



Absalón Jiménez Becerra

Francisco Guerra García

Compiladores

LAS LUCHAS POR LA MEMORIA



LAS LUCHAS POR LA MEMORIA

Absalón Jiménez Becerra
Francisco Guerra García
Compiladores



Embajada
de la República Federal de Alemania
Bogotá

AGRADECIMIENTOS

Los investigadores autores del presente texto quieren expresar sus agradecimientos a diferentes instancias:

Al Centro de Memoria, Paz y Reconciliación del Distrito por acoger las propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas de la línea de investigación en Memoria y Conflicto del IPAZUD de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para el desarrollo de sus actividades misionales.

Al proyecto ProFis ejecutado por la Agencia de Cooperación Técnica alemana (gtz) por encargo del Ministerio de Relaciones Exteriores Alemán, por el apoyo para la publicación.

Las luchas por la memoria / compiladores Absalón Jiménez Becerra,
Francisco Guerra García. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco
José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital, 2009.
280 p. ; 24 cm.
Incluye bibliografías.
I. Sociología urbana 2. Memoria - Aspectos sociales 3. Memoria -
Investigaciones 4. Movimientos sociales I. Jiménez Becerra, Absalón, comp.
II. Guerra García, Francisco, 1839- , comp.
303.6 cd 21 ed.
A1241126

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



**Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano**

- © Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- © Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAUD)
- © Absalón Jiménez Becerra / Francisco Guerra García (Compilador)

ISBN: XXX-XXX-XXXX-XX-X

Primera edición: Bogotá, 2009

COORDINACIÓN EDITORIAL
IPAUD

DIAGRAMACIÓN ELECTRÓNICA
Jairo Arturo Rojas Ladino

CORRECCIÓN DE ESTILO
Absalón Jiménez Becerra / Francisco Guerra García

DISEÑO DE CUBIERTA
Jairo Arturo Rojas Ladino

FOTOGRAFÍA DE CARÁTULA
Ruby Elena Varón Galvis

IMPRESIÓN
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAUD)
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 7 No. 40 - 53 Piso 3
Teléfono: 3239300 Ext. 2112
Correo electrónico: ipazud@udistrital.edu.co

Todos los derechos reservados.
Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito
del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hecho en Colombia

Bajo el concepto de rememoración se puede formular esta misma exigencia desde otro punto de vista: no reproducción, sino actualización del espacio o del tiempo en el que la cosa funciona"

"Cada línea que podamos publicar ahora -tan incierto como sea el futuro al que las abandonamos- es un triunfo arrebatado a los poderes de las tinieblas"

Walter Benjamín

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Francisco Guerra García 11

INTRODUCCIÓN

Absalón Jiménez Becerra 15

1. **Políticas de la memoria como forma de socialización y de subjetivación política: un análisis histórico sobre el tiempo presente**
Martha Cecilia Herrera / Lina María Ramírez 21
2. **MEMORIAS DE LUCHAS Y ORGANIZACIONES POPULARES EN BOGOTÁ**
Alfonso Torres Carrillo 63
3. **APUNTES PARA EL DEBATE. MEMORIA COLECTIVA Y MOVIMIENTOS SOCIALES**
*Álvaro Oviedo Hernández** 77
4. **PRODUCCIÓN, DIFUSIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA MEMORIA OFICIAL EN COLOMBIA Y ORGANIZACIONES POPULARES EN BOGOTÁ 1930-1950**
Sandra Patricia Rodríguez Ávila 93
5. **LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL “NOSOTROS” MEMORIAS SOCIALES DE LA ASOCIACIÓN CAMPESINA DEL VALLE DEL RIO CIMITARRA**
Nydia Constanza Mendoza Romero / Frank Molano Camargo 125
6. **VOCES QUE QUIEREN HACERSE OIR (Narrativas de la memoria y el olvido en la escuela)**
Jairo Hernando Gómez Esteban 145
7. **MEMORIAS DE JUEGOS Y JUGUETES: OTRAS FORMAS DE HACER HISTORIA DE LA INFANCIA**
Yeimy Cárdenas Palermo 157
8. **MEMORIA Y SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA OFICIAL: EXPERIENCIA DE SI Y POLÍTICAS EDUCATIVAS, 1970-2007**
Juan Carlos Amador Baquiro / Pilar Albadán Tovar 179
9. **DE LAS ANECDOTAS A LA MEGA NARRACIÓN DE LA MEMORIA: HISTORIA Y ESPACIOS EN LA ESCUELA**
Andrés Fernando Castiblanco Roldán 197
10. **FUENTES VIVAS, MEMORIA Y PESQUISAS SOCIALES A PROPÓSITO DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DESVINCULADOS DE LOS GRUPOS ARMADOS EN COLOMBIA**
Carlos Jilmar Díaz S. 219
11. **MEMORIAS DE LA PRIMERA VIOLENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**
Grupo de Investigación CYBERIA 237

PRESENTACIÓN

Francisco Guerra García*

El Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano IPAZUD, en el año 2007 constituyó la Línea de Memoria y Conflicto como un esfuerzo por consolidar procesos de investigación en dicha problemática, tan actual y vigente, con el propósito de congregar a los grupos de investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que vienen adelantando producción de conocimiento social en este campo polémico e interdisciplinar. De igual manera en su proceso de consolidación logró desarrollar acercamiento a otros grupos de la Universidad Pedagógica Nacional, Pontificia Universidad Javeriana, Fundación Universitaria San Martín que en el mismo terreno ha explorado posibilidades de investigación social y que bajo el liderazgo del IPAZUD se crea la Red de Estudios en Memoria como un intento interinstitucional de poner en diálogo los saberes acumulados y de intercambiar experiencias investigativas cuyo primer intento se ve materializado en el presente texto de las *Luchas por la memoria*.

Tanto para la Línea de memoria y conflicto, como para la red, el afrontar estos temas son de crucial importancia sobre todo cuando el panorama del país es bastante complejo frente a la urgencia y emergencia que los mismos cobran en un contexto altamente polarizado por el irresuelto conflicto que cada día ahonda más las polarizaciones y discurre una política del silencio y el olvido frente a la esquizofrenia mediática que pone en circulación noticias que van opacando la realidad local y el terror que causa dejando por fuera las reales problemáticas que aquejan a la sociedad colombiana. Abordar el tema de la memoria es clave para desentrañar las profundidades del conflicto y es pertinente a la academia para que desde una perspectiva crítica contribuya a

* Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano – IPAZUD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

transitar sus mutaciones hacia una solución política y pacífica del conflicto en los actuales momentos.

Más allá de esta óptica le compete a la Universidad decolonizar los terrenos abonados por la historia oficial y los debates que se emprenden, a partir de allí, sobre todo de aquellos que de una u otra manera rescatan la lucha por aquellas memorias colectivas, silenciadas y ocultas, cuyos terrenos están siendo explorados desde otros lugares de enunciación, para desde allí pronunciar que aún se conservan vivas y dispuestas a evidenciar su presencia por medio de resistencias múltiples para quebrantar la idea que existe solo una memoria acaparada por el oficialismo y las elites económicas y políticas que durante siglos han mantenido en la infamia a la sociedad Colombiana.

Las deudas históricas que aún no se han saldado y que fundamentalmente tienen que ver con los más de 516 años desde que se produjo la invasión al continente y desde el proceso mismo de colonización y dominación impuesto por el mundo europeo, que pese a los procesos de independencia, aún no existe un debido reconocimiento sobre las comunidades ancestrales y las afrodescendientes, pero ante todo con el proyecto expansivo de modernidad, cuya cara oculta es la colonialidad, que es inconcluso, aún todavía para los países latinoamericanos, que compagina con una estructura social fragmentada y donde las ciudadanía, igualmente inacabadas, producto de unas relaciones de poder y de saber impuestas al sujeto social tratando por estos medios de ocultar que hay otras historias, otras memorias, que aún luchan desde los espacios populares que han ganado en la sociedad y que ha manera de minga van construyendo otra sociedad y otro país posibles.

De este debate no escapa la memoria contemporánea sobre todo si la misma se encuentra envuelta en un halo de oscuridad, e incluso de desconocimiento por algunos sectores de la academia, pero más allá de ello teñida de los horrores y huellas dejadas por la permanencia de la guerra, la violencia estructural, el pánico del genocidio político (el caso de la Unión Patriótica), los magnicidios secuenciales, el holocausto, las desterritorialización y desarraigo generado por el desplazamiento interno forzado, detrás de los cuales existen grandes megaproyectos, las desapariciones forzadas, las torturas, los falsos positivos donde la población joven se ve altamente afectada, en fin las secuelas dejadas en las familias de las víctimas, que nos ubican en el terreno de la memoria para entender la verdad relativa de lo que paso, para que conduzca a una reparación integral y a una justicia que sobrepase los simples pactos que pretenden ocultar y desconocer esa memoria reciente, tratando a toda costa

de justificar los crímenes de lesa humanidad, los crímenes de Estado, a costa de un proyecto político que favorece tan solo a un sector de la sociedad que se encuentra involucrado con la estructura ilegal mafiosa que opera campantemente en nuestro país.

Pero el debate no debe quedar atrapado en las fronteras y linderos de la academia, el mismo debe dar tránsito a esas luchas por la memoria y convertirse en una estrategia pedagógica que penetre en la escuela, para desde allí rescatar esas voces silenciadas por el pasado y presente, asumir la responsabilidad social que le corresponde a la universidad de dar tránsito a los saberes constituidos y a otros saberes y voces que deben ser incorporados, para que el olvido no quede campante y la sociedad no repita las atrocidades, crueldades y brutalidades que recíproca y milenariamente ha venido haciendo, prolongando los espacios de violencia que han sido promovidos por oscuros proyectos políticos enclaustrados en claros intereses económicos y sociales de perpetuar la dominación de los sectores históricamente excluidos en Colombia. Esta apuesta por una pedagogía de la paz, en parte, debe nutrirse de la deconstrucción de la memoria oficial para de manera crítica asumir, uno de los papeles que le corresponde, cual es el de posibilitar que el debate conduzca a los intrínsecos pasos que requiere la memoria, no para acallar otras voces o reducir sus posibilidades de conmemoración sino por el contrario socavar sobre los acontecimientos violentos que desagarran la sociedad, pero también para colocar en la controversia pública la importancia que la memoria contemporánea y reciente requiere para resarcir a las víctimas y permitir dar vía a la construcción de agendas y políticas públicas más construidas desde abajo que impulsen la necesidad de la no repetición y el nunca más que diariamente se hacen sentir en las calles de nuestro país.

