, avance y “hombre nuevo”, solventada en asimilaciones de presente-futuro propias del contexto cultural del capitalismo industrial, dispuesto por identidades universalistas, como la “autenticidad” de la historia universal de Occidente. La comprensión y sentido de esta noción de temporalidad corresponde al pensamiento de una especificidad de ciencia, es decir, una actividad cultural-científica condensada en práctica y orientación de formas de conocimiento (Rüsen, 2014, p. 21).



El cuerpo epistemológico que acompaña el mosaico categorial de la historia contemporánea posterior a la segunda mitad del siglo xx se reconoce como el laboratorio de incubación de la historia reciente, los años sesenta y setenta fueron escenario de reflexión en torno al sistema de valores establecido por el pensamiento moderno, junto al cuestionamiento de verdades occidentales, unilaterales, unívocas y universales.

Durante los años ochenta se generó una revisión al modelo estructuralista bajo el presupuesto de relativización de las verdades absolutas y el posicionamiento del sujeto en el papel protagónico de la construcción y representación de mundo. La perspectiva de análisis, aunado con la diversidad en el acervo teórico, metodológico y heurístico, posicionó esta década como una compleja trayectoria de cambio en el marco de un régimen de *historicidad presentista* y global (Hartog, 2013), que no es exactamente una mirada totalizadora; por el contrario, propende por una comprensión histórica abierta, en el que todos los seres humanos pueden asociarse a una racionalidad de un tiempo específico dado por su bagaje cultural particular. Francois Bédarida, el primer director del Institut d'histoire du Temps Présent IHTP, definió la historia del tiempo presente como

La gestión de un historiador implicado en el espíritu de su tiempo, que ha de hacer frente a una documentación a la vez abundante y lleno de lagunas, y que se siente obligado a situarse en relación con los actores de la historia, en permanente confrontación con algunos mecanismos de la memoria (Sauvage, 1998, p. 60).

Podemos decir que la historia del tiempo presente (HTP) es la comprensión del saber histórico, es la escrita en nuestro tiempo a partir de los saberes, tensiones políticas, condiciones económicas, ideas y cultura para construcción de pensamiento histórico en clave de la interpretación dinámica de las temporalidades de una sociedad. De este modo, el presente-pasado no se concibe como líneas divisorias, sino desde el objeto que ocupa y particulariza la atención del historiador para la comprensión multiperspectiva de las elaboraciones subjetivas, las formaciones culturales e identitarias y los ordenamientos ideológicos.

La lectura de la realidad y desenvolvimiento humano desde una historia del tiempo presente es un nuevo campo de investigación con un enfoque sobre el pasado donde cobran relevancia nuevos objetos, metodologías y narrativas, y al igual que los estudios sobre memoria convergen en la producción de elaboraciones interdisciplinarias situadas en la cotidianidad del sujeto mediante un lenguaje liberador de la experiencia.

Ese giro del pensamiento contemporáneo parecía completamente establecido, hace dos décadas, se produjo en el campo de los estudios de la memoria y de memoria colectiva un movimiento de restauración de la primacía de los sujetos expulsados durante los años anteriores. Se abrió un nuevo capítulo, que podría llamarse “el sujeto resucitado” (Sarlo, 2012, p. 37).

La historia que desde lo memorativo vincula el pasado reciente en un tiempo presente busca “pasar de la historia de los tronos y las dominaciones para aquella de los pueblos y las sociedades” (Rémond, 2003, p. 45), se trata del afianzamiento de una mirada analítica, autónoma y responsable en contextos de exposición intra y extratextuales del *yo*. Esto se genera conforme a un abordaje humanista de la dimensión subjetiva en el *relato* autorreferencial y metanarrativo que prioriza la textualidad subjetiva organizada a base de concepciones y emociones del pasado-presente.

Este tipo de historia se apoya en la presencia del yo ampliada en la realidad histórica del grupo, se diferencia de la historia de siglos precedentes al situar al sujeto-objeto como parte de la acción directa sobre la memoria vivida. Por tanto, difícilmente se puede considerar como algo fijo o hermético, pues su objeto es coetáneo y constituye un diálogo y una escucha atenta a las “demandas e interpretaciones que ese pasado le formula al presente, por lo cual deja de concebirlo como cerrado, finalizado. La historia deja de ser algo clausurado para pensarse como nuevo régimen relacional entre pasado, presente y futuro” (Pittaluga, 2010, p. 31).

Los trabajos sobre memoria impregnados de discusiones posmodernas, decoloniales y subalternas enfrentan una clara sentencia con el rótulo de



autenticidad y veracidad condenado por el pensamiento científico moderno, que alberga una desconfianza radical a partir de críticas respecto a la dificultad de establecer la delimitación temporal y fronteras cronológicas precisas. Este enfoque de pensamiento reclama “que acontecimientos y fechas que enmarcan la historia reciente carecen de sentido en tanto y en cuanto esta constituye un campo en constante movimiento con periodizaciones más o menos elásticas y variables” (Levin y Franco, 2007, p. 33). El temeroso límite entre historia y memoria, que algunas veces parece desvanecerse en el limbo interpretativo, merece ser retomado y quizá clarificado, porque, a pesar de que tanto memoria como historia encuentran un vínculo de estudio y significatividad en el pasado, la primera dista de la utopía de quererlo incluir todo, y el detalle verosímil continua siendo su punto de llegada; por su parte, la memoria opera en la institución del testimonio, la autorreferenciación que a través de la narrativa se coloca deliberadamente entre lo individual y colectivo.

Memoria e historia son complemento con carácter polémico, político, pertinente y urgente, están inseridas en un pasado presente en continua construcción; por tanto, los privilegios a la subjetividad y la premisa de rigor metodológico historiográfico deben reconocer la dificultad de la falta de cierre, el carácter relativo y la presencia de actores y versiones diversas, para construir versiones con responsabilidad social que contribuyan a la formación de conciencia histórica desde la incidencia de la justicia, verdad y reparación.

## **La construcción de conciencia y cultura histórica en la escuela**

Conforme a razones ya expuestas, el tratamiento de las memorias y el afrontamiento de pasados recientes se convierten en un horizonte ético-político ante la búsqueda de justicia y esclarecimiento de la memoria histórica, lo cual deviene en reflexiones de qué, para qué y por qué recordar,

rememorar, traer al presente, guardar silencio u ocultar, pues acudir a la memoria implica una reflexividad de la experiencia temporal marcada por una operación narrativa en la que se posiciona la construcción de una trama (Ricoeur, 2013).

Pensar estos cuestionamientos en la escuela conlleva a una revisión consciente de las formaciones políticas, sociales y culturales identitarias de un grupo, mediante las cuales se garantizan determinados regímenes de memoria, en su mayoría, correspondientes a discursos oficiales. Las elaboraciones historiográficas propias de la academia se han caracterizado por mantener un distanciamiento significativo con las apreciaciones y apropiaciones de estas en los discursos escolares; en esta lógica un referente clave para la formación de conciencia histórica, es *la enseñanza de la historia* y sus propuestas, avatares, cambios, cuestionamientos y tensiones.

La entrada de la historia reciente al escenario escolar de una u otra manera responde y acarrea discordancias del debate historiográfico del tiempo presente:

La incorporación de la historia reciente se introduce a la escuela en una controversia aun no saldada entre los académicos. Para muchos de ellos, la pretensión de analizar el pasado inmediato solo se consideraba pertinente para otras disciplinas sociales pero no para el análisis histórico (Amézola y D'Achary, 2009, p. 154).

Así, una vez más aparece el divorcio entre investigación y docencia en el que se acredita que los historiadores deben dedicarse a la investigación y construcción de conocimiento, en tanto que los pedagogos se encargan de las estrategias de enseñanza y reproducción del mismo.

Diversas razones explican el divorcio entre enseñanza e investigación en el campo de la Historia: a nivel institucional, los departamentos de historia de las universidades con prestigio investigativo no se han interesado por los problemas de la enseñanza sino solamente por la investigación especializada [...] es notable la despreocupación de los



historiadores profesionales por los problemas educativos del país, quedando circunscrita su labor a la producción de conocimientos históricos y descuidando la socialización de los resultados de investigación (Vega, 1999, p. 26).

Contrariamente a lo que venía sucediendo en la historia escolar tradicional aceptada, adaptada y justificada a través de materiales didácticos, textos escolares y proyectos institucionales, la enseñanza de la historia reciente se desarrolla en un contexto de interés por otorgar importancia a lo *contemporáneo*, una historia que

Señala los límites de la escuela, aun en contextos pluralistas y democráticos, para incorporar el conflicto sin ceder al olvido, a las omisiones y a las tergiversaciones “necesarias” exigidas para la “pacificación” o para el sostenimiento de los mitos históricos oficiales (Carretero, 2007, p. 169).

La enseñanza del pasado reciente entiende el espacio educativo como el bastión donde se generan los pisos fundamentales para propiciar construcción de conciencia histórica, como condición necesaria para su desarrollo pleno (Raggio, 2004, p. 4). El argumento de elaboración de los pasados traumáticos vinculados a periodos de conflicto se convierte en instancia clave para pensar el futuro.

Hablamos de conciencia histórica considerando que existe una notable penetración entre la enseñanza de lo reciente y la formación de conciencias históricas valoradas en la explicitud de los derechos y deberes. En este punto, tomamos como referencia a Jorn Rüsen para quien la conciencia histórica es eje estructurador de identidad y narrativa histórica, es fundamento de todo conocimiento y relación sujeto-mundo conforme la vida práctica, es decir, la interpretación de la experiencia en el tiempo respecto a la intención en el mismo. “En la producción de una conciencia histórica se trata menos de dejar atrás el pasado que de extraer enseñanzas y reafirmar los valores y las formas de encuentro y deliberación que hacen posible compartir y discutir un legado” (Vezzetti, 2009, p. 32).

Esto significa que el conocimiento histórico mediado por la conciencia histórica reconoce la competencia subjetiva que envuelve un pensamiento histórico para la interpretación de un objeto traducido en competencia narrativa, “esa competencia se puede definir como la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica, por medio del recuerdo de la realidad pasada” (Rüsen, 2010 p. 59).

La historia reciente designa un lugar para las experiencias límite y las condiciones que las hicieron posibles, la conciencia histórica concuerda en la “comprensión de las sociedades como producto del desarrollo y de las luchas históricas” (Funes, 2006, p. 93), donde el pasado deja de ser analizado como un elemento neutral y se torna un terreno de disputas y luchas por lo que se recuerda y lo que se olvida.