Desde el Instituto, finalmente se espera con esta compilación, conceder un lugar especial a los debates que sobre la memoria se vienen gestando y las luchas que se adelantan en pro de que otra universidad, sociedad y país son posibles, desde las voces de inclusión, pero también del tránsito que podamos dar a nuestros conflictos que consoliden unas culturas de paz más allá de la desesperanza y el desarraigo.

INTRODUCCIÓN

Absalón Jiménez Becerra*

En las democracias latinoamericanas las luchas por la memoria apenas inician una vez superada la coyuntura de regímenes políticos autoritarios marcados por la presencia de la “bota militar”, entre las décadas del setenta y ochenta del siglo XX, particularmente, en las democracias del cono sur como las de Chile, Argentina, Brasil y Paraguay o en países como los nuestros caracterizados por democracias inestables y convulsionadas. De tal manera, la memoria de los colectivos se convierte en un elemento de tensión y de continua lucha contra la historia oficial y la verdad impuesta por un Estado que quiere decretar perdones y olvidos, amnistías y amnesias colectivas que violentan el derecho a la verdad, la justicia y la reparación de los más débiles.

El olvido y el perdón suelen ser temas relacionados en el escenario de lo público cuando se toca el tema de la memoria y se reivindica la imposibilidad del olvido en el plano tanto individual como colectivo. En este sentido, la memoria individual y la memoria colectiva viven un continuo conflicto político frente a la historia oficial, cuando ésta quiere ocultar crímenes de Estado y delitos de lesa humanidad. Esta lucha política trae como consecuencia *la imposibilidad del olvido*, la cual, a su vez, tiene un antecedente directo en la discusión desarrollada por los psicoanalíticos y los fenomenólogos. El derecho del olvido, tanto individual como colectivo, cuando se trata de recuerdos desagradables de la experiencia vivida, choca en ocasiones contra el olvido impuesto. En consecuencia, encontramos la *amnistía*, que como derecho de gracia y como residuo del derecho divino medieval, es un privilegio de regalía que sólo se pone en práctica periódicamente, según la voluntad del jefe de Estado. La amnistía como olvido institucional, guarda una proximidad foné-

* Profesor e investigador.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

tica y semántica con la palabra *amnesia*, aspecto que señala un pacto secreto con la negación de memoria que aleja la verdad del perdón después de haber propuesto su simulación.

La lucha por la memoria, la imposibilidad del olvido y la verdad jurídica, en términos sociales, compromete a un alto porcentaje de la nación cuando de delitos de lesa humanidad se trata. Para Tzvetan Todorov (*Los abusos de la memoria*, 1995), a lo largo del siglo XX, debido a que los regímenes totalitarios concibieron el control de la información como una prioridad, se mancilló la memoria y se abusó de ella, lo que trajo como consecuencia una abierta lucha entre la nación y el Estado por el control de la memoria, la oficialización del olvido y la imposición de la verdad jurídica. En este sentido, frente a la experiencia de la segunda guerra mundial anota que “informar al mundo sobre los campos de concentración es la mejor manera de combatirlos; lograr ese objetivo no tiene precio” (Todorov, 1995: 13). Los regímenes totalitarios y militares cuentan con una carga emocional implícita para quienes los han vivido, lo que trae como consecuencia un derecho al olvido propio o una tensión al recuerdo. Por ende, la memoria no se opone en absoluto al olvido. Los dos términos para contrastar son la *supresión* (el olvido) y la *conservación*; la memoria, es en todo momento, y necesariamente, una interacción de ambos. De ahí que, para Todorov, la recuperación del pasado es indispensable, lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, éste hará del pasado el uso que prefiera.

Por consiguiente, el acontecimiento recuperado puede ser leído de manera *literal* o de manera *ejemplar*. “El uso *literal*, que convierte en insuperable el viejo acontecimiento, desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado. El uso *ejemplar* por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy en día, y separarse del yo para irse hacia el otro” (Todorov, 1995: 32). La memoria ejemplar, aunque demanda un principio mínimo de comparación de lo sucedido, no quiere decir que explique un hecho mediante el otro, debido a que es “imposible afirmar a la vez que el pasado ha de servir de lección y que es incomparable con el presente: aquello que es singular no nos enseña nada para el porvenir. Si el suceso es único podemos conservarlo en la memoria y actuar en función de ese recuerdo; pero no podrá ser utilizado como clave para otra ocasión; igualmente si desciframos en un pasado suceso una lección para el presente, es que reconocemos en ambos unas características comunes. Para que la colectividad pueda sacar provecho

de la experiencia individual, debe reconocer lo que ésta pueda tener en común con otras” (Todorov, 1995: 36).

En general, la lucha ejemplarizante de la memoria es una lucha contra el olvido o más bien a favor de la imposibilidad del olvido en el ámbito individual y colectivo. En el ámbito institucional recordemos que *Amnistía Internacional* lleva cuarenta años luchando contra el olvido. En este sentido, los olvidos son vacíos llenos de algo, la memoria olvidadiza no es siempre un campo de ruinas, también puede ser un lugar de trabajo para la recuperación de la memoria histórica que se resiste a la verdad jurídica y a la amnistía decretada por el Estado. El olvido en ocasiones, representa una tensión y se convierte en una intromisión y censura por parte del Estado, pero también puede ser una carta de triunfo que le permita a la persona o al grupo de personas construir o restaurar una imagen de ellos mismos, globalmente, de manera satisfactoria. Sin embargo, el olvido se convierte en una tensión ubicada entre la memoria y el recuerdo, que tiene repercusiones directas en ámbitos de lo colectivo, y en el campo de la historia.

En el ámbito regional sectores críticos de la academia han convertido “la lucha por la memoria” como parte de un compromiso tanto individual como colectivo. *Los trabajos de la memoria* (2002), de Elizabeth Jelin, representan un esfuerzo que se inicia en Argentina y que luego compromete a un colectivo de diversos países como Perú, Chile, Uruguay y Brasil. El compromiso del equipo se traza bajo tres objetivos: Primero, entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales. Segundo, reconocer a las memorias como objeto de disputa, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmascarados en relaciones de poder. Tercero, historizar las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas.

Uno de los compromisos de los sectores críticos de la academia, o de la izquierda académica, es luchar por la memoria en países como los nuestros marcados por situaciones políticas traumáticas, regímenes militares y democracias desfiguradas. *Las luchas por la memoria*, para estos sectores de la academia, parodiando al mexicano Jorge G. Castañeda, hacen parte de los cambios de guardia de los intelectuales y, en general, de las tareas que nos dejó *La Utopía desarmada*, en la cual debemos imponer el imperativo democrático, democratizar la democracia y aportar en la construcción de un nuevo tipo de Estado y de proyecto de nación.

En el ámbito local, en la ciudad de Bogotá, los primeros pasos que hemos venido dando desde el año 2007, desembocaron en la constitución de la Red de la Memoria, liderada por el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano, Ipazud, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el cual en compañía de miembros de otras instituciones pertenecientes a grupos de investigación reconocidos y categorizados ante *Colciencias*, dependientes de la Universidad Pedagógica Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana y de la Fundación Universitaria San Martín, se lanzan como colectivo con el fin de dar a conocer el presente libro que se recoge bajo el título de *Las luchas por la memoria*. De tal manera, este primer esfuerzo inter institucional aborda temas tan diversos como el problema de la memoria y el tiempo presente y discute en varios de los documento el tema de la memoria y las políticas de la memoria como categorías de análisis, también su relación con la socialización política, las nuevas formas mediáticas de participación en momentos de álgida movilización ciudadana en las marchas del 4 de febrero y 6 de marzo de 2008 en todo el país.

También se aborda el tema de los movimientos y las organizaciones sociales y su relación con la memoria en términos del compromiso político y labor metodológica de quien investiga estos colectivos, pues la identidad de un grupo, para uno de los escritores del texto, es memoria colectiva actualizada, la cual debe hacer parte de una decisión voluntaria y representa a su vez un acto político. Desde esta perspectiva se recogen dos experiencias puntuales de trabajo una el municipio de Soacha, en la frontera urbana rural de la ciudad de Bogotá y otra, en torno a la experiencia de la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra. Las luchas por las políticas de la memoria oficial se evidencia con la creación de la Academia Colombiana de Historia, en 1902 y la Comisión Nacional del Centenario en 1907, instituciones que oficializan un discurso histórico y se oponen la renovación de dicho discurso por parte de otros actores. En este sentido, para una de nuestras investigadoras detrás de este tipo de iniciativas se esconden las políticas de la memoria oficial las cuales consisten en un conjunto de estrategias diseñadas, desplegadas, reiteradas durante largos periodos de tiempo, y registradas para su actualización y transmisión, en la perspectiva de establecerse como proyecto social hegemónico de la población.

Por otro lado, se aborda el tema de la memoria y su relación con la infancia, la memoria como configuración y la infancia como experiencia, diada en la que se esconden los diversos grados de conciencia y el espacio biográfico del

sujeto, en momentos en que el capitalismo contemporáneo deja un reducido lugar a la valoración de la experiencia de vida y al relato. Por nuestra tradición, el tema de la memoria y la escuela representa un importante aparte en el libro, el tema de la memoria, la narrativa y la subjetividad política que se puede evidenciar en las escuela desde la fuente oral representa una posibilidad importante de trabajo para el docente en ejercicio. De tal manera, la memoria queda marcada en el cuerpo del sujeto escolarizado quien mediante el pensamiento narrativo organiza su experiencia, tomando cuerpo en el escenario intersubjetivo cuando se comparte el relato. Así mismo, se aborda el tema de las subjetividades docentes, espacio en el que la narración y la experiencia se configuran mediante la potencia del recuerdo. En este sentido, la experiencia de sí como exposición de subjetivación en la cual el verse, el narrarse, el expresarse, el juzgarse y el dominarse, representan una posibilidad de reactualizar la memoria y la identidad del docente en ejercicio. En la escuela el sentimiento de nación emerge como la suma de un puñado de anécdotas que configuran la memoria social del colectivo. La memoria emocional del sujeto en la escuela, el peso del silencio y el estatuto de la fuente oral, hoy son valoradas continuamente por el docente en ejercicio para quien la memoria representa una fuente viva como documento para la investigación.

Finalmente, queda invitarlos a desarrollar la lectura de los diversos artículos que hacen parte del presente libro, Las luchas por la memoria, por medio del cual se busca incentivar la discusión y el trabajo colectivo sobre este tema en el ámbito local y nacional.

1. Políticas de la memoria como forma de socialización y de subjetivación política: un análisis histórico sobre el tiempo presente¹

Martha Cecilia Herrera* / Lina María Ramírez**

*Sentado al borde de una silla desfondada,
Mareado, enfermo, casi vivo
Escribo versos previamente llorados
Por la ciudad donde nací...
Hay que atraparlos
También aquí nacieron
Dulces hijos míos
Que entre tanto castigo
Te endulzan bellamente
Hay que aprender a resistir
Ni a irse ni a quedarse, a resistir
Aunque es seguro
Que habrá más penas y olvidos*

Juan Gelman

Introducción

En el presente artículo se examinan las marchas llevadas a cabo el 4 de febrero y el 6 de marzo de 2008 en contra de la violencia política y a favor de la paz en Colombia, con el propósito de sondear, a través de ellas, la coyuntura política actual y la manera como circulan distintas memorias en torno al conflicto

* Magíster en Historia y Doctora en Filosofía e Historia de la Educación. Profesora titular Universidad Pedagógica Nacional, docente en la Maestría y en el Doctorado en Educación. Directora Grupo de investigación Educación y Cultura Política.

** Licenciada en Psicología y Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Miembro Grupo de investigación Educación y Cultura Política.

¹ Esta ponencia hace parte del trabajo de investigación de la tesis doctoral que el autor desarrolla sobre el Conflicto Armado Colombiano.

político. En primer lugar se hacen varias consideraciones acerca de la necesidad de emprender investigaciones sobre el tiempo presente y la importancia de las perspectivas interdisciplinarias para el estudio de fenómenos relacionados con cultura política. En segundo lugar se abordan aspectos referentes a la constitución de subjetividades políticas y sus articulaciones con los procesos de socialización y subjetivación, así como el papel que dentro de ellos ocupa la memoria. En un tercer momento la atención se centra en las marchas del 4F y el 6M para dilucidar las políticas de la memoria que se pusieron en juego en torno a ellas, así como las formas de activación de diversos estratos y tipos de memoria.

1. Análisis del presente como demanda social y búsqueda interdisciplinar

La complejidad de los cambios dados en las últimas décadas en el mundo entero referentes a procesos de mayor integración de la economía, desarrollos de las tecnologías y los medios de comunicación, así como rupturas de los modelos políticos, sociales y culturales que regían las lógicas de organización de las sociedades occidentales, ha conllevado, al mismo tiempo, a la resignificación en el campo del pensamiento social de las categorías con las que se analizaban las realidades sociales, en aras a obtener un mayor horizonte de inteligibilidad de las transformaciones que están dando. Este movimiento ha conducido, entre otras, a la necesidad de poner en diálogo los aportes de diversos saberes y disciplinas que contribuyen a la comprensión de los fenómenos que tienen lugar en las sociedades contemporáneas, lo cual no ha estado exento de tensiones en la medida en que los campos y delimitaciones de los objetos de estudio se tornan cada día más borrosos y conducen, no sólo a dificultades epistemológicas y metodológicas, sino también, a pugnas en donde se ponen en juego las pretensiones de dominación, de verdad, de los distintos saberes y disciplinas sobre esferas específicas del pensamiento social.

Sobre este aspecto y, en lo referente a la esfera política, Jean F. Sirinelli señalaba, en el año de 1992, “las dificultades existentes para aplicar los presupuestos renovadores de la nueva historia política al tiempo presente”,

ya que “la esencia de esos nuevos presupuestos son categorías como cultura política y generaciones, así como el diálogo de *lo político* con campos de la historia como lo social y lo cultural, la proximidad cronológica y el carácter de tiempo corto que implica el tiempo presente”, problemas que incidían en “el avance del estado de la cuestión historiográfico”². Al tratar de dar salidas a estas inquietudes, diversos estudiosos, dentro de los cuales se incluye el mismo Sirenelli, han mostrado la importancia de llevar a cabo análisis históricos del presente y apartarse de percepciones según las cuales la historia se ocupa sólo del tiempo pasado y deja a otras disciplinas, como la sociología o el periodismo, el análisis del tiempo presente. Por el contrario, estos acercamientos sitúan el objeto de la historia como el estudio de los seres humanos en el tiempo, como lo señalaba Ernst Bloch, lo cual lleva a pensar que no debe existir una restricción para los historiadores respecto al tiempo estudiado, recuperándose, de este modo, el recurso humano y el instrumental teórico y metodológico de esta disciplina para el análisis del tiempo presente. Esta perspectiva, posibilita, a su vez, el surgimiento de estudios de carácter interdisciplinar pautados por las características de los objetos de estudio más que por las restricciones que a éstos les daría un sólo enfoque disciplinar.

Las potencialidades analíticas de los enfoques interdisciplinarios son grandes y, en este sentido, constituyen el reto que tenemos hoy en día los científicos sociales. Es, desde este ángulo, que nos interesa en el presente trabajo llevar a cabo, en una perspectiva histórica, un análisis de coyuntura desde el campo de la cultura política y los aportes de la historia, la sociología y la ciencia política. Para ello, se toma como materia de análisis dos marchas, la del 4 de febrero y la del 6 de marzo de 2008, con el fin de analizar cómo se activaron en ellas, o a propósito de ellas, políticas de la memoria respecto al conflicto político colombiano y a sus diversas formas de comprensión, impeliéndonos a determinados modos de acción y de valoración políticas. Lo anterior como parte de una preocupación investigativa más amplia sobre las posibilidades analíticas de las categorías de memoria y de políticas de la memoria, para el estudio de los procesos referentes a socialización y a subjetivación política, en el marco del conflicto político colombiano.

² Citado por ABDÓN MATEOS, *Historia, Memoria, Tiempo Presente*, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid. <http://hispanianova.rediris.es/general/articulo/004/art004.htm>. Consultado el 20 de octubre de 2004.

2. Memoria, socialización y subjetivación política

Uno de los aportes de los estudios en cultura política reside en su receptividad respecto a las formas de articulación entre las dimensiones sociales y las individuales, así como su interés por comprender los modos de estructuración cultural de las subjetividades políticas y su compleja interacción con las instituciones sociales de las que hacen parte los individuos, aspectos que han llevado a la necesidad de reflexionar acerca de los procesos de socialización y subjetivación política. Se entiende por socialización política los procesos a través de los cuales los individuos son interpelados por las instituciones y apprehenden los principios, valores y prácticas propias del orden social, dentro de contextos históricos y sociedades específicas, los cuales aluden al régimen social establecido y a sus instituciones, así como al lugar que ocupan los individuos en este entramado, en un marco de relaciones de poder y autoridad. Estos procesos inciden en la estructuración de los juicios y valores así como en las prácticas políticas que los sujetos llevan a cabo. En palabras de Richard Merelman, la socialización política puede ser entendida como “el proceso mediante el cual la gente adquiere orientaciones consistentes en cuanto a la política en general y en relación con los sistemas políticos en particular”³.

Al mismo tiempo, la subjetivación política puede ser comprendida como los procesos a través de los cuales los individuos experimentan y se apropian, reelaboran y resignifican los aprendizajes y prácticas relacionados con la política y lo político, pautados por las instituciones, dando pie a la constitución de subjetividades políticas. La subjetivación puede ser entendida, en palabras de Foucault, como “el proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es evidentemente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí”⁴. Al tiempo que para el autor, la subjetividad puede ser enmarcada en lo que llama tecnologías del yo, las cuales posibilitan “a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos”⁵.

³ MERELMAN, R. Revitalizing political socialization. En: Margaret Herman (Ed.) *Political Psychology*. San Francisco. Jossey Bass Publications. 1996. p. 279.

⁴ FOUCAULT Michel. *Le retour de la morale*. En *Dits et écrits*. Gallimard. v.4. París. 1994. p. 706.

⁵ FOUCAULT Michel. *Historia y memoria una introducción*. Tecnologías del yo y textos afines. Barcelona. Paidós. 1996. p. 48.

Si bien, dentro de las sociedades modernas y contemporáneas el sujeto político ha sido homologado al ciudadano y, en este sentido, la subjetividad política tendría como referente los idearios provenientes de los modelos de la democracia occidental, las limitaciones del modelo de democracia representativa al que se han restringido, se ha puesto en cuestión en las últimas décadas, propugnándose por ampliar este canon hacia modelos participativos y deliberativos. En este último sentido, el sujeto político, el ciudadano, es entendido no sólo como un portador de derechos y deberes, sino como alguien que se involucra y participa en la deliberación de los asuntos públicos y en sus soluciones⁶. En esta dirección, la formación política posibilita a los individuos devenir en sujetos políticos y, de acuerdo a si ésta es más o menos crítica, ayuda a la constitución de sujetos con mayores o menores niveles de autonomía y deliberación.