La naturaleza de los antagonismos que atraviesa nuestra sociedad es lo más variada: conflictos políticos, económicos, sociales, éticos y culturales. La desigualdad social –visible en grados extremos en una sociedad democrática– aparece como la divergencia de más difícil resolución para el establecimiento de un orden estable (Funes, 2006, p. 94).

La funcionalidad de la memoria en la escuela configura sentido para determinados hechos de forma individual o colectiva. El *sentido* refleja una perspectiva en el tiempo, una evolución temporal del mundo, una conciencia e identidad histórica, “el tipo de la constitución genética del sentido puede ser caracterizada como una forma del saber histórico, en la cual el tiempo, como cambio, se torna el sentido histórico del pasado recordado” (Rüsen, 2007, p. 61).

Entre las formas de asumir estas reflexiones del cómo historizar la memoria, la propuesta narrativista está orientada en gran parte a la indagación ontológica sobre la didáctica de la historia, propone la *cultura histórica* como categoría para abordar el fenómeno que caracteriza el papel de la memoria histórica en el espacio público, una categoría referente al interés público



por lo histórico en aproximación al pasado común, definida como la lectura de la historia en un horizonte en el que se enlazan nuevas estructuras complejas de los ejercicios de memoria.

Se reconoce la cultura histórica como la realización y actualización de un determinado tipo de memoria, circulante entre tensiones e intereses por la representación que se tiene del pasado: “La cultura histórica se puede definir como la articulación práctica y operante de la conciencia histórica” (Rüsen, 1994, p. 4), es una manera particular de abordar interpretativamente el tiempo de experiencia, una rememoración de concepción abstracta de lo memorable del tiempo y espacio vivido (Ricoeur, 2013, p. 64); como procedimiento mental de la conciencia histórica, tal tipo de memoria está delimitado por la marca temporal entre un punto inicial de evocación y un punto final de imagen representada del pasado.

La apropiación cultural de la memoria es un proceso activo de interpretación temporal en el que el acto de recordar presupone un marco colectivo que como fenómeno histórico no es neutral; en esa medida, el concepto de *memoria histórica* propuesto por Rüsen dialoga con presupuestos de otros autores, que asumen críticamente esta categoría, es el caso de Paloma Aguilar, quien afirma que la memoria histórica es una expresión utilizada desde el ámbito político donde la idea de pasado es simplificada y distorsionada con el fin de dar sustento a las más diversas iniciativas:

Por memoria histórica debe entenderse la memoria de los relatos que han llegado al sujeto a través de generaciones de antepasados o de testigos de los acontecimientos. En estos casos lo que recuerda el sujeto no es el hecho, sino lo que le han contado (Aguilar, 2008, p. 64).

Retomando a Halbwachs la memoria histórica comprende los acontecimientos históricos que no hemos podido conocer en el momento que sucedieron y llegan a nosotros por familia, escuela, amigos etc. Según esto, se ubica en una historia de sucesión cronológica, pues “es la serie de

acontecimientos de los que la historia nacional mantiene el recuerdo, ni ella ni sus marcos representan lo esencial de lo que llamamos memoria colectiva” (Halbwachs, 2011, p. 127).

Estas colocaciones se ubican en la idea de que los seres humanos tenemos conciencia histórica significada por elementos que garantizan una idea de continuidad. La construcción de una conciencia histórica en la enseñanza-aprendizaje implica pensar responsablemente los procesos pedagógicos sustentados en las dimensiones estética, política y cognitiva, que de una u otra manera garanticen una propuesta integral en la educación, y posicionen la memoria más allá de un requerimiento de la normatividad jurídica.

La noción de memoria histórica, centra su parecer en una crítica a las complejas interrelaciones efectuadas a partir de la construcción de conciencia e identidad histórica, un vínculo casi que indisoluble de la autointerpretación de los sujetos y de la experiencia externa de dominio político arraigado al poder y la conducción de la vida a través de actuaciones de sentido que validan el engranaje socio-cultural al que pertenece determinada memoria histórica.

Hablar de las memorias en el ámbito escolar significa dirigir la mirada a los espacios, discursos y prácticas que hacen parte de ella, sus relaciones, deseos, ilusiones, responsabilidades en el plano personal e histórico; dado que “la escuela se constituye en el principal escenario de materialización de las “políticas de la memoria”, las cuales terminan siendo expresión de una memoria e historia oficial de sectores dominantes de la sociedad” (Jiménez, Infante y Cortés, 2012, p. 293).

## **Los confusos límites entre enseñanza de la historia y pedagogías de la memoria**

El marco jurídico para la paz 2005-2014 en Colombia otorga responsabilidades institucionales sobre el tratamiento del pasado. Para el campo educativo se contempló lo que Levin y Franco denominan horizontes de sentido



educativo de los proyectos políticos en periodos de transición, expuesto en tres elementos confluyentes: 1) políticas diseñadas e implementadas en distintos ámbitos de la gestión educativa; 2) procesos de producción y legitimación social de los saberes específicos de las disciplinas que ingresan a la institución escolar; y 3) procesos de transformación didáctica de dichos saberes, atendiendo tanto a las necesidades específicas de la escuela como a la satisfacción de las políticas educativas en curso (Levin y Franco, 2007, p. 33).

El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos (Ministerio de Justicia y del Derecho, Ley 1448, 2011, p. 75).

Las pedagogías de la memoria se postulan como una opción factible que advierte sobre la imagen del pasado-futuro en sintonía con el acatamiento de responsabilidades en la trayectoria vital de cada individuo. Son una posibilidad para las sociedades que escogen la transición como salida a procesos de violencia prolongada a través de instrumentos para pensar socialmente su historia, lo que proporciona tanto interpretaciones generales como particulares sobre los procesos históricos en un eje reflexivo.

Las pedagogías de la memoria no se reducen a la escuela, tampoco reniegan la presencia e importancia de esta, por el contrario reconocen en ella un espacio fundamental de validación de lo humano en lo social y la construcción de una conciencia histórica. Es comprendida como una mirada narrativa sobre el devenir histórico operado y racionalizado en voluntades de analizar el pasado. Con relación a la enseñanza de la historia se torna en una tentativa para la reflexión sobre qué y porqué enseñar, con base crítica y elementos de lectura interpretativa de la realidad.

Esta reciente noción tiene sus cimientos en la concepción de la memoria como derecho, en el contexto protagónico de los años noventa y los preceptos del derecho al derecho, dentro del auge de los estudios sobre ciudadanía matizados con una fuerte tendencia crítica a la “notoria distancia entre los derechos de la ciudadanía reconocidos por la ley por un lado y las practicas estatales y sociales que reflejan los lazos de dependencia (clientelismo, asistencialismo) más que conciencia de autonomía o una subjetividad por el otro” (Jelin, 2003, p. 12).

Pensar la memoria desde la práctica pedagógica “da cuenta de procesos de vinculación entre los sujetos en perspectiva comprensiva de su propio pasado fortaleciendo sus acciones en el presente” (Rubio, 2007, p. 4), con reconocimiento e inclusión colectiva de subjetividades en los diversos marcos sociales y su configuración en el autorreconocimiento desde los otros, al mismo tiempo trabaja sobre el sentido de la historia narrada.

Apostar por pedagogías de la memoria conlleva a puentes articulados con carácter transversal para la formación democrática; la congruencia entre el conocimiento, las convicciones y las actitudes relacionadas con la democracia, la enseñanza de la macroestructura política con la formación cívica cotidiana y la reflexión en torno a la formación del sujeto democrático desde sus primeros años de escolaridad (Herrera, Pinilla, Acevedo, Díaz, 2005, p. 123); “implica necesariamente revisar los procesos de construcción de memoria social: qué luchas sociales actuaron, qué representaciones artísticas existieron, [...] que encuentren en el aprendizaje de procesos del tiempo presente algo significativo” (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 19).

La problematización del tiempo presente refleja la curiosidad epistemológica sobre lo estético, político y cognitivo de las narrativas; con el objetivo de revertir el orden formal del tiempo en el que han sido narrados los hechos –en su mayoría lineal– a cambio de una propuesta dialógica con las diferentes versiones.

La pedagogía de la memoria dialoga críticamente con el orden y trama de acontecimientos relatados por la historia, se cuestiona sobre sus futuros, los contrasta desde la contingencia con los deseos y vuelve su mirada al pasado para recuperar recuerdos inconclusos, palabras no dichas u olvidadas (Rubio, 2007, p. 12).

Las pedagogías de la memoria en Colombia pasan, primero, por conocer y comprender los reservorios de aprendizaje que se tienen sobre el pasado a partir de la política educativa reflejada en los lineamientos y estándares por competencia, entre otras iniciativas como los campos de pensamiento (Campos, Chacón y Rodríguez, 2007); rutas pedagógicas en historia (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2004); Currículo 40 × 40 (Secretaría de Educación Distrital, 2014); Travesía de la Luz (Centro de Investigación y Educación Popular, 2014). Y, segundo, las pedagogías de la memoria pasan por acercarse y analizar las circunstancias y condiciones jurídicas en las que se inscribe el trabajo de memoria en la escuela. Las propuestas de trabajo pedagógico pueden ser lugar para pensar preguntas fundamentales respecto a ¿cómo enseñar lo inenseñable? ¿Cómo convocar al pasado sin que este se transforme en un lastre difícil de llevar? ¿Cómo encontrar en el pasado nuevos sentidos que doten de vitalidad al presente? ¿Qué decir y cómo reflexionar sobre conductas violatorias de los derechos humanos? ¿Para qué y por qué hacerlo?

En este caso, la pedagogía de la memoria encuentra un vínculo con los proyectos transversales y la enseñanza de las ciencias sociales. A continuación se proponen cuatro ítems que pueden ayudar a pensar la formulación de estrategias pedagógicas desde un lugar de enunciación crítico, propositivo y transversal sobre la importancia del trabajo de la historia reciente como punto de inflexión entre las propuestas de políticas públicas educativas y la normativa de justicia transicional.

El primero, *identificación y análisis de las memorias subterráneas a partir de la transmisión generacional y las marcas en el espacio*, recuerdos ligados a memorias

clandestinas, vergonzosas y prohibidas construidas en redes de familia que hacen parte de estructuras de comunicación que pasan desapercibidas para la sociedad en general, y hacen presencia en la transmisión oral de lo sucedido.

La pedagogía de la memoria ha de concebirse como espacio posible de circulación de las narrativas de estas realidades, identificando y dando a conocer procesos que admitan abrir puertas del dolor en el presente con miras a reconfigurar el futuro, reconstruyendo y validando una memoria crítica, empoderada y pública, que se configure ya no desde el dolor impotente, sino uno proyectivo hacia la reparación integral y el derecho fundamental a la existencia (Herrera y Merchán, 2012, p. 138).

Como anota Herrera, la pedagogía de la memoria es una de las posibilidades de asumir, en las prácticas de enseñanza, la construcción de relatos que reflejen un sentido ético y político del uso del pasado, que de forma directa o indirecta redimensione los significados existentes sobre el mismo.

Segundo, *la representación como mecanismo de aproximación a lo irrepresentable*, es decir, a todo aquello que rompió con los límites del sistema ético de la sociedad, casos atroces difíciles de ser representados son factibles de ser incorporados en una narrativa ejemplar y no literal, por medio de la elaboración de un duelo colectivo.

La pedagogía de la memoria no conduce de forma obligada al recuerdo, sino que provee elementos al ser humano para acercarse a eventos que le han sido nocivos, emerge como parte de un proyecto de dignificación y restitución de derechos en conexión armónica de autorreflexión en la elaboración de una memoria ejemplar.

Tercero, parece conveniente hablar de una *pedagogía local* que responda al enfoque diferenciado para tratamiento de los pasados, dada la fuerte regionalización que se presenta en Colombia. Preguntas como ¿por qué sucedió en mi localidad y no en otra?, ¿por qué la violencia se mantiene?, ¿qué



actores armados han hecho presencia en mi localidad?, etc. La referencia espacio-temporal está planeada para desmitificar la idea natural y totalitaria de la violencia como mal generalizado, además de posibilitar elaboraciones temporales de los lugares y contextos inmediatos en los que se encuentra inserida la escuela, con el objetivo de participar en las estrategias nacionales de transición con base en miradas regionales, conectadas a las necesidades e intereses locales.

Cuarto, *la prelación del pensar y actuar en la escuela desde un enfoque de derechos humanos diferencial y la educación para ciudadanía*. Reconocemos que el Programa de Formación en Derechos Humanos, los estándares básicos de competencias ciudadanas, los lineamientos en ciencias sociales, el Programa de Educación para la Sexualidad, y actualmente la propuesta de Cátedra de la Paz en la Ley 1732 de 2014, entre otros, han ganado un lugar preponderante dentro de la escuela, reflejado en el desarrollo de proyectos transversales.

Finalmente, las pedagogías de la memoria son una propuesta social de formación política y conciencia histórica que vela por problematizar el lugar de enunciación de los sujetos e instituciones, para lo cual es vital crear espacios de diálogo y comprensión en búsqueda de una cultura histórica inclusiva, diversa y respetuosa de la idea de *nunca más*. Así, se dista de la idea de ser una secuencia predeterminedada y unívoca de indicaciones genéricas o, mucho menos, un intento por la constatación neutral del pasado o un ejercicio rutinario. Por el contrario, es una reflexión consciente, en la que la escuela converge como muchos otros escenarios en la revisión y elaboración de pasados-presentes y futuros.

## Consideraciones finales

El tiempo presente es una propuesta metodológica-conceptual que trasciende la temerosa línea entre memoria e historia establecida en el estatuto del pasado lejano. Hace parte de un cúmulo de cuestionamientos emergentes

en Europa después de la Segunda Guerra Mundial, con el presupuesto de la concepción narrativista de la historia y las nuevas epistemologías del sujeto:

La cuestión del presente emerge al generar una ambigüedad o tensión entre el tiempo de la explicación teórica y su narrativa que es, al mismo tiempo, la narrativa de la historia relatada que se refiere a otro presente, aquel de los acontecimientos narrados (Monteiro, 2012, p. 164).

Según los requerimientos de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (1448 de 2011), apuntados al sector educativo respecto a la elaboración de ejercicios de memoria histórica en la escuela, afirmamos la importancia que es para el ámbito educativo entender la necesidad de una política pública que propenda por la creación de un libreto social compatible en el sentido deliberado y consciente de la multiplicidad de memorias circulantes en la sociedad, una política fuerte, para la participación, mediación y reconocimiento recíproco de las repercusiones jurídicas e históricas de la exposición pública de algunos aspectos del pasado traumático.

Las pedagogías de la memoria son un lugar de encuentro, que puede ser descrito como interdisciplinar, donde fluctúan las responsabilidades de la escuela y la sociedad en general. Sin embargo, la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras es clara al derogar la responsabilidad del trabajo con memoria en la escuela al componente de ciudadanía y ciencias sociales. Los ejercicios escolares de memoria no se reducen a la curricularización de la misma en el contenido de la historia reciente, sino que sitúan la atención transversal en la composición política e histórica de la memoria como campo teórico y metodológico con referencia directa a las versiones históricas públicas y privadas, es decir, a las historias que nos constituyen como sujetos. La memoria en el proceso pedagógico se torna en una herramienta para pensar las realidades de la cultura escolar.

Las nuevas relaciones entre memoria y educación insisten en hacer de la memoria medio y fin en una disposición de habla, escucha y pregunta como



prerrequisito para tejer y orientar recuerdos, desde este enfoque no solo se replantea la forma pasiva en que estudiantes y profesores se remiten al pasado, sino que se traza un horizonte multiperspectivo de análisis y comprensión de la durabilidad, sostenibilidad y legitimidad.

En este orden, entendemos la enseñanza de la historia reciente de la mano de la investigación escolar como eje transversal en el proceso de formación de los sujetos pedagógicos, con quienes es importante la aproximación al uso de nuevas materias primas historiográficas y nuevos mapas de conocimiento que amplíen el tratamiento del tema y conduzcan al entendimiento del pasado de forma no lineal ni unicausal.

## Referencias

- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Amézola, G., y D'Achary, C. (2009). Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbado bonaerense. *Revista Quinto Sol*, (13), 153-175.
- Campos, D., Chacón, D., y Rodríguez, N. (Coords.) (2007). *Campos de pensamiento. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Chartier, R., y Chittoni, P. (2012). *A história entre narrativa e conhecimento*. Porto Alegre: Universidade Federal Rio Grande do Sul.
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Salta*, 1, (5). Universidad Nacional de Salta, p. 90-102.
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hartog, F. (2013). *Regímenes de historicidade, presentismo e experiências do tempo* (1.ª ed.). Belo Horizonte: Auténtica editora.
- Herrera, M., y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia reciente. En R. Duarte, A. Jiménez (Orgs.), *Las víctimas: Entre la memoria y el olvido*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Herrera, M., Pinilla, A., Acevedo, R., y Díaz, S. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicas y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.



- Instituto de Educación Popular y Universidad Nacional de Colombia (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Jelin, E. (2003). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Cuadernos del IDES 2*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Jiménez, A., Infante, R., y Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del Estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares por competencia. Formar en ciencias: el desafío. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Autor.
- Monteiro, A. (2012). Tempo presente no ensino de História: O anacronismo em questão. En M. Gonçalves (org.), *Qual o valor da história hoje?*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Levin, F., y Franco, M. (Octubre de 2007). La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas. *Revista Novedades Educativas*, (202).
- Pittaluga, R. (2010). *El pasado reciente argentino: interrogaciones en torno a dos problemáticas*. En E. Bohoslavsky (org), *Promesas de historia reciente del Cono Sur*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sarlo, B. (2012). *Tiempo pasado cultura de la memoria y giro subjetivo una discusión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Sauvage, P. (Julio-Diciembre, 1998). Una historia del tiempo presente. *Historia Crítica*, 59-70.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clio & Asociados*, 5.

- Rémond, R. (org.) (2003). *Por una historia política*. Río de Janeiro: FGV Editora.
- Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rosemberg, J., y Kovacic, V. (Org.) (2010). *Educación, memoria y derechos humanos: Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (15).
- Rüsen, J. (1994). *¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. F. Sánchez e I. Shumacher. (Trad.). Alemania: Geschichtskultur.
- Rüsen, J. (2007). *História viva. Teoria da história III formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB.
- Rüsen, J. (2010). Aprendizado histórico. En M. Schmidt, I. Barca, E. Rezende (orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (1.ª ed.). Curitiba: Ed. UFPR.
- Vega, R. (1999). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar* (2.ª ed.). Bogotá: Ediciones Antropos.
- Vezzetti, H. (2009). *Pasado y presente guerra, dictadura y sociedad en la Argentina* (1.ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

# Paz, memoria y pedagogía

Jorge Enrique Aponte Otálvaro<sup>1</sup>

En el hogar de un viejo líder campesino de los Montes de María, se encontraba un letrero algo particular. En él se podía ver el símbolo de un antiguo grupo guerrillero de Colombia que se desmovilizó en los años noventa y dos imágenes de ex militantes de esa organización guerrillera. Lo interesante del letrero, o lo que llamó la atención de inmediato, era la frase que incluía: “*Desde que nacimos estamos hablando de paz*”. ¿Qué querían decir quienes incluyeron este texto en el cartel? ¿Se trata de muestras de burla, desencanto o duda sobre la paz? ¿Quiénes han hablado desde siempre de la paz? ¿Qué tipo de paz?

Gráfica 1.



Fuente: *Pedagogía para la paz, la memoria y los derechos humanos*, 6 de mayo de 2015.

1. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y magíster en Estudios Sociales. Docente del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá (Colombia). Integrante del grupo de investigación *Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las ciencias sociales* de la Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: japonte@pedagogica.edu.co; jeaponte@gmail.com. Equipo de trabajo Eje de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

A partir de la imagen, surgieron varias ideas. Una de ellas, y la cual es una posible respuesta a las preguntas antes formuladas, es que existen términos que se desgastan por su uso y abuso. El acuñar términos coyunturales puede ser un error en el que fácilmente se caiga. La opinión pública circula palabras que se desgastan por su frecuente uso reflexivo y de paso se satura el discurso cotidiano, este puede ser el caso de los términos *paz*, *memoria* y *pedagogía*.