Aunque para efectos analíticos, en las teorías sociales, se diferencia la socialización y la subjetivación políticas, del proceso más general de inserción de los individuos en las sociedades, buena parte de las experiencias y aprendizajes sociales tienen algún tipo de relación con la esfera de lo político. Así, puede decirse que en el seno de los procesos de socialización y subjetivación, los cuales se desarrollan a lo largo de la vida y en escenarios como la familia, la escuela, la ciudad, los amigos, las asociaciones, los medios de comunicación, entre otros, “el individuo aprende también los valores sociopolíticos básicos, adopta vínculos de identificación con los símbolos políticos de la colectividad y se hace partícipe de una memoria histórica, es decir, desarrolla una identidad social y política”, aspectos que aluden a la cultura política y llevan a pensar que “el aprendizaje político es, fundamentalmente, informal y latente”⁷.

Frente a las miradas más restrictivas respecto a la socialización, que la sitúan como un fenómeno unidireccional de interiorización de normas y valores sociales, Maria Luz Morán, resalta el papel de la participación de los sujetos y actores sociales en sus procesos de formación, destacando las categorías de aprendizaje y experiencia como más comprensivas para el estudio de asuntos referentes a la socialización y a la subjetivación políticas. En sus palabras, “hay que partir de un “sujeto actuante” que construye su(s)

⁶ TASSIN Etienne. Identidad, ciudadanía y comunidad política: ¿Qué es un sujeto político? En: QUIROGA Hugo, VILLAVICENCIO Susana, VERMEREN Patrice (Comp.). Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia. Argentina. Homosapiens ediciones. 2001, p 68.

⁷ PERCHERON, A. (1993). La socialisation politique, París: Armand Collin, p. 27-32.

identidad(es) social(es) en un proceso de actividad incesante, y siempre conflictivo, poniendo en relación principios heterogéneos. Por consiguiente, la principal tarea de una sociología de los aprendizajes sociales consiste en dar cuenta de estas actividades. Se trata de sustituir el énfasis en los procesos psicosociales de integración de valores y normas en nuestra propia personalidad, por una sociología de las prácticas sociales”. En esa medida, la socialización “consiste, en lo esencial, en un conjunto de aprendizajes y olvidos que tienen lugar en aquellos espacios que contienen las prácticas sociales y que se suceden a lo largo de toda la existencia”⁸.

Este posicionamiento nos permite, al mismo tiempo, ver las bondades de articular, para pensar los procesos de formación política, las categorías de socialización y de subjetivación como un binomio que posibilita prestar atención a aspectos tanto sociales como individuales y a su compleja interacción. Estas categorías si bien provienen de tradiciones teóricas diferentes y, en este aspecto, focalizan ángulos distintos de la misma problemática, éstos pueden ser utilizados de manera conjunta con el ánimo de tener una perspectiva más comprensiva. En este sentido, la categoría de socialización hace más énfasis en las dimensiones atinentes a las intencionalidades sociales, a los aspectos estructurales y al papel de las instituciones y sus formas de interpelación, en cuanto la categoría de subjetivación se detiene más en los mecanismos de agenciamiento, en cómo los individuos se constituyen a sí mismos en sujetos tanto sociales como individuales y se apropian e intervienen de manera diferenciada en los escenarios sociales y en el mundo de la vida. De esta manera tanto socialización como subjetivación política serían dimensiones que nos permiten entender distintas aristas de cómo se configuran las culturas políticas en las sociedades contemporáneas.

Dentro de los procesos de aprendizaje social, de socialización y de subjetivación, la memoria se constituye en una mediación que permite la estructuración de esquemas, patrones mentales y hábitos ligados a las significaciones culturales de los grupos de los cuales hacen parte los individuos, contribuyendo a la constitución de identidades. De este modo, al ser la memoria un componente del sentimiento de identidad individual y colectiva, es también una dimensión de los sentimientos de continuidad y de coherencia en los procesos de auto-reconstrucción, de subjetividad, de los seres hu-

⁸ MORÁN María Luz (2003). Aprendizajes y espacios de la ciudadanía. Para un análisis cultural de las prácticas sociopolíticas. En *Iconos*, Quito, n° 15, p. 33-34.

manos⁹. En palabras de Connerton “el mundo de lo inteligible, definido en términos de experiencia temporal, es un cuerpo organizado de expectativas basadas en la recordación”¹⁰. En este orden de ideas, es preciso destacar el papel de la memoria social como vehiculadora de las culturas políticas en los procesos de socialización y subjetivación, asunto que lleva a Jacques Lagroye a señalar como:

lo que el individuo adquiere por medio de la socialización en cuanto a creencias y actitudes sobre la vida social y política es el producto siempre amenazado y sujeto a revisión -pero muy poderoso- de una memoria social construida en el tiempo, reactivada por ciertos grupos y propuesta a todos como referencia común; la cultura política, considerada como el resultado de una historia común de enfrentamientos y conflictos, pero también de negociaciones y concesiones, forja la identidad colectiva, que, a su vez, pone su impronta en todos los sistemas de actitudes individuales por medio de la socialización o aculturación¹¹.

En estos procesos las memorias tanto individual como social, colectiva, histórica, entre otras, se constituyen en mediadoras entre las trayectorias de las sociedades y la inserción de los individuos en ellas, en dinámicas en las cuales se pone en juego la singularidad de la experiencia y la constitución de subjetividades. Por estos motivos la memoria se ha convertido en una reivindicación esgrimida por comunidades e individuos para la comprensión del pasado, considerándola como posibilidad de articular las experiencias y constituir redes y vínculos sociales en el presente. Lo anterior nos muestra de qué modo “el problema de la construcción de una memoria pública ampliamente compartida se encuentra desde hace años en el seno de profundos conflictos de carácter identitario”, los cuales abarcan desde niveles referentes a la esfera privada, los sentimientos y las emociones, hasta el cuestionamiento del orden jurídico, la responsabilidad institucional, o el sentido histórico¹².

⁹ POLLACK Michel. *Memória e identidade*. En *Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992. p. 200-212. p. 5.

¹⁰ CONNERTON Paul. *How societies remember*. 6ª edición. New York. Cambridge University Press, 1996. p. 137.

¹¹ JACQUES Lagroye. *Sociología política*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 379.

¹² Di CORI, Paola (2002). *La memoria pública del terrorismo de estado: parques, museos y monumentos en Buenos Aires*. En Arfuch Leonor, L. (Comp.) *identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo, p. 89.

3. Las marchas como escenarios de activación de políticas de la memoria y subjetivación política

Dentro del contexto de construcción de una memoria pública, las políticas de la memoria pueden ser entendidas como procesos deliberados en procura de difundir ciertas posturas, ciertos recuerdos y olvidos, respecto a determinados acontecimientos históricos, sociales y políticos, por medio de la puesta en juego de elementos expresivos y performativos (rituales, conmemoraciones) como narrativos (testimonios, relatos) en torno a ellos; políticas a través de las cuales se difunden visiones del mundo y comprensiones de la realidad que tienen incidencia en los modos de actuación y de participación política.

En palabras de Elizabeth Jelin “el concepto de políticas de la memoria alude al conjunto de estrategias que enmarca la dinámica en la que se despliegan sujetos, acciones y proyectos que participan del proceso de elaboración de los recuerdos comunes en una sociedad. Esta dialéctica está delimitada por relaciones de poder: ¿Quiénes deciden la selección de recuerdos que deben incluirse o desecharse? ¿Cómo se construyen esos acuerdos?”¹³. Dentro de este contexto Jelin hace alusión a lo que denomina como los emprendedores de la memoria al referirse a instituciones y sujetos que se proponen activar determinadas memorias sociales, dando lugar a narraciones e interpretaciones diferenciales sobre las realidades sociales que inciden en las subjetividades y en los imaginarios sociales¹⁴. Es a partir de esa serie de referentes conceptuales que hemos decidido hacer un análisis de coyuntura a partir de la información recogida en torno a las marchas. Entremos pues en materia.

Las marchas llevadas a cabo el 4 de febrero (en contra del secuestro y las FARC) y el 6 de marzo (en contra del desaparecimiento forzado y los paramilitares) de 2008, -en adelante 4F y 6M-, representan acontecimientos puntuales a través de los cuales se pretende analizar aspectos de la cultura o las culturas políticas de los colombianos referidos tanto al momento presente como a entramados de mediana y larga duración, pudiéndose sondear en ellos los estratos de otros momentos históricos, así como los horizontes de expectativas para pensar soluciones al conflicto y avizorar una sociedad posconflicto. Surgen, entonces, preguntas sobre estas marchas con relación a ¿qué tipo de memorias

¹³ JELIN, citada por DEBATTISTA Susana. Los caminos del recuerdo y el olvido: La Escuela Media Neuquina, 1984-1998. En JELIN Elizabeth, LORENZ, Federico Guillermo (comp.) Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. España, Ed. Siglo XXI. 2004, p. 42.

¹⁴ JELIN, Elizabeth. Los trabajos de la memoria. España, Ed. Siglo XXI. 2001. p. 47.

fueron activadas en las marchas del 4F y 6M?, ¿qué recuerdos, qué olvidos y qué duelos se activaron?, ¿qué relatos se establecieron en torno al conflicto y a sus posibilidades de solución?, ¿cuáles sujetos/agentes se constituyeron en gestores de la memoria?, ¿qué aprendizajes se podrían desprender de estas marchas, qué culturas políticas se pusieron en juego y qué incidencias se dan en torno a procesos de socialización y subjetivación?. Miremos algunas respuestas a estos interrogantes a partir del análisis de la información que circuló, entre el 15 enero y el 30 de abril, sobre las marchas del 4 de febrero y del 6 de marzo de 2008, la cual circunscribimos a los artículos publicados en los periódicos El Tiempo y El Espectador, en la revista Semana, en el semanario Caja de Herramientas, así como en los videos colocados en el sitio Youtube.