Sobre el primer término, la *paz*, se alude de manera reiterativa para dar cuenta de escenarios de coexistencia social, al cual se opone el conflicto y el debate. La paz, de forma irreflexiva, se le contrapone a los conflictos, reduciéndolos a manifestaciones de violencia de todo tipo. No por nada se afirma sin pudor que para alcanzar la paz es suficiente el silenciamiento de los fusiles; o la paz de los sepulcros. Inclusive el acuerdo político que se firmó con las guerrillas en otros momentos de la historia de Colombia. Ya sobre esto llamaba la atención Estanislao Zuleta, acerca de los riesgos que se corren cuando se imagina, se piensa y se define la existencia y coexistencia social, cuando se sueñan soluciones definitivas.

La pobreza de la imaginación nunca se manifiesta de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad. Entonces comenzamos a inventar paraísos, islas afortunadas, países de Cucaña. Una vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación y sin muerte. Y por lo tanto también sin carencias y sin deseo; un océano de mermelada sagrada, una eternidad de aburrición. Metas afortunadamente inalcanzables, paraísos afortunadamente inexistentes.

Todas estas fantasías serían inocentes e inocuas, sino fuera porque constituyen el modelo de nuestros propósitos y nuestros anhelos en la vida práctica. Aquí mismo en los proyectos de la existencia cotidiana, más acá del reino de las mentiras eternas, introducimos también el ideal tonto de la seguridad garantizada, de las reconciliaciones totales, de las soluciones definitivas. Puede decirse que nuestro problema no consiste solamente ni principalmente en que no seamos capaces de conquistar lo que nos proponemos, sino en aquello que nos proponemos; que nuestra desgracia no está tanto en las frustraciones de nuestros deseos, como en la forma misma de desear (Zuleta, 1994, p. 23).



Sobre el segundo término, la *memoria*, son conocidos sus usos y abusos, todo y nada es memoria. Se conmina a hacer memoria, se le opone el olvido y se reduce al efecto de recordar en un esfuerzo de totalidad sobre todo lo que ha sucedido en una sociedad. Eventos, foros, cátedras, cursos, programas televisivos y demás, se acompañan en sus títulos con el término *memoria*, como una suerte de eslogan que, se supone, convoca, cobija y da señales de apertura de un diálogo plural. Aquí de nuevo se satura la narrativa cotidiana, se presenta como novedoso un discurso con apariencia de crítico acerca de las coyunturas presentes, se minimiza el trabajo de la memoria al efecto del pasado, a recorrer pormenorizadamente todo, se pierde de vista que los seres humanos no podemos recordar todo, no queremos recordar todo, y aún más, recordamos de acuerdo a nuestro presente y a los futuros que imaginamos.

El tercer término indicado, *pedagogía*, se utiliza para dar cuenta de procesos de formación y/o educación que terminan siendo todo menos eso, procesos que educan. Hay tantas pedagogías como adjetivos existen en nuestra lengua: pedagogías del conflicto, de la paz, de la memoria e inclusive se inventan acciones pedagógicas, como las de reciente uso en el sistema de transporte masivo de la ciudad de Bogotá, en la cual se proponían “sanciones pedagógicas”, que incluían la elaboración de planas, en las cuales los ciudadanos que decidían “colarse” en el sistema de transporte sin pagar la tarifa debían escribir en repetidas ocasiones “Por amor propio no me cuelo [...]”. El entonces subcomandante de la policía del sistema de transporte afirmó en un medio de comunicación: “[...] esta es una medida preventiva y pedagógica para que los usuarios del sistema no ingresen al sistema sin pagar [...]” (*El Tiempo*, 2015).

El riesgo es que trivializamos los términos, se vacían de contenido, y, por tanto, el efecto que producen o podrían generar. Se propone para el debate, superar el cliché, el eslogan o la coyuntura y plantear una propuesta de trabajo que retome algunos aspectos de la teoría sobre los estudios de la

memoria, las reflexiones que se han adelantado en la Universidad Pedagógica Nacional en diferentes grupos de investigación<sup>2</sup>, particularmente en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Una propuesta que configure, de alguna manera, una estrategia pedagógica para la formación de actores sociales que transformen la sociedad y por ende persigan y logren, ojala algún día, construir la paz con justicia social.

## ¿Qué paz construimos? Rutas para la base social de la paz

Vale la pena regresar a la frase del cartel: “Desde que nacimos estamos hablando de paz”. Si la paz es un estado emocional, un lugar al cual llegar, un proyecto político, si está ligado a condiciones objetivas o si se vive para alcanzarla, demarca varias rutas. Es posible asociar la imagen y la frase que contiene a que la paz de la que siempre “hemos” hablado, de la que “nos” han o les “han” hablado, es la del entendimiento perfecto. La de la vida aburrida que no nos exige cambio, ruptura, salidas o sin salidas, que no nos cuestiona, que nos deja pensar que todo va bien.

Aquí valga plantear un punto de referencia, la paz es la adquisición cada vez más amplia de condiciones de vida digna, la superación de la inequidad y la desigualdad mediante el acceso a recursos, bienes y derechos. Es una tarea gigante, que exige esfuerzo, que exige organización, que demanda participación. Por ello, es imperativo abandonar la noción de *postconflicto*. Este término construye una falsa idea, en la vida práctica, de lo que puede venir después de un acuerdo político entre las insurgencias y el Estado colombiano.

No queremos, no soñamos con sociedades en postconflicto, pensamos y anhelamos una sociedad en la cual se viva gracias a los conflictos y no a

2. En detalle se resalta la labor investigativa y pedagógica de los grupos de investigación “Educación y cultura política” y “Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las ciencias sociales” de la Universidad Pedagógica Nacional.



pesar de ellos, en la cual las diferencias ideológicas y políticas puedan ser tramitadas por la vía del debate, del diálogo, del conflicto de ideas, y nunca más por la ruta de la eliminación del contradictor. Ante el término *postconflicto*, se ha propuesto el de *postacuerdo*, el cual es más sincero, parte de un principio de realidad y es que los conflictos sociales y económicos que dieron origen a la violencia armada en Colombia no se eliminan del todo en un pacto político o tratado de paz.

Muestra de lo anterior son las experiencias de otras sociedades que han atravesado conflictos armados extensos y que han logrado llegar a un acuerdo y cese del enfrentamiento (Fisas, 2010 y 2013). Lo más difícil de un proceso de paz viene después de la firma del acuerdo. Sin desconocer ni minimizar el largo camino que lleva a la definición de hojas de ruta o encuentros para tramitar una agenda política de negociación de paz, es posible considerar que los periodos posteriores al pacto de salida negociada requieren de una amplia participación de la sociedad y por ende de una extensión de la mesa misma. Los pactos políticos que derivan de los procesos de negociación necesitan de vastos soportes sociales, vinculantes y políticamente formados. Los procesos de negociación de paz requieren de una base social amplia que apueste y soporte una salida negociada a la guerra.

Construir esta base social, que apoye y refrende la paz, requiere de estrategias de pedagogía social de largo aliento. Se trata de todo un proceso de formación política sobre el conflicto, que problematice la idea de paz y defina agendas que permitan tramitar los conflictos sociales y económicos que no se incluyen en las agendas de negociación. Partimos, entonces, de ampliar la idea de paz que deriva de los procesos de negociación. Las denominadas negociaciones de paz son salidas políticas y pactadas a enfrentamientos armados, no son mesas de cogobierno o de definición de política pública.

Aunque en los puntos de negociación se encuentren reformas que demandan las partes enfrentadas, estas no dan solución definitiva a los conflictos

y violencias generados por la inequidad y la pobreza. De lo anterior, se entiende que en una pedagogía para la paz, la definición de conflicto social no se reduce a los ejercicios de violencia física. El conflicto es parte de las relaciones humanas, nos permiten tener más y mejores prácticas de relacionamiento. Por supuesto, nos referimos a los conflictos bien tramitados, que cuentan con instancias culturales adecuadas para dirimir las diferencias.

## ¿Qué pedagogía? Articulaciones entre la pedagogía, la educación y la paz

¿Qué puede decir la educación y la pedagogía acerca de la frase mencionada? La educación no resuelve los problemas objetivos que impiden la paz. La educación no alcanza por sí sola la paz. Mucho menos los procesos que se denominan pedagógicos y vaciados de contenido que en últimas terminan por formar sujetos sumisos, desarticulados de principios éticos que defiendan la dignidad humana. Quienes creemos que la paz está vinculada con la justicia social, dejamos claro que esto significa construir modelos de existencia societal distantes del modelo económico capitalista.

De forma que una pedagogía social para la paz debe ser crítica y emancipadora, tener por finalidad la formación de sujetos políticos que establezcan un lugar sobre el proceso actual, sobre el conflicto armado, social y político del país y acerca de las posibilidades de una paz con justicia social para Colombia. Crítica porque parte de un lugar de análisis que busca ofrecer vastos elementos de juicio para la formación política. Crítica también, porque su apuesta es trabajar conocimientos vinculantes con las realidades sociales y que por lo tanto pueda dibujar futuros posibles. Su propósito parte de esta idea de criticidad: se forman políticamente sujetos con vastos elementos de juicio suficientes para que tomen un lugar en relación al conflicto social y armado colombiano, para que construyan proyectos emancipadores, para que definan su lugar con criterio y establezcan su acción en el mundo.



Pero valga indicar algunos elementos acerca de nuestra comprensión del acto pedagógico. En un sentido amplio, la pedagogía adelanta reflexiones, análisis, interpretaciones y conduce procesos educativos de toda índole. En detalle, una de sus discusiones más puntuales es acerca de la enseñanza y los procesos de aprendizaje. Por una parte, la enseñanza entendida como los medios conducentes para que algo pueda ser aprendido. De otro lado, el aprendizaje entendido como una decisión personal, que no puede ser obligatoria, que no debe estar cruzada por la violencia ni por el castigo. Visto de esta forma, un proceso pedagógico acerca de la paz se entendería como la definición de los medios (diseñar, implementar, evaluar, reflexionar) que permitan que los elementos vinculados con los derechos humanos, los conflictos y la memoria social sean aprehendidos.

Una apuesta pedagógica entendida en estos términos implica reconocer el no poder que tiene el educador en la decisión de aprender, pero a la vez dar razón a la gran responsabilidad ética y política de los educadores, pues deben potenciar su capacidad de educar en el deseo. Nadie en Colombia podrá verse obligado a comprender y querer actuar sobre la paz, sino lo ve o lo siente necesario.

Que la gente pueda opinar no es suficiente, es necesario que pueda actuar en aquello que *le interesa* en su comunidad, en su barrio, en su municipio. Pero para poder actuar tiene que tener bases, instrumentos culturales y materiales. La apertura democrática implica la creación de un mundo de instrumentos colectivos. A esto se le puede llamar participación (Zuleta, 2008, p. 40).

La pedagogía social, crítica y emancipadora para la paz es en sí misma un instrumento cultural que permitiría formar hombres y mujeres que soporten, resistan y deseen un país distinto, un país con paz y que mantengan perenne, sobre la base de la dignidad humana la lucha por la justicia social.

Con lo dicho, se colige que los sujetos que participan de este proceso pedagógico sean de dos órdenes. El primero, el de quienes participamos de la

comunidad universitaria. En segunda instancia, la población colombiana en general. Sobre el primer grupo de trabajo, es pertinente señalar que se trata de la preparación de quienes tendrán por meta difundir, debatir, construir posibilidades de aprendizaje y consolidar escenarios de trabajo con los sectores sociales en los cuales desempeña o desempeñará su profesión.

Sobre el segundo grupo de sujetos de este proceso pedagógico, valga señalar que surge una inquietud sobre los modos y los medios para lograr su interés y su participación. Todo acto pedagógico parte de esta inquietud: que quien enseña reconozca que los otros pueden no estar interesados en el tema que se abordará. El trabajo de quienes adelantarán esta tarea pedagógica será crear las condiciones necesarias para que sea de interés general las reflexiones y la movilización sobre el tema de la paz y los conflictos en Colombia.

Las formas que adopte o por medio de las cuales se traduzca esta pedagogía crítica y emancipadora de la paz y el conflicto dependerán en gran medida de las reflexiones que cada instancia educativa adelante (universidades, escuelas, grupos de investigación, organizaciones y movimientos). Si el objetivo es formar nuevas generaciones de colombianos, en escenarios escolares, esto dará una ruta de trabajo particular, que debe incluir una discusión sobre la organización curricular de los saberes escolares. Si la población objeto va más allá de la escuela, las actividades partirán de una reflexión acerca de las instancias culturales que han estado ausentes en la sociedad colombiana. Talleres, foros, debates, muestras audiovisuales, tomas callejeras, performances en espacios públicos entre otros, solo tendrán sentido si existe claridad sobre la ruta que queremos andar.

Entre los medios que se deben pensar en un proceso pedagógico para la paz se deben tener en cuenta los contenidos del mismo. Es necesario tener precisión sobre los temas que se abordarían. Que compartamos una mínima base de conocimiento sobre historia de procesos de negociación y diálogos de paz, elementos y características que componen el proceso actual y



perspectivas de escenarios posibles posterior a un proceso de diálogo y salida pactada del conflicto es un buen inicio. Que se incluyan sendas reflexiones acerca de los derechos humanos, su defensa y sistemática violación en Colombia será necesario. Pero tal vez el elemento más crucial es lograr que estos diferentes contenidos temáticos estén relacionados con la experiencia vital de quienes participan de los procesos educativos. Aquí la memoria social es el elemento vinculante que puede permitir articular los referentes conceptuales, temáticos o contenidos con las realidades. Es la memoria social la que logra procesos de aprehendizaje en los sujetos.

## **¿Aprender con la memoria social? Rutas en la formación de actores sociales**

La pedagogía de la memoria ha tenido preocupaciones de un buen tiempo para acá acerca de cómo tramitar los pasados traumáticos de violencia. Pensar en cómo trabajar la memoria en procesos educativos ha contado con importantes aportes y reflexiones en diferentes países, la mayoría de ellos en los cuales se han pasado por largos periodos dictatoriales o de guerra. En Colombia se ha venido trabajando en este campo, contribuyendo con la puesta en marcha de experiencias pedagógicas. Puntualmente, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se han hecho avances importantes sobre lo que ha significado pensar la pedagogía de la memoria o las pedagogías de la memoria, lo que involucra preocuparse por una pedagogía que tenga como centro de análisis la memoria social, los derechos humanos, el conflicto armado y que piense la transformación de la sociedad.

Una primera experiencia por resaltar en la UPN es el acumulado investigativo y formativo del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Este colectivo ha definido cinco criterios para pensar las posibles conexiones entre la memoria social y la educación. El primero, su propósito político como grupo, pues conjuga la labor educativa e investigativa con la tarea de construir sociedades diferentes, aspecto que traducen en la tarea

de interrumpir la permanencia de las ecologías violentas que han caracterizado la historia reciente en Colombia (Herrera, Cristancho, Ortega y Olaya, 2013).

En un segundo aspecto, el grupo parte del referente de que las circunstancias actuales demandan a la sociedad, pensar en un ejercicio y un esfuerzo educativo que forje la *subjetividad política*; que logre configurar actores sociales que transformen la sociedad e intervengan en las pugnas sociales y culturales de la sociedad.

Tercero, ha planteado por medio de su producción académica el necesario debate acerca de los contenidos de lo que podrían ser esos procesos educativos que impidan la continuidad de las relaciones violentas y configuren la subjetividad. Aquí han formulado la pregunta *¿qué pasado enseñar?* (Velez y Herrera, 2014) pues no es de menor calado definir las narrativas que circulan o circularían en escenarios de postacuerdo, cuáles son los contenidos de ese pasado que queremos superar, qué pasado enseñar y bajo qué perspectivas enseñar ese pasado. El cuarto criterio identificado es la postura por comprender la pedagogía de la memoria como una apuesta de formación ética y política, la cual es sustentada en la fundamentación histórica a partir de la perspectiva de la historia presente o de la historia del tiempo presente (Herrera y Merchán, 2012).

Finalmente, se destaca un elemento avizorador en los desarrollos investigativos de este grupo, pues señalan a la memoria social e histórica como un escenario con gran potencia para la producción política, con lo que se da cabida a las mediaciones educativas y, en este sentido, al abordaje político del pasado el cual permitiría rearticular los registros del pasado con la formulación de apuestas de construcción de futuro.

Una segunda experiencia de trabajo de la UPN, que ha enlazado la educación y la memoria social es la del equipo de trabajo de la línea de proyecto pedagógico “Formación política y construcción de memoria social” del



Departamento de Ciencias Sociales<sup>3</sup>. Aquí la experiencia ha permitido construir tres ideas importantes: la primera idea es considerar los trabajos de memoria en escuelas y organizaciones sociales como los canales apropiados para dar salida a la guerra. Aunque la literatura del campo de estudios de la memoria en América Latina considera que es adecuado tomar distancia temporal de los hechos traumáticos del pasado; en la línea de proyecto pedagógico se ha optado por trabajar la memoria como una estrategia que potencialice la formación de sujetos y por lo tanto que logre superar las violencias y la guerra.

Un segundo planteamiento tiene que ver con ampliar los escenarios de actuación de procesos educativos. Por una parte se superan los límites de la escuela, involucrándose en espacios organizativos (movimientos sociales, asociaciones campesinas, juntas comunales, organizaciones no gubernamentales, cabildos indígenas, consejos comunitarios afrodescendientes entre otros) y creando escenarios de formación no convencionales, que se desarrollan en lo extra-curricular. La tercera idea-fuerza derivada de la experiencia de trabajo ha sido persistir en adelantar trabajos educativos en los cuales se incluyan contenidos o temas excluidos de la memoria hegemónica o de la memoria oficial. Esto último ha sido posible por la creación de espacios de formación en escuelas y organizaciones sociales en las cuales las narrativas y las memorias de los actores sociales tienen cabida.

A partir del reconocimiento de la experiencia investigativa y de formación de los dos grupos señalados, vale la pena plantear qué entendemos por pedagogías de la memoria. En principio, los procesos educativos o de

---

3. *Proyecto pedagógico* es el nombre del espacio académico en el cual los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales adelantan sus prácticas pedagógicas durante el último ciclo del programa. En la licenciatura existen cinco líneas de proyecto pedagógico, una de ellas es la línea “Formación política y memoria social”, creada en el año 2004. La experiencia de trabajo ha sido objeto de reflexión y sistematización permanente en la línea. Al respecto ver Mendoza y Rodríguez, 2007; Rodríguez, 2012; Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014.

formación que involucran la memoria social en sus diseños, contenidos, y dinámicas de trabajo. En otros términos, nos referimos a las pedagogías que incluyen en su desarrollo el trabajo con los sentidos del pasado, que parten de comprender que los recuerdos pasan por el afecto, con aquello que tiene que ver con nuestra sensibilidad, lo que de alguna manera cruza toda nuestra existencia o nuestra experiencia vital.