3.1. Las marchas del 4F y del 6M y el papel de los medios

En general, las fuentes seleccionadas permiten ver la multiplicidad de versiones que circularon sobre las marchas y sus detonantes, poniendo en evidencia las luchas por la memoria producto de las tensiones entre fuerzas sociales que vehiculan respecto al conflicto político colombiano recuerdos y olvidos enfrentados, tanto en sus relatos como en algunos de sus elementos performativos. Los periódicos El Tiempo y El Espectador, conservan una cercanía con los discursos promovidos por la clase hegemónica que propende por la conservación de lo que considera el orden institucional. Por su parte la revista Semana representa un híbrido de posturas que oscila entre el apoyo y el debate frente a la clase dirigente, aunque sus posiciones tienden a cuestionar las políticas gobiernistas dándole un aire opositor a la publicación. En lo referente al semanario virtual Caja de Herramientas, el cual hace parte de las publicaciones de la Corporación Viva la Ciudadanía, entidad que agrupa a diversas ONG de carácter social, se aprecian con mayor frecuencia discursos contrahegemónicos que toman distancia de las posiciones del gobierno. Con relación a los videos difundidos a través de Youtube es posible encontrar diversas perspectivas, en la medida en que sus características permiten que quien desee y pueda divulgue videos caseros que obedecen a variadas posiciones ideológicas, a diversos enunciadores. De esta manera, allí se pudo encontrar clips provenientes tanto de la información que los noticieros de televisión, como RCN y CITITV, habían dado sobre las marchas, como videos elaborados por organizaciones o personas interesadas en difundir un punto de vista sobre estas conmemoraciones y sus significaciones memorialísticas.

Puede decirse que “los medios como espacio de memoria, como archivos de lo social, prefiguran los imaginarios de lo memorable no sólo por la selección temática que hacen de los acontecimientos que merecen ser recordados, sino también por el modo en que esas memorias son narradas y por las lógicas de interés que las regulan”¹⁵. Igualmente, es posible ver cómo los distintos actores que intervinieron en las marchas, los gestores y emprendedores de memoria, de los cuales los medios eran sólo unos de ellos, activaron recuerdos y olvidos selectivos y, en este sentido, lanzaron distintas interpelaciones sobre en qué lugar de la memoria histórica debían ser situadas las marchas, al reivindicar actores y hechos históricos diferentes, según la adhesión a determinados proyectos políticos, haciendo uso de argumentos que mueven no sólo la parte racional sino y, en muy buena medida, la parte emocional.

En el caso de la marcha del 4F los medios regularon los sentimientos de impotencia y rechazo que el país venía acumulando respecto a las FARC, transmitieron a diario, para no olvidar, durante el mes que duró la preparación de la jornada, imágenes de secuestrados, fragmentos de cartas, lágrimas de los familiares, odios de la sociedad, disputas diplomáticas y muchos más ingredientes que permitieron el que “*un llamado hecho por Internet*” tuviera esa resonancia, pues “*hay un estado de ánimo colectivo propicio. La sucesión de horrores revelados en los últimos meses, asociados al secuestro y a las FARC y las vicisitudes de la liberación de los secuestrados y su amplia difusión a través de los medios de comunicación contribuyeron a crear ese estado de ánimo, que es un hecho social, sin el cual el llamado, espontáneo o no, no habría tenido eco*”¹⁶.

Por su parte, la jornada del 6M fue distinta en tanto no fue publicitada con la misma fuerza por parte de los medios de comunicación hegemónicos, dejando en el ambiente la sensación de una doble moral bajo la cual se decide cuáles *heridas* merecen ser recordadas. Al respecto el abogado Jorge Londoño, columnista de Caja de Herramientas, dice: “*es muy diciente que los grandes medios de comunicación no se vieran como se vieron en la pasada marcha del 4 de febrero, en donde hasta el Gobierno nacional hizo sentir su fuerza apoyando seguramente con el presupuesto nacional dicha manifestación ciudadana*”¹⁷.

¹⁵ DA PORTA, E. Conmemoraciones mediáticas del pasado reciente en Argentina. En *Astrolabio*, No. 2. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. 2005. <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/memoria/articulos/daporta.php>.

¹⁶ ZULUAGA Nieto Jaime. Las marchas del 4 febrero: voces indignadas, caminos inciertos. *Semanario Virtual Caja de herramientas*: <http://www.viva.org.co/antsemanarios13.htm>. No 97, febrero de 2008. Consultada el 1 de Abril de 2008.

¹⁷ LONDOÑO LUGO Jorge Alberto. Marcha por la dignidad del pueblo colombiano, 6 de marzo. *Semanario virtual Caja de Herramientas*: <http://www.viva.org.co/antsemanarios13.htm>.

El tratamiento diferencial que los medios de comunicación le dieron a la información sobre las marchas, no sólo es la expresión de pugnas por la memoria, sino que demuestra cierta postura ética restringida a la hora de evitar pronunciarse respecto a todo tipo de situaciones de violencia, haciendo uso de los recuerdos y los olvidos de modo maniqueo, lo cual lleva a Todorov a hablar de los abusos de la memoria¹⁸. De este modo, el que los medios hegemónicos y buena parte de los gestores de la memoria, digamos “oficial”, estuviese más interesada en recordar los crímenes y atrocidades de las FARC (móviles de la marcha del 4F), que los crímenes y atrocidades de los paramilitares y su complicidad con fuerzas del Estado (objetivos de la marcha del 6M), llevó a dar mayor posicionamiento a la primera de las marchas. Mauricio García, columnista de *El Tiempo*, afirma que “es verdad que en este país la opinión pública mira de manera sesgada a las víctimas del conflicto: se duele por los secuestrados, pero le importan muy poco las víctimas del paramilitarismo y del Estado. No hay simetría moral”¹⁹.

La convocatoria del 6M, fue hecha al igual que la del 4F, a través de la red social Facebook y de ella tuvieron que hacer eco los medios tradicionales de comunicación. Aunque hubo temores de que la del 6M no fuese tan multitudinaria como la del 4F, en verdad se desbordaron todas las expectativas, pues si en la del 4F se habló de una participación cercana a diez millones de personas, en la del 6M se hizo referencia a más o menos ocho millones. Lo anterior, demuestra, al mismo tiempo, que a pesar del monopolio y, en este sentido, la influencia que pueden tener los medios hegemónicos, es necesario considerar que éstos hacen parte de un campo cultural mucho más complejo en donde interactúan diversas fuerzas sociales, cuyos recuerdos y olvidos pueden o no entrar en pugna con lo que quieren vehicular los medios. En esta dirección es preciso tener en cuenta que:

“No es posible analizar las memorias mediáticas, de acontecimientos traumáticos de gran impacto para la sociedad, de modo aislado, sin considerar qué papel juegan otras instituciones que compiten por imponer sus propias memorias, versiones y rituales de conmemoración respecto de los mismos acontecimientos. Los medios son aparatos discursivos hegemónicos, pero no operan solos en la cultura, sino que deben disputar esa hegemonía constantemente reforzando o acallando otras versiones o apropiándose de ellas en un complejo juego intertextual”²⁰.

No 101, marzo de 2008. Consultada el 1 de abril de 2008.

¹⁸ TODOROV Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona. Editorial Paidós. 2000.

¹⁹ GARCIA V. Mauricio. *Marchar sin advertencias*. *El Tiempo*, sección opinión; 5 de febrero de 2008. p. 17.

²⁰ DA PORTA, E. *Op. Cit.*

3.2. Los emprendedores de la memoria y las apropiaciones de las marchas

Las pugnas por decidir cuáles eran las motivaciones y expresiones válidas en cada una de las marchas demuestran disímiles maneras de apropiación de las mismas, en la medida en que se ponen en tensión intereses de distintas fuerzas sociales y las memorias que éstas vehiculizan, a través de los distintos emprendedores de memoria. Por ello, las marchas tuvieron temas de convocatoria específicos (el 4F, en contra de las FARC, y el 6M en contra de los paramilitares) y, en este sentido, alindaron a la ciudadanía en torno a consignas, a recuerdos y a olvidos diferenciales, los cuales se constituyeron en políticas de memoria de diferentes proyectos históricos, que buscaron incidir en la memoria social y, de este modo, actuaron como formas de socialización y subjetivación. Las pugnas entre las distintas memorias activadas con motivo de las marchas fueron expresadas por integrantes de la clase política, periodistas, representantes de la iglesia, intelectuales, miembros de organizaciones no gubernamentales, grupos de jóvenes y de mujeres, actores del conflicto, en fin, por una amplia gama de emprendedores de la memoria, quienes argumentaron sus posturas en torno al conflicto colombiano y a las marchas, interpe-
lándose a sí mismos y, a través de ellos a la ciudadanía, respecto a lo que era memorable o no en esta coyuntura política.

En este orden de ideas, también se pudieron observar apropiaciones diferenciales de las marchas en tanto los participantes protestaron algunos en contra de la violencia o el secuestro, o a favor del acuerdo humanitario; en cuanto otros lo hicieron a favor del rescate armado o el civil, a favor o en contra del gobierno, o de las FARC, a favor de las víctimas y contra los paramilitares; también otros lo hicieron en contra de Chávez y Piedad Córdoba o del Polo Democrático, o a favor de la vida. Según el analista, Alfredo Rangel, fueron varias las interpretaciones que se dieron sobre la marcha del 4 de febrero, en donde se adujeron argumentos de la más diversa índole. En sus palabras: “El Polo dijo que era manipulada por los medios de comunicación y por el Gobierno. Astrid Betancourt que era promovida por los paramilitares. Piedad Córdoba que era racista. Álvaro Camacho que era derechista. Otros más alucinados que era en defensa de la violación de los derechos humanos. Algunos jerarcas católicos dijeron que promovía el odio entre los colombianos”²¹. Por su parte, las FARC se

²¹ RANGEL Alfredo. Las marchas si sirven. El Tiempo, sección nación; 10 de febrero de 2008. p. 19.

pronunciaron sobre los alcances de la marcha, a través de la página web Ann-col (Agencia de Noticias Nueva Colombia), identificando su convocatoria con los sectores hegemónicos de la sociedad y “expresión del uribismo, los medios de comunicación, sectores de la iglesia católica y de los narcoparamilitares”²².

Así mismo, Carlos Lozano, director del semanario Voz, órgano de expresión del Partido Comunista de Colombia, intentó mostrar la marcha del 4F como algo pasajero en la memoria colectiva:

“Mañana la marcha será historia antigua, no será punto de referencia para lo que debe ser el país. Hay que buscar el fin del secuestro y de la violencia a través de una solución política negociada. En nada nos va afectar o influir una marcha que ha sido manejada de esta manera con la participación de los grandes medios, que prácticamente generaron una inducción directa a que la gente saliera. Esto no sirve y las FARC no se van a mover”²³.