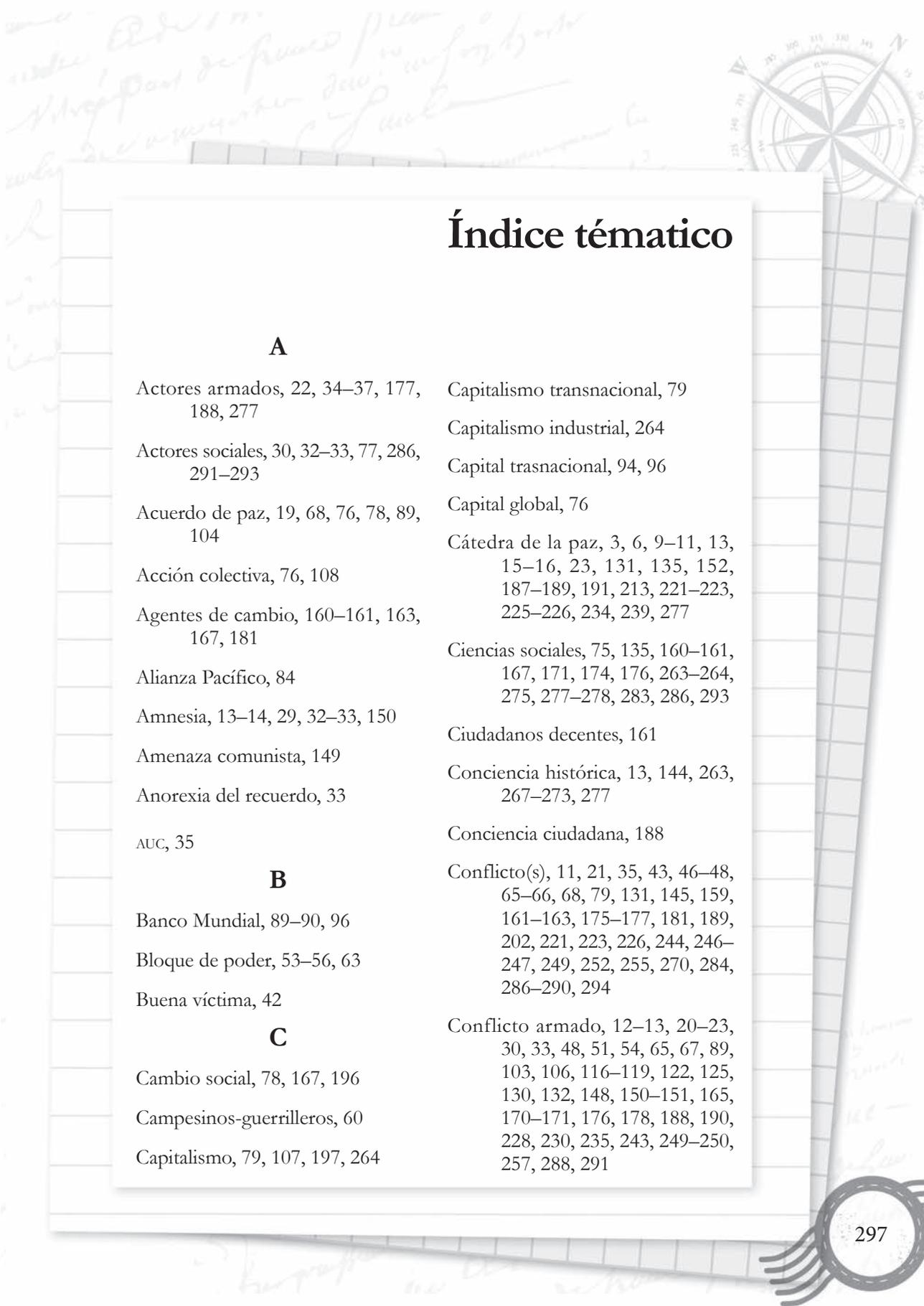
Desde la perspectiva que han venido construyendo los dos grupos señalados, se evidencia un aporte significativo en los procesos de superación de las violencias políticas y los conflictos sociales que las han causado. Es de resaltar la apuesta común por trabajar la subjetividad de los actores involucrados en los procesos educativos en los cuales se trabaja la memoria social, los derechos humanos y las violencias. Es de considerar que una ruta para pensar e implementar una propuesta de pedagogía social para la paz, debe incluir en su devenir la perspectiva que hemos venido trabajando, de forma tal que permitan consolidar procesos de enseñanza y aprendizaje que de alguna manera logren ampliar su radio de influencia y permitan imaginar futuros posibles.

Una pedagogía crítica para la paz y el conflicto, que retome la ruta indicada desde las pedagogías de la memoria, es un conjunto de estrategias pedagógicas y didácticas que buscan transformar las prácticas culturales de la sociedad colombiana, creando condiciones para que la sociedad tramite, dirija, resuelva o cree nuevos y mejores conflictos. Para vivir no a pesar de ellos, sino gracias a ellos.

## Referencias

- Aponte, J., Mendoza, C., y Rodríguez, S. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Nómadas* (41), 167-183.
- El Tiempo*. (20 de marzo de 2015). Planas para colados en Transmilenio. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/bogota/planas-para-colados-en-transmilenio/15432355>
- Fisas, V. (2010). *Proceso de paz comparados*. Barcelona: Agencia Catalana de cooperació al desenvolupament.
- Fisas, V. (2013). *Anuario de Procesos de Paz*. Barcelona: Icaria editorial.
- Herrera, M., y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En R. García, y A. Jiménez, *Las víctimas: entre la memoria y el olvido* (pp. 137-156). Bogotá: Centro de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M., Cristancho, J., Ortega, P., y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, UPN.
- Mendoza, N., y Rodríguez, S. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memoria. *Revista Pedagogía y Saberes*, 77-85.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 163-186.
- Velez, G., y Herrera, M. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, 123-131.
- Zuleta, E. (1994). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Ariel.
- Zuleta, E. (2008). Democracia y participación. En E. Zuleta, *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos* (p. 40). Medellín: Hombre Nuevo Editores.





# Índice temático

## A

Actores armados, 22, 34–37, 177, 188, 277

Actores sociales, 30, 32–33, 77, 286, 291–293

Acuerdo de paz, 19, 68, 76, 78, 89, 104

Acción colectiva, 76, 108

Agentes de cambio, 160–161, 163, 167, 181

Alianza Pacífico, 84

Amnesia, 13–14, 29, 32–33, 150

Amenaza comunista, 149

Anorexia del recuerdo, 33

AUC, 35

## B

Banco Mundial, 89–90, 96

Bloque de poder, 53–56, 63

Buena víctima, 42

## C

Cambio social, 78, 167, 196

Campesinos-guerrilleros, 60

Capitalismo, 79, 107, 197, 264

Capitalismo transnacional, 79

Capitalismo industrial, 264

Capital transnacional, 94, 96

Capital global, 76

Cátedra de la paz, 3, 6, 9–11, 13, 15–16, 23, 131, 135, 152, 187–189, 191, 213, 221–223, 225–226, 234, 239, 277

Ciencias sociales, 75, 135, 160–161, 167, 171, 174, 176, 263–264, 275, 277–278, 283, 286, 293

Ciudadanos decentes, 161

Conciencia histórica, 13, 144, 263, 267–273, 277

Conciencia ciudadana, 188

Conflicto(s), 11, 21, 35, 43, 46–48, 65–66, 68, 79, 131, 145, 159, 161–163, 175–177, 181, 189, 202, 221, 223, 226, 244, 246–247, 249, 252, 255, 270, 284, 286–290, 294

Conflicto armado, 12–13, 20–23, 30, 33, 48, 51, 54, 65, 67, 89, 103, 106, 116–119, 122, 125, 130, 132, 148, 150–151, 165, 170–171, 176, 178, 188, 190, 228, 230, 235, 243, 249–250, 257, 288, 291

Conflicto interno, 52, 61, 192

Conflicto político, 159, 166–167, 175, 179, 181

Conflicto social, 15, 35, 54, 67, 79, 109, 115, 117–118, 227, 234, 252, 261, 288

Conflicto sociopolítico, 177, 181

Contrainsurgencia, 51, 54–58, 60, 228

Construcción de ciudadanías, 43, 225–226

Comisiones de verdad, 36

Comunidades de memoria, 166, 180

Comunidades de paz, 229

Comunidades senti-pensantes, 174

Comunismo, 52, 55–56, 60, 143–144

Cultivos ilícitos, 70, 260

Cultura democrática, 40, 225

Cultura(s) de paz, 163, 174–176, 178–179, 182

Cultura histórica, 263–264, 267, 270–271, 277

Cultura política, 11, 14, 16, 19–21, 23–24, 30, 33, 38, 66, 70–71, 115, 124, 131, 168, 176, 187, 190, 221, 233, 249, 263, 286, 291

Costurero de la memoria, 180

## D

Debate, 10, 13, 37, 65, 67–74, 92, 135, 140, 148, 151, 154, 246, 264, 268, 284–285, 287, 292

Deber ser, 65

Decencia, 161–162

Democracia, 9, 16–17, 20–21, 29–32, 36, 52, 55–56, 66, 81, 88, 123, 130, 146–149, 177, 191, 197, 200, 221, 223, 229–230, 243, 245, 247–248, 259, 261, 274

Democracias neoliberales, 76

Derecho a la tierra, 108

Derechos colectivos, 244, 261

Derechos civiles, 66, 152

Derechos de dignidad, 121

Derechos económicos, 109, 153

Derechos humanos, 13, 17, 29–32, 34, 36–37, 39, 66–68, 70–72, 77, 81, 88, 100, 128, 130, 147–150, 159, 161–164, 167–169, 171, 173, 175–176, 178–181, 190, 198, 200, 202, 212–213, 221, 224, 226, 228–232, 238, 240, 247, 252, 261, 263, 275, 277, 283, 289, 291, 294

Derecho internacional, 62, 77, 176, 181

Desarrollo, 9–10, 13, 35, 46, 74–75, 79, 82–85, 87, 89, 91–97,

- 102, 105–108, 126, 137, 147, 152, 163–164, 175, 178–179, 210, 212, 223, 227, 243–248, 250–251, 253, 260, 269–270, 273, 275, 277, 294
- Desarrollo económico, 46, 102, 137, 163, 248
- Deshumanización, 166–167, 177, 181, 208
- Desigualdad(es), 15, 31, 35, 37, 43, 45, 106, 109, 231, 243, 249, 252
- Desmovilización, 35, 68–69, 73, 85–87, 145, 147, 150, 224
- Diálogos de paz, 87, 257, 290
- Dimensiones de la paz, 243, 245
- Docencia, 161, 164, 172, 268
- Docentes decentes, 162, 167
- E**
- Economía internacional, 80
- Economía nacional, 81, 105, 137
- Economía transnacional, 79, 86
- Educación, 9–10, 13, 16, 22–23, 48, 75, 80, 94, 108, 115, 118, 125–126, 130–131, 135–136, 141, 143, 146–150, 152, 159, 163, 167–168, 171–172, 174, 181, 187–188, 190, 221, 223–225, 229, 233–235, 243, 246–250, 252–254, 257, 259, 261, 272–273, 275, 277–278, 283, 285–286, 288, 291–293
- Educación cívica, 150
- Educación para la paz, 13, 159, 188, 243, 246–250, 252–254, 257, 261
- ELN, 13, 19, 30, 57, 70, 75, 96, 108, 227
- Empoderamiento pacifista, 181–182
- EPL, 35, 69, 146–147
- Equidad, 40, 45, 65, 84, 247, 249, 260
- Equivalencia, 44–45, 47
- Estado, 12, 21–24, 29, 32, 36–39, 43, 45–46, 51, 53–58, 63, 66, 71, 75, 78–79, 81, 83–84, 88, 92–93, 104, 106–109, 115, 121, 123–124, 126, 128–129, 141, 143, 145, 152, 188–192, 197, 200–201, 209, 226, 228–231, 244–246, 248, 250, 254–259, 286, 290
- Estado de sitio, 143
- Estado social de Derecho, 66, 123
- Estados Unidos, 13, 51–54, 56–63, 82, 86–87, 137, 191, 228
- Enseñanza de la historia, 13, 139, 143–144, 149, 211, 228, 263–264, 268–269, 272–273, 279
- Estudios para la paz, 175
- Ética, 13, 27, 65–68, 70–71, 73–74, 124, 126, 160–162, 164–165, 167–168, 226, 229, 233, 235, 238–240, 254, 289, 292