Distintos sectores de la opinión pública, cercanos a las lógicas derechistas y simpatizantes de las políticas del actual gobierno, también emitieron juicios al respecto de las manifestaciones, ponderando la marcha del 4F y situándola como inolvidable en la historia nacional, al tiempo que desalentaron a los organizadores y posibles participantes de la del 6M. En esta dirección, el general Valencia Tovar, columnista de periódicos como El Tiempo y El País, consideró que la marcha del 6M no cumplía con los requisitos para ser una manifestación exitosa pues el estado de ánimo nacional frente a los crímenes de los paramilitares y el Estado, no cuentan con la contundencia necesaria para animar al pueblo a manifestarse, como sí se había logrado con la del 4F. En sus palabras: “una movilización raquítica, en contraste con la formidable del 4 de febrero, preferible ni intentarla. Sin fe, ni entusiasmo, ni respaldo emocional no habrá multitudes. Unas simples preguntas: ¿dónde están los líderes? ¿Dónde los medios de comunicación que dieron a las marchas de febrero el impulso decisivo?”²⁴.

Los paramilitares, a través de Mancuso, saludaron la marcha contra las FARC y el secuestro, profundizando la polarización de la opinión pública que, en un afán mediático sobre cuál marcha era mejor o más justa, radicalizó las posturas, avivando la idea de que cada una de las marchas obedecía a los

²² SANTANA Pedro. La convocatoria del 6 de marzo. Semanario virtual Caja de herramientas: <http://www.viva.org.co/antsemanarios13.htm> No. 100. febrero de 2008. Consultada el 1 de abril de 2008.

²³ LOZANO Carlos. La marcha que pasará a la historia. El Tiempo, sección nación; 5 de febrero de 2008.

²⁴ VALENCIA TOVAR Álvaro. De las marchas y otros eventos. El Tiempo, sección opinión; 15 de febrero de 2008. Pág. 19.

intereses de sólo uno de los actores del conflicto dentro de la lógica insalvable de amigo/enemigo. Por su parte, Luís Carvajal, columnista de El Espectador, no vaciló en señalar la vinculación de los ideólogos de la marcha del 6M con los movimientos guerrilleros. En sus palabras:

“no creo que esta marcha encuentre tanto eco como la que condenó a las FARC el 4 de febrero. La opinión que no ha salido de la muerte de Reyes y la “crisis” con Chávez va a considerar que se trata de una protesta extemporánea porque los jefes paras están en la cárcel, con la espada de la extradición sobre sus cabezas, no porque se hubiesen olvidado sus crímenes. Y porque se desmovilizaron más de 30.000. Pero sobre todo, porque a pesar de sus atrocidades, el primer lugar en el ranking de enemigos públicos, según todas las encuestas, lo ocupan las FARC y uno de sus convocantes es asociado por la gente como afín al Partido Comunista, que históricamente ha sido vinculado con las mismas FARC”²⁵.

Como parte de este tipo de señalamientos, el consejero presidencial, José Obdulio Gaviria, del que se esperaría cierta imparcialidad por su cargo como asesor presidencial, terminó involucrado en una acusación irresponsable al haber dicho a la prensa que los móviles del 6M obedecían a intereses de las FARC, lo cual incidió en que pocos días después de la marcha varios de los organizadores fuesen amenazados por fuerzas de ultraderecha. La actitud del consejero presidencial y sus consecuencias sobre el clima de intolerancia política llevó, incluso, al envío de una carta firmada por 63 congresistas de Estados Unidos, la mayoría demócratas, quienes, respaldando las declaraciones de 22 ONG estadounidenses, le recomendaron a Gaviria rectificar sus afirmaciones ya que “sus comentarios no sólo son imprecisos sino peligrosos”²⁶. Según Cepeda, fundador y portavoz de varias organizaciones defensoras de derechos humanos, entre ellas el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado: “esta situación generó un ambiente de creciente inseguridad” que desembocó en amenazas contra líderes sindicales y contra él mismo, lo cual se encargó de denunciar en escenarios internacionales²⁷.

Sin duda las diversas formas de entender y de apropiarse de las marchas visibilizan los lugares de polarización en torno al conflicto colombiano y las expresiones que tuvieron algunos de los marchantes, como lo muestra un vi-

²⁵ CARVAJAL B. Luis. La marcha contra los paras. El Espectador; 5 de marzo de 2005.

²⁶ Carta de 63 congresistas de E.U. contra José Obdulio Gaviria hay que tomarla en serio: Brownfield. ElTiempo.com. http://www.eltiempo.com/politica/2008-04-18/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR-4104975.html. 17 de abril de 2008. Consultada el 20 de abril de 2008.

²⁷ CEPEDA, Iván. La destitución de José Obdulio Gaviria. El Espectador, sección opinión; 16 de mayo de 2008. p. 15

deo colgado en Youtube, denominado “lo que no se vio en la marcha del 4 de febrero”²⁸, al mostrar por un lado, las consignas agitadas y sus formas de interpelación alrededor de sentimientos de odio respecto a personalidades políticas, agrupaciones nacionales o internacionales, que se presumen simpatizantes del proyecto político de las FARC; al tiempo que, por el otro lado, se muestran grupos minoritarios que enarbolan consignas desde otras posiciones ideológicas. Así, en el video se puede ver a varios marchantes gritando: “Chávez, Chávez, hijueputa, Chávez, Chávez, terrorista”, o “Chávez terrorista que lo metan en la lista”; también hubo quienes gritaron “que lo quemem, que lo quemem” y eso hicieron con una pancarta con el rostro de Hugo Chávez. También se escucharon consignas como “Polo, Polo, guerrillero”, “Polo, Polo, hijueputa” o “no más Polo” o “el Polo con las FARC, Chávez y Piedad”. Otro grupo de manifestantes canturreaba “Uribe amigo el pueblo está contigo”, acompañados de una pancarta en la que se leía “a las FARC no se les da despeje, se les da metra porque liberan 2 y secuestran 100. Fuera FARC de Colombia”. Simultáneamente algunos simpatizantes del Polo gritaban “no a la guerra, sí a la vida, no a la guerra, sí a la paz de Colombia”, o “no más violencia”. Así mismo, hubo coros que decían “Uribe, fascista, usted es el terrorista”, o “Uribe paraco el pueblo está berraco”. Frente a estas actitudes, quien elabora el video, se pregunta, de modo irónico, en torno a la tolerancia política, a la polarización y al riesgo de persecución política para los disidentes del orden social establecido.

A pesar del escenario de enfrentamiento en el cual se ubicaron las marchas, hubo posiciones que enfatizaron en sus semejanzas, queriendo leer en ellas la posibilidad de llegar a acuerdos que permitan soluciones al conflicto cualquiera que sea el partido ideológico en el que se esté. En el marco de estas apreciaciones, el columnista Oscar Collazos marcó su postura al decir que:

“Así como resultaba mezquino no asistir a la marcha del 4 de febrero porque el Gobierno, las grandes empresas de medios y la derecha habían puesto recursos para que fuera el éxito masivo que fue, igual de mezquino resulta arengar ahora contra la marcha del 6M porque la guerrilla está llamando a marchar contra los crímenes de los paramilitares, volviendo antagónicas y excluyentes las marchas de febrero y marzo”²⁹.

Por su parte, la analista Claudia López, quien investigó sobre los circuitos electorales de los paras, sostiene que la marcha del 6M “debe ser una muestra

²⁸ Lo que no se vio en la marcha del 4 de febrero. http://www.youtube.com/watch?v=cWxdIAu_BEk. Consultada el 15 de abril de 2008.

²⁹ COLLAZOS Oscar. La mitad de la verdad. El Tiempo, sección opinión; 7 de febrero de 2008. p. 17.

de solidez ética de los colombianos. Aquí también hay que marchar contra las otras formas de violencia: el paramilitarismo y el narcotráfico”³⁰. Pedro Santana, presidente de la Corporación Viva la Ciudadanía, adhirió a la marcha del 6M, afirmando que ese día, “sin dejar de señalar los abominables crímenes de los paramilitares marcharemos también por el Acuerdo Humanitario”³¹. María Jimena Duzán escribió “El 6 de marzo saldré a marchar como lo hice el 4 de febrero: en contra de todas las formas de violencia que azotan a este país –no sólo en contra del paramilitarismo– y honraré la memoria de todas las víctimas de este conflicto, provengan de donde provengan”³². Al respecto de las similitudes de las marchas la senadora uribista Gina Parodi, quien tiene posturas a veces distantes del proyecto más fundamentalista de Uribe, comenta:

“la marcha de febrero y la marcha de marzo tienen varias cosas en común, son ambas marchas contra la violencia, ambas marchas buscan quitarnos esa indiferencia que tenemos como colombianos frente a los crímenes de guerra y los crímenes de lesa humanidad, ambas manifiestan que no queremos que sean las armas la forma como se llega al poder, las dos quieren una Colombia en paz”³³.

La posición que hace énfasis en la búsqueda de un consenso en torno a unos mínimos comunes bajo los cuales el país logre unificarse, a favor de la reconstrucción de lazos sociales y del cese a la violencia política, se fundamenta en lineamientos que propenden por el respeto a los derechos humanos, consigna bajo la cual se pretende unificar diferentes sectores bajo el lema del respeto a la vida y a los derechos fundamentales, por encima de cualquier interés partidista particular. Lo anterior, nos muestra, al mismo tiempo, las complejidades de los procesos de justicia dados en el plano nacional, los cuales pueden ahora ser arbitrados también por actores internacionales, en el marco de la Corte Penal Internacional, apelando a causas humanitarias de carácter transnacional. En este sentido, el editorial de *El Tiempo*, interpela a los lectores a marchar el 6M y a situar las dos marchas como parte del propósito de lograr un acuerdo nacional sobre el conflicto bajo la confluencia de distintas vertientes políticas:

³⁰ Retos de la marcha contra los paras. *El Tiempo*, sección nación; 7 de febrero de 2008. p. 3.