- Ética colectiva, 65–66
- Ética del hacer, 160–161, 164–165, 167–168
- Ética del paraco, 71
- Ética del saber, 162
- Ética excluyente, 67–68, 70, 73
- F**
- Falsos positivos, 63, 68
- FARC, 13, 19, 30, 40–41, 57, 60–62, 67, 69–70, 73, 75, 89, 96, 101–102, 104, 108, 188, 198, 224, 227
- Fetichismo constitucional, 153
- Formación anamnética, 234
- Formación ciudadana, 41, 148, 150, 225
- G**
- Gaitanista(s), 55–56, 141, 144
- Gobierno nacional, 40–41, 77, 89, 96, 108, 135, 138, 227
- Gobiernos progresistas, 81, 88, 100
- Guerra, 13, 29, 43, 51–53, 57–60, 62–63, 65, 67, 69, 71, 75, 79, 88, 97–99, 107, 116–118, 122, 126–127, 131, 136–138, 140, 146, 149–151, 153, 191, 209, 228, 230, 236–237, 245–246, 249, 260, 278, 287, 291, 293
- Guerra de guerrillas, 71
- Guerra de los Mil Días, 136–138, 149
- Guerra Fría, 51, 53, 57, 60, 99, 191
- Guerra psicológica, 59
- Guerra química, 63
- Guerrilla(s), 67–68, 71, 77, 85–86, 89, 94, 97, 101, 284
- Globalización, 52, 75, 78–79, 248
- Globalización económica, 248
- H**
- Historia, 10, 13, 22, 47, 52–53, 65, 73, 75, 99, 101, 107, 117–118, 121–122, 130–131, 135–139, 142–144, 149, 152–154, 162, 169, 172, 178, 187, 190, 193, 195–196, 199, 203, 206, 211, 226, 228, 230–231, 233–236, 244, 246, 251–252, 256, 259, 261, 263–275, 277–279, 284, 290, 292
- I**
- Impunidad, 20, 123, 131, 153, 177, 229, 258
- Inequidad, 165, 172, 286, 288
- Insurgencia(s), 99, 106, 286
- Intelectual orgánico, 74, 161
- Inversión extranjera, 77, 85, 91, 98, 101, 103–104

**J**

Justicia, 9, 11–13, 16–17, 29, 33, 35, 37, 40, 43–45, 65, 67, 71–73, 95, 102, 115, 121–122, 126, 129, 131, 150–151, 177, 181, 188, 190, 210, 221, 223–224, 227, 229, 231, 238, 243–245, 247–249, 251–253, 255, 257–258, 260–261, 263, 267, 273, 275, 286, 288–289

Justicia social, 11, 40, 223, 243, 245, 247, 263, 286, 288–289

Justicia transicional, 35, 43, 73, 181, 190, 224, 253, 275

**L**

Ley de Víctimas, 13, 94–95, 115–116, 121, 123–125, 127–131, 151, 188, 221, 224, 230, 278

Ley Zidres, 92–95

**M**

Marca Colombia, 76, 80–81

Memoria(s), 14, 19, 23–24, 29, 32–33, 38–39, 42, 45, 48, 116, 120, 123, 127, 130, 149, 151, 166, 172, 178, 180, 190, 194, 203, 210, 230, 233, 237–239, 267, 272, 275, 278, 293

Memoria(s) colectiva(s), 29, 32, 166, 230, 237

Memoria del conflicto

Memorias del pasado, 39

Memoria histórica, 34–35, 37, 118, 150–152, 166, 169, 172, 178,

180, 190, 213, 221, 224, 228, 230–233, 267, 270–272, 278

Memorias individuales, 120, 130, 166

Memoria nacional, 101, 139

Memorias particulares, 172

Memoria social, 135, 190, 274, 289, 291–294

Memoria viva, 131, 229

Mercado de tierras, 89, 92, 98

Mercado emergente, 91

Mercado global, 89–90, 92

Ministerio de Educación Nacional, 143, 148, 225, 273

Multinacionales, 76–77, 85–87, 96–97, 109

M-19, 69, 71, 146–147

**N**

Narcotráfico, 52, 67, 88, 146, 246, 248

Narración, 193, 199, 206, 232, 234

Narrativa(s) testimoniale(s), 10, 13, 17, 190, 192, 203, 211, 222, 227, 232–233, 235

Negociaciones de paz, 35, 77–78, 80, 98, 101, 109, 287

Negación del recuerdo, 32, 38

Neoparamilitarismo, 151

**O**

OCDE, 84–85, 89, 96

Olvido, 29, 32–33, 36, 101, 116,  
118, 140, 150, 236–237, 239,  
256, 269, 285

ONG, 31, 100, 120, 179

Operación Marquetalia, 60

**P**

Pacificación, 60, 77, 79, 88, 96–97,  
125, 269

País real, 141

Paramilitarismo, 73, 86, 88, 93, 97,  
99, 246

Participación política, 70, 78,  
98–102, 109, 123, 136, 141,  
146–147, 222, 227

Partido liberal, 52, 56, 83, 136, 140,  
144–145

Pasado, 14, 32, 39, 45, 48, 79, 105,  
118, 137–140, 144, 149–150,  
152, 154, 166, 169, 194, 200,  
202–203, 211–213, 233–  
234, 237, 259, 263–279, 285,  
291–294

Paz, 3, 5–6, 9–17, 19, 22–23, 27,  
29–30, 32–33, 35, 37, 39, 41,  
43–45, 47–48, 52, 65–66,  
68–80, 84–89, 93, 95, 98,  
100–104, 107, 109, 113, 115–  
116, 124, 131, 135–140, 142–  
152, 154, 159, 162–164, 169,  
171, 174–182, 187–189, 191,

198, 212–213, 221–226, 228–  
231, 234–235, 239–240, 243–  
255, 257–261, 263–264, 272,  
277, 283–290, 294

Paz integral, 13, 243, 245–247, 249–  
250, 253, 259–260

Paz negativa, 245, 249

Paz positiva, 245, 249

Paz territorial, 41, 47, 73

Pedagogía, 10, 13, 16, 115, 117–119,  
126–127, 129–132, 135, 148,  
159, 161, 164, 179, 181, 187,  
190, 202–203, 211, 219, 221,  
227–228, 232–235, 238, 243,  
250, 254–260, 263–264, 275–  
276, 283–285, 287–292, 294

Pedagogía del cuidado, 254

Pedagogía del perdón, 257–258

Pedagogía(s) de la memoria, 13,  
263–264, 272–275, 277–278,  
291, 293–294

Pedagogía de la tierra, 259–260

Pedagogía para la paz, 148, 263,  
283, 288

Pedagogía social, 126, 129, 159, 164,  
179, 181, 287–289, 294

Pobreza, 90, 94, 102–104, 284, 288

Poder, 22, 30–31, 38–39, 46, 52–56,  
63, 70, 77, 81–82, 84–86,  
94–96, 100, 104, 118, 123,  
127, 130–131, 139, 141–142,  
160–161, 171, 174, 194, 198,



200, 211, 225, 236, 240, 244,  
246, 248, 256, 260, 272, 289

Poder blando, 81–82, 85–86

Poder duro, 81–82, 86

Poder económico, 81

Poder represivo, 198

Postacuerdo, 32, 40, 47, 71–74, 79,  
99–102, 109, 115, 219, 287,  
292

Postconflicto, 22, 115, 169, 174–  
175, 178, 243, 253, 256,  
286–287

Plan económico, 89, 95, 102

Plan Colombia, 60–61, 70, 86–87

Problemas sociales, 145, 263

Procesos educativos, 175, 245, 253,  
257, 289, 291–294

Procesos de negociación, 75, 79,  
145, 287, 290

Proceso de paz, 68–70, 75, 86, 100,  
102–103, 251, 287

Procesos de paz, 35, 43, 101, 178,  
212

Procesos de subjetivación, 191, 193,  
197, 199, 203, 226

Procesos transicionales, 174, 178

Proceso pedagógico, 278, 289–290

Procesos psicosociales, 175–178

Profesionales senti-pensantes, 174

Progreso, 137–139, 150, 246, 264

Psicología social, 159, 162–164, 168

## R

Realidad histórica, 266

Realidad política, 165, 168, 174

Reconciliación, 11, 14, 35–36,  
41–42, 101, 122, 124, 126,  
129, 138–139, 145–146, 150,  
177, 179, 181, 230, 239, 257–  
259, 273

Reconfiguración territorial, 77

Recuerdo, 19, 32–33, 38–39, 48,  
149–150, 203–204, 206, 209,  
256, 270, 272, 276

Reforma agraria, 69–70, 93–94, 141,  
260

Representaciones sociales, 38, 42,  
47

Represión estatal, 141, 192

Restauración, 45, 141, 175, 258, 266

Restitución de tierras, 94–95, 109,  
128, 151, 188, 224, 230, 278

Ruta de formación, 231, 237

## S

Saber histórico, 265, 270

Seguridad, 56, 59, 62, 67, 77, 80,  
84–89, 91, 94, 96, 98, 101–

- 102, 109, 163, 191, 223, 225, 244–246, 248, 261, 284
- Seguridad democrática, 86–87, 98
- Seguridad de inversión, 77, 88–89, 98
- Seguridad jurídica, 77, 85, 94, 96, 101
- Seguridad política, 89
- Soberanía, 52, 58, 62, 92, 109, 137
- Sociedad de clases, 74
- Subjetividad política, 292
- Subjetividades políticas, 164, 178, 191
- Sujetos de derechos, 12, 124, 165, 170, 174, 177, 180
- Sujetos históricos, 165–166, 170–171, 174, 181
- Sujetos políticos, 12, 123, 161, 174, 239, 288
- Sujetos relacionales, 166
- Sujetos vulnerados, 116
- T**
- Trama, 33–36, 38, 195, 198, 268, 275
- Tejido social, 30, 177–181, 192, 203, 213, 247, 253, 257–258
- Territorio, 21–22, 35, 45–47, 58, 61, 76, 78–79, 89, 92–96, 103, 106, 108, 137, 160, 229, 234, 260
- Terrorismo, 29, 51, 53, 57–58, 88, 98, 191, 197–198, 201, 225, 228
- Terrorismo de Estado, 29, 51, 57–58, 88, 201, 228
- Tierra(s), 67, 69, 72, 77, 89–95, 97–98, 103, 109, 123, 128, 151, 171, 188, 224, 230, 278
- TLC, 83, 104–106
- Transformación (es), 11, 42, 75, 76, 78, 89, 93, 102, 103, 131, 150, 153, 161, 172, 176, 190, 199, 230, 231, 247, 249, 250, 273, 291
- Trasnacionales, 97
- U**
- Unidad nacional, 80, 83, 137, 139, 143
- V**
- Verdad, 11, 13, 29, 33–34, 36, 40–43, 115, 122, 126, 129, 131, 150–151, 164, 196, 227, 229–231, 238, 247, 251, 255, 257–258, 267
- Verdad histórica, 126, 129, 151, 164
- Verdad jurídica, 151, 255, 257
- Violaciones, 30–32, 37, 39–40, 128, 171, 178, 230, 232
- Violencia(s), 11, 29, 122, 245–246, 288, 293–294
- Violencia armada, 43, 45, 287