³¹ SANTANA Pedro. La convocatoria del 6 de marzo. Op. Cit.

³² DUZAN M, Ximena. El paramilitarismo no se ha acabado. *El Tiempo*, sección opinión; 18 de febrero de 2008. p. 15.

³³ PARODI Gina. Análisis marcha del 6 de marzo 2008 (Parte 1) Contravía. (programa televisivo transmitido por Canal Uno). <http://www.youtube.com/watch?v=-Pjh4hxXDtg&feature=related>. Consultada el 15 de abril de 2008.

“en la conciencia humanitaria que hoy domina en el mundo, un crimen de lesa humanidad contra un ser humano constituye una afrenta a todos los seres humanos [...] en este sentido, (la marcha del 6M) debe ser concebida como una continuación de la marcha del 4 de febrero contra las FARC, añadiendo a la lista del horror a los paramilitares, al ELN y a los agentes del Estado que hayan cometido crímenes contra la población civil. Las dos marchas deberían ser el fundamento social y ético para la propuesta que, desde distintas vertientes políticas, se está planteando de un gran acuerdo nacional contra la violencia y por la paz”³⁴.

3.3. Emergencia de nuevas formas de ciudadanía y de expresión política

En la actualidad los debates que se dan en torno a la ciudadanía y sus nuevas formas de expresión, como parte de la emergencia de nuevos actores políticos, pudieron encontrar visibilización en las marchas del 4F y 6M, no sólo en lo referente a lo que éstas significan como formas de expresión colectiva, sino también en su forma de convocatoria y en el destaque obtenido en los planos nacional e internacional, mostrando escenarios de socialización y subjetivación que permiten perfilar nuevos sujetos políticos y modos de acción colectiva.

Los jóvenes fueron, sin duda, unos de los principales protagonistas de las marchas. Ellos abanderaron, en muy buena parte, su convocatoria e hicieron uso para ella de dispositivos virtuales y nuevas tecnologías que permiten conexiones desterritorializadas y la difusión de mensajes provenientes de diversas fuentes de emisión y no sólo de los medios hegemónicos, así como el desarrollo de acciones en tiempo real y en distintos lugares del mundo. Recordemos que la convocatoria inicial de las marchas tuvo relación con procesos de comunicación vía Internet. Por un lado, la convocatoria al 4F se dio a través de la red social Facebook -una comunidad virtual que tiene 64 millones de personas activas y que aumenta a razón de 250 mil por día³⁵-, aunque terminase siendo publicitada por los grandes medios de comunicación. Por otro lado, la difusión de la marcha del 6M, además de su convocatoria también a través de Facebook, hizo uso de correos electrónicos y blogs. El Tiempo refiriéndose a la marcha del 4F, señala la significación de la misma, su forma de convocatoria, a la vez que explica su éxito gracias a Internet, catalogándola como “la movilización más grande que se haya hecho jamás por una causa

³⁴ ¡A marchar el 6 de marzo! El Tiempo, sección opinión; 11 de febrero de 2008. p. 21.

³⁵ La marcha que pasará a la historia. El Tiempo, sección nación; 5 de febrero de 2008. p. 5.

colombiana”³⁶. Si bien la convocatoria fue hecha a través de esta red social, hubo otras comunidades virtuales que apoyaron y difundieron las marchas, como es el caso de Second Life en donde se colocaron pancartas en rechazo a las FARC³⁷. De este modo, a través de medios no convencionales de convocatoria se consiguió que, en diversas ciudades del país y del mundo se llevaran a cabo, de manera simultánea, acciones colectivas, conmemoraciones, en contra de la violencia y a favor de una solución al conflicto político colombiano, difundiendo unas imágenes y unos mensajes en formas de recuerdos y olvidos en el plano nacional e internacional.

Algunas de las estéticas que caracterizaron las marchas también fueron formas de expresión simbólica que mostraron, en buena medida, la presencia juvenil y sus nuevas formas de participación y de subjetividad política. Así, los jóvenes cumplieron un papel fundamental que no se restringió a la convocatoria de las marchas sino que también se hizo extensivo a la participación en ellas, por medio de consignas que hicieron uso de diversos lenguajes artísticos, como dramatizados, estampados, juegos y escenificaciones que interpe-laron la memoria desde la estética cantos a la vida. Jaime Zuluaga describe la estética de la marcha del 4F y el predominio de la presencia juvenil convocada en torno al deseo general de la paz:

“Entre las decenas de millares de hombres y mujeres que colmaron calles y plazas vestidas con un amplio espectro cromático, desde el negro que exaltaba el carácter sagrado de la vida hasta el blanco sin leyendas que evoca el cese de la guerra, se destacó la masiva presencia de los jóvenes, hombres y mujeres, que confluieron, es probable, hastiados de la violencia y la guerra, y deseosos de conocer alguna vez en su vida, una sociedad en paz. Tal vez no sea aventurado afirmar que en esa masiva presencia de mujeres y hombres jóvenes se expresa con mucha fuerza la diversidad de opciones y concepciones: desde quienes quieren la paz a cualquier precio, así sea al precio de un régimen autoritario, hasta quienes piensan que la paz no es indisociable de la justicia, la equidad, la inclusión y condiciones de vida dignas para todos y todas. Esos jóvenes no han conocido la paz, sus padres tampoco y se entiende la legitimidad de su aspiración a ella”³⁸.

Las mujeres también tuvieron una presencia destacada dentro de los manifestantes, situando en el espacio público sus memorias y olvidos, sus heridas, sobre la guerra y el desplazamiento. Sobre el 6M, El Tiempo comentaba como: “miles de mujeres encabezaron muchas de las marchas de la jornada de

³⁶ Marchas en 125 ciudades del mundo. El Tiempo, sección nación; 3 de febrero de 2008. p.4.

³⁷ Un grito del Sahara a la Patagonia. El Tiempo, sección nación; 5 de febrero de 2008. p. 4.

³⁸ ZULUAGA Nieto Jaime. Las marchas del 4 febrero: voces indignadas, caminos inciertos. Semanario Virtual Caja de herramientas: <http://www.viva.org.co/antsemanarios13.htm>. No 97, febrero de 2008. Consultada el 1 de Abril de 2008.

protesta en el país contra la violencia y en homenaje a las víctimas”³⁹. Agregando en otra columna que “la cantidad de mujeres que marcharon, no sólo en Bogotá sino en varias ciudades del país, dejó al descubierto una de las más crudas realidades del conflicto. Ellas son, como lo ha constatado la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) las principales víctimas”⁴⁰. Así, se vieron desfilar mujeres independientes, madres, abuelas, maestras, y mujeres cuya pertenencia comunitaria, a grupos sindicalistas, movimientos feministas, organizaciones de mujeres víctimas de la violencia, o del desplazamiento, era lo que las había catapultado a la acción colectiva y a constituirse como sujetos políticos.

No hay que olvidar que, el papel que culturalmente se ha asignado a las mujeres en su calidad de “cuidadoras de la vida” ha conducido a que muchas de ellas sustenten sus subjetividades políticas en causas que tienen como mecanismo de activación los lazos familiares y la defensa de la vida: “se llevaron a mi esposo, a dos hermanos, a una prima... a 15 familiares. Le hemos reclamado a todo el mundo y logramos que Isaza nos recibiera, pero dijo que ellos no enterraban a la gente, sino que la tiraban al río”⁴¹. De hecho las mujeres encabezaron varias de las expresiones simbólicas más dicentes cuando de activar la memoria se trató. En la marcha del 6M, una mujer, no muy joven, pintaba sus pies de blanco cada vez que daba un paso, nunca pronunció una palabra, pero las huellas del proceso mediante el cual su memoria individual pasó a ser la memoria colectiva quedaron a lo largo de la Carrera Séptima en Bogotá. Otro grupo de mujeres vestidas de negro encerró sus cabezas en jaulas, mientras una mujer sentada en un estante y encadenada dramatizaba ser torturada.

La importancia de las marchas como formas de expresión ciudadana es valorada por los distintos gestores de memoria, considerándolas un resultado de la politización de la sociedad civil⁴² y la posibilidad de visibilizar y debatir en el espacio público problemas que competen al bien común, ya que “*la verdadera discusión pública es la que construye al individuo como ciudadano*”⁴³. Para el exalcalde Antanas Mockus, “donde hay más marchas y donde éstas son más masivas hay más poder ciudadano y más poder de las organizaciones socia-

³⁹ Mujeres lideraron la marcha. El Tiempo, sección primer plano; 7 de marzo de 2008. p. 1.

⁴⁰ Víctimas se hicieron sentir. El Tiempo, sección primer plano; 7 de marzo de 2008. p. 2.

⁴¹ Mujeres con el peso de la violencia. El Tiempo, sección primer plano; 7 de marzo de 2008. p. 2.

⁴² MIRALLES Ana María. Y los medios ahí... Semanario Virtual Caja de Herramientas: <http://www.viva.org.co/antsemanarios13.htm>. No 97, febrero de 2008. Consultada el 1 de Abril de 2008.

⁴³ *Ibíd.*

les. Ese poder es a veces el factor que dirime la viabilidad o no viabilidad de una política (...) También pueden medir el grado de conciencia colectiva y de comprensión de lo público”⁴⁴. Sin embargo, no todos estuvieron de acuerdo sobre el significado de las marchas del 4F y 6M y si éstas representaban o no madurez política por parte de los colombianos. Por un lado, algunas fuentes, entienden el ejercicio ciudadano como discusión, disenso, deliberación de posiciones, respeto por la pluralidad y búsqueda de expresión en el escenario público, características que no estuvieron presentes en esta ocasión, en opinión de Ana María Miralles. En su opinión, “las marchas deberían ser el resultado de un proceso de maduración de posiciones mediante la discusión pública de las ideas. Pero en nuestra cultura no es muy popular la deliberación: se quiere pasar de inmediato a la acción”⁴⁵.