- Violencia estructural, 12, 245–246  
 Violencia extrema, 30, 40  
 Violencia cultural, 245–246  
 Violencia política, 9, 13–15, 21–24, 31, 66, 117, 122, 142, 187–191, 194–197, 199, 201–203, 212, 222, 229–235, 238–239, 249  
 Violencia sociopolítica, 162, 165, 168, 170, 175–176, 178–179  
 Víctima(s), 13–16, 22, 24, 29, 32–38, 40, 42, 45–46, 51, 67–68, 70, 88, 94–95, 100–101, 115–132, 137, 140, 150–151, 153, 159, 165, 170–171, 176–180, 188, 190, 192, 199, 201, 203, 205, 221–222, 224, 227–235, 238–239, 247, 252–253, 255, 257, 278  
 Víctimas obsoletas, 116  
 Víctima colectiva, 121  
 Victimarios, 45, 88, 115–116, 121, 125, 151, 177, 253, 257  
 Victimización, 116–117, 121, 125, 127, 153, 167, 179, 181, 200, 203



# Índice onomástico

## A

Acevedo, A., y Samacá, G., 148, 274

Acevedo, R., 148, 274

Actis, M., 199, 201

Aguilar, P., 31, 148, 237, 271

Alonso, O., 116–117, 122

Amézola, G., y D'Achary, C., 268

Arias, R. L., 3, 13, 235, 243, 255

Arocha, J., 124

Arfuch, L., 237

Arrubla, G., 139, 144

## B

Bárcena, F., 222, 233

Barco, V., 145–146

Barrineau, J., 85

Bédarida, F., 265

Beltrán, M., 74, 173, 236

Betancourt, B., 74, 145

Betancourt, D., 74, 145

Bestene, J., 59

Berger, V., 201

Boltanski, L., y Thévenot, L., 36, 44

Bonasso, M., 206

Blair, E., 119, 235, 238–239

Blanco, A., 163

Bustamante, F., 146–147, 180

## C

Calveiro, P., 191, 197, 201

Campos, D., Chacón, D., y Ç  
Rodríguez, N., 3, 13, 130,  
149, 224, 236, 243, 251, 275

Camus, A., 71

Carrasco, R., 200

Carretero, M., 269

Carri, A., 201

Castillejo, A., 159–161, 165, 173

Castillo, C., 198–199

Castro, C., 15, 73, 118, 138, 147,  
221, 228, 233, 235, 259

Castro, N., 15, 73, 118, 138, 147,  
221, 228, 233, 235, 259

Castro, L., 15, 73, 118, 138, 147,  
221, 228, 233, 235, 259

Centro Nacional de Memoria  
Histórica., 151

Cerruti, G., 201

Colmenares, G., 139

Comins, I., 254

Constitución política de 1991, 66,  
70–71, 244

Cotarelo, R., 66

Cruz, M., 120

## D

Decreto 2338 de 1948, 143

De Sousa, B., 164

Días, C., Sánchez, N. C., y Uprimny,  
37, 75, 90, 136–138, 149,  
205, 209, 236

Díaz, S., 3, 13, 23, 115, 173, 274

Díaz, W., 3, 13, 23, 115, 173, 274

Dobles, I., 163

Dobry, M., 31

Duncan, G., 227

## E

Escobar, A., 47

Estrada, J., 227, 235

Exteberría, X., 166, 180

## F

Fajardo, D., 227

Fals, O., 33

Faulenbach, B., 117

Fernández, P., 163

Fisas, V., 247, 287

Funes, G., 270

## G

Gáfaro, M., 168

Gaitán, J. E., 135, 140–144

Galtung, J., 245

Galán, L. C., 146

Gaborit, M., y Sabucedo, 163, 175

Galardy, A., 82

Galeano, E., 174

García, J. F., 85, 119, 181, 235–236

Giraldo, J., 12, 56, 115, 131, 222,  
228, 236

Girón, C., 3, 13, 159, 167, 179

Gómez, A., 55, 57–58, 69, 167, 181,  
235

Gómez, L., Lederach, Giraldo, S. J.,  
55, 57–58, 69, 167, 181, 235

González, C., 3, 13, 23, 34, 46, 75,  
87, 137, 179, 235–236

González, E., Pulido, A., y Ramiro,  
3, 13, 23, 34, 46, 75, 87, 137,  
179, 235–236

Gutiérrez, F., 228

Guzmán, G., 33

Gramsci, A., 74, 161–162

Green, W. J., 140–141

**H**

- Hartog, F., 265  
 Hayner, P., 39, 41  
 Henao, J. M., 139, 144  
 Henderson, J., 52  
 Hernández, J., 77, 96, 161  
 Herrera, M., 3, 13, 16, 23–24, 58, 137, 147, 187, 190, 196, 203, 235, 274, 276, 292  
 Hobsbawm, E., 264

**I**

- Illich, I., 246  
 Intermón Oxfam, 91

**J**

- Jaclyn, J., y Glenace, E., 190  
 Jaramillo, J., 34  
 Jelin, E., 33, 41–42, 255, 274  
 Jiménez, A., Infante, R., y Cortés, R., 16, 272  
 Justo, R., 45, 68, 80, 143

**L**

- Larrosa, J., 194–195  
 Lechner, N., 191  
 Levin, M., y Franco, M., 131, 267, 272–273  
 Ley 1732 de 2014, 10, 152, 188, 223, 277

Ley 1448 de 2011, 10, 94–95, 151

- Lira, E., 163  
 Longoni, A., 197  
 Lozada, M., 147, 163

**M**

- Mantegazza, R., 127  
 Martín, B., 163, 168  
 Martín, C., 163, 168  
 Martín, I., 163, 168  
 Marx, C., 75, 154  
 Mate, R., 123, 154, 226, 255  
 Mathieu, L., y Lefranc, S., 42  
 Medina, M., 16, 142, 153, 235  
 Mélich, J. C., 233  
 Merchán, J., 3, 13, 115, 203, 233, 235, 276, 292  
 Middleton, D., y Edwards, D., 190  
 Molano, A., 228, 236  
 Moncayo, V., 228  
 Montealegre, J., 199  
 Monteiro, A., 278  
 Montero, M., 163  
 Moraña, M., 196  
 MOVICE, 121–122, 128, 229

**N**

Noiriel, G., 46

Nye, J., 81

**O**

Ochoa, E., 161

Olaya, V., 23, 58, 190, 292

Ortega, P., 3, 13, 17, 23, 168, 190,  
221, 233, 292

Ospina, M., 101, 142, 144

**P**

Palacios, M., 53, 146

Partnoy, A., 198

Pastrana, A., 86–87, 99

Pécaut, D., 22, 141, 191, 228

Pedraza, C. A., 74

Pinilla, A., 23, 274

Pittaluga, R., 266

Priest, D., 61

Prividera, M., 201

**R**

Raggio, S., 269

Ramiro, P., 77, 81, 87

Rapacci, M. L., 162

Rawls, J., 65

Reati, F., 198, 201

Rémond, R., 266

Rempe, D., 59

Restrepo, E., 99, 137, 151, 229

Ricoeur, P., 39, 193, 257–258, 268,  
271

Rodríguez, M., 3, 13, 16, 135, 140–  
141, 147, 162, 168, 235, 275,  
293

Rodríguez, S. P., 3, 13, 16, 135, 140–  
141, 147, 162, 168, 235, 275,  
293

Rojas, C., 69, 199–200

Rosemberg, J., y Kovacic, V., 274

Rubio, G., 209, 234, 274–275

Rüsen, J., 264, 269–271

**S**

Sánchez, G., y Aguilera, M., 137,  
139, 235

Sandoval, M., 205

Santos, J. M., 51, 58, 77, 82–84,  
86–87, 94–96, 98, 102, 108,  
124, 150, 164, 198

Sassen, S., 78–79, 90

Serge, M., 47

Stimson, H., 58

Strejilevich, N., 198, 201, 205



**T**

- Teillier, G., 200  
 Tickner, A., 53  
 Timerman, J., 204, 206–207  
 Todorov, T., 118, 234  
 Torres, C., 3, 13, 16, 99, 151, 235, 263  
 Torrijos, V., 228  
 Tulchin, J., 86  
 Turriago, G., y Bustamante, J. M., 146–147

**U**

- Umaña, E., 33  
 Uprimny, R., Saffon, M. P., Botero, 37, 151  
 Uribe, A. J., 62, 82–83, 86–87, 98–99, 138, 235

**V**

- Valdés, H., 198, 205  
 Vandana, S., 261

- Vanistendael, S., y Lecomte, J., 256  
 Vargas, F., 45, 108, 145, 229, 235  
 Vega, R., 3, 13, 51, 74, 102, 228, 235, 269  
 Velez, G., y Herrera, M., 292  
 Verger, A., 87, 113, 87  
 Vezzetti, H., 269  
 Vidales, R., 168  
 Villani, M., y Reati, F., 198  
 Vinyes, R., 189

**W**

- Wilson, R., 42

**Y**

- Yúdice, G., 196

**Z**

- Zubiría, S., 227  
 Zuleta, E., 284, 289

**Bitácora para la Cátedra de la Paz.**  
Formación de maestros y educadores  
para una Colombia en paz

Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016



Cuando se pueda andar por las aldeas  
y los pueblos sin ángel de la guarda.  
Cuando sean más claros los caminos  
y brillen más las vidas que las armas.  
Cuando en el trigo nazcan amapolas  
y nadie diga que la tierra sangra.  
Solo en aquella hora  
podrá el hombre decir que tiene patria.

Carlos Castro Saavedra (1948),  
*Camino de la patria*