Empero, hubo posturas más optimistas que consideraron que, independientemente del debate en torno a las marchas, éstas fueron expresión de una ciudadanía madura que permitió espacio para el disenso, tal como lo percibió, por ejemplo, Carlos Rodríguez, presidente de la Central Unitaria de Trabajadores, quien considera como en la marcha del 4F “se demostró que Colombia es un país con una ciudadanía dinámica y madura, capaz de salir masivamente a la calle, demostrando que en la práctica la polarización se diluye por la pluralidad y la tolerancia”⁴⁶.

Desde algunos sectores la ciudadanía se asoció con la independencia política partidista, el cual fue uno de los propósitos de las convocatorias de las marchas, como lo muestra la joven Cristina Lucena, coordinadora de la marcha del 4F en Bogotá, al decir: “Queremos mantener nuestra independencia como ciudadanos. Recibiremos las propuestas que tengan los colombianos sobre lo que se debe seguir haciendo; obviamente hay que evaluarlas para ver qué es viable y qué no”⁴⁷. De ese mismo modo, Rafael Nieto explica que la marcha del 4F es un llamado a la ciudadanía en tanto “la marcha no es de liberales, conservadores, simpatizantes de Cambio Radical, del Polo, La U o sin partido. La marcha es de todos y todos hemos sido convocados a ella, con independencia de la filiación política y de si somos o no uribistas”⁴⁸.

⁴⁴ MOCKUS Antanas. La razón de las marchas. El Tiempo, sección opinión; 9 de marzo de 2008.

⁴⁵ *Ibíd.*

⁴⁶ RODRIGUEZ Carlos. Enseñanzas del 4 de febrero. Semanario Virtual Caja de Herramientas: <http://www.viva.org.co/antsemanarios13.htm>. No 97, febrero de 2008. Consultada el 1 de Abril de 2008.

⁴⁷ No politicemos los resultados de la marcha. El Tiempo, sección nación; 6 de febrero de 2008. Pág. 4.

⁴⁸ NIETO Rafael. ¡A marchar! Revista Semana. No 1344. 2 de febrero de 2008. p.72.

Para Antanas Mockus “uno no nace ciudadano, uno se va formando como ciudadano a lo largo de la vida y ello cuesta trabajo. Volverse ciudadano implica una renuncia a la violencia y una aceptación de las restricciones constitucionales. La ciudadanía amplía el círculo de solidaridad (...) marchar por el dolor más ajeno, el de las víctimas geográfica, social y generacionalmente lejanas, es un gesto altruista”⁴⁹. Para Ana Teresa Bernal, comisionada de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, “el deber de la ciudadanía es ganar la calle y la palabra para garantizar que las reglas de la democracia se cumplan” y “no permitir que la vida y la libertad sigan siendo el botín de la guerra”⁵⁰.

Para Francisco Cajiao “el 4 de febrero, jóvenes escolares y universitarios hicieron parte de una gran lección de ciudadanía, promoviendo activamente la marcha contra la violencia de una guerrilla torpe que no logra distinguir entre ideales de justicia social y los niveles más degradados de crueldad e irrespeto por el ser humano. Por fin fueron parte de esta sociedad que repudia semejante deterioro moral. Lo mismo deberá ocurrir el próximo 6 de marzo, cuando acompañaremos a las víctimas de todas las formas de violencia, en general las generadas por los paramilitares y todos los agentes sociales que han sido sus cómplices (...). Protestar contra la indiferencia, contra el abuso del poder (...) es una forma de educar a un ciudadano exigente y solidario”⁵¹.

En el análisis de las distintas expresiones que tuvieron lugar en las marchas puede observarse la expresión de embriones de movimientos civilistas tanto de derecha como de izquierda y su incidencia en formas de activación de memorias y de constitución de subjetividades políticas diferenciales. Movimientos que, paradójicamente, están dispuestos a invocar tanto la participación ciudadana como el fortalecimiento de la democracia, teniendo como telón de fondo un clima de intolerancia política expresado en buena parte de las instituciones y que caracteriza, así mismo, las actuaciones y comprensiones del conflicto político colombiano. Lo anterior incide en la constitución de subjetividades políticas con escaso margen de tolerancia hacia expresiones diferentes a las propias. Lo anterior, en lugar de facilitar las posibilidades de presión para que se lleve a cabo una solución negociada al conflicto, que tenga como respaldo el consenso de la sociedad civil, pronostica mayores

⁴⁹ MOCKUS, Op. cit.

⁵⁰ BERNAL, A. A movilizarnos por la libertad de los secuestrados. *El Tiempo*, sección opinión; 1 de abril de 2008.

⁵¹ CAJIAO Francisco. Lo que se aprende en la calle: protestar contra las masacres educa a ciudadanos solidarios. *El Tiempo*, sección opinión; 4 de marzo de 2008. p. 21.

fragmentaciones y enfrentamientos ideológicos. No obstante, es preciso reconocer, también, la presencia de una posición que aunque minoritaria puede ayudar a salir de la encrucijada a la cual lleva la polarización sobre el conflicto, permitiendo que dichos movimientos civilistas afiancen sus prácticas ciudadanas en el marco del estado social de derecho y de la tolerancia política.

De este modo, distintos grupos y actores sociales confluyeron en el espacio público, confrontando sus ideales y posiciones en torno al país y al conflicto armado, constituyéndose como sujetos políticos a través de la acción colectiva y confrontando sus distintas experiencias, relatos y memorias, como expresión de formas ciudadanas no convencionales. Así mismo, las narraciones que sobre estas marchas se dieron en los medios de comunicación, vehicularon intereses específicos y, en este sentido, recuerdos y olvidos selectivos y diferenciales. Habrá que ver, al mismo tiempo, de qué manera estos mensajes mediáticos fueron receptionados por la opinión pública y procesados a partir de prácticas de subjetivación. Para Elizabeth Jelin,

“Las fechas y los aniversarios son coyunturas de activación de la memoria. La esfera pública es ocupada por la conmemoración, el trabajo de la memoria se comparte. Se trata de un trabajo arduo para todos, para los distintos bandos, para viejos y jóvenes, con experiencias vividas muy diversas. Los hechos se reordenan, se desordenan esquemas existentes, aparecen las voces de nuevas y viejas generaciones que preguntan, relatan, crean espacios intersubjetivos, comparten claves de lo vivido, lo escuchado o lo omitido. Estos momentos son hitos o marcas, ocasiones cuando las claves de lo que está ocurriendo en la subjetividad y en el plano simbólico se tornan más visibles, cuando las memorias de diferentes actores sociales se actualizan y se vuelven “presente”. Aun en esos momentos, sin embargo, no todos comparten las mismas memorias. Además de las diferencias ideológicas, las diferencias entre cohortes –entre quienes vivieron la represión en diferentes etapas de sus vidas personales, entre ellos y los muy jóvenes que no tienen memorias personales de la represión– producen una dinámica particular en la circulación social de las memorias”⁵².

3.4. El presente y sus entrelazamientos entre memoria individual, social e histórica

La memoria constituye el hilo que articula pasado, presente y futuro, dando continuidad a nuestras relaciones y a la experiencia con nosotros mismos. Matriz de la que bebe la historia, la memoria opera en diferentes dimensiones que arti-

⁵² JELIN Elizabeth. Exclusión, memorias y luchas políticas. En: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas. MATO Daniel. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2005. p. 219-239.

culan de manera compleja y contradictoria, los planos de lo individual, lo social y lo histórico en el curso de nuestras experiencias y prácticas sociales. Por esto, los emprendedores de memoria, procuran dejar huellas sobre lo que consideran que la sociedad no puede olvidar respecto a las marchas y la serie de asuntos que las rodean. Así, la marcha del 4F significó la posibilidad de recuerdos selectivos respecto al conflicto, centrados en este caso, en el rechazo a las FARC y en memoria de quienes, por su causa, llevan años privados de la libertad.

Con motivo de la marcha del 6 de marzo diversas conmemoraciones se ocuparon de desterrar el olvido sobre los crímenes paramilitares con todo tipo rituales y rememoraciones. Antes de la marcha se hicieron galerías de la memoria en varios lugares del país, en algunas universidades públicas y cerca de las cárceles donde están retenidos los paramilitares. También se organizaron marchas en Tolima y Meta que llegaron a Bogotá el 6 de marzo. Así mismo, los organizadores sugirieron a los manifestantes llevar fotos de las víctimas desaparecidas o asesinadas con una pequeña biografía que permitiera a las memorias individuales mezclarse, hacer parte de duelos colectivos y pasar a integrar memorias sociales. Los videos por su parte se encargaron también de hacer sus rememoraciones, algunos de ellos con nombres como: la memoria, o ni perdón ni olvido, fijaron imágenes en el ámbito colectivo sobre asesinatos, desplazamientos, fosas comunes, personajes de la parapolítica y todo tipo de violaciones a los derechos humanos y de afrentas inflingidas a los cuerpos de las víctimas⁵³. En uno de ellos suena una canción alusiva a la memoria, escrita por el cantante y compositor argentino León Gieco, ligando así memoria visual y memoria auditiva: “Todo está clavado en la memoria, espina de la vida y de la historia, la memoria pincha hasta sangrar a los pueblos que la amarran y no la dejan vivir libre como el viento”⁵⁴.

Sobre el recuerdo y el olvido, un artículo menciona que “así como los secuestrados por la guerrilla han estado olvidados, las víctimas de los paramilitares prácticamente han sido borrados del mapa. Los desaparecidos, por ejemplo, ni siquiera aparecen en los registros oficiales. Nadie sabe a ciencia cierta cuán-

⁵³ Entre los vídeos que reflejan mejor esta situación están: Llamamiento a la marcha, la otra mitad de la verdad. <http://www.youtube.com/watch?v=FwuTcqO50wg&feature=related>. 6 de marzo. <http://www.youtube.com/watch?v=yR5TPm5pqhM&feature=related>. Colombia soy yo. <http://www.youtube.com/watch?v=zpOR1tgLELg&feature=related>. Um millón de voces contra las FARC. <http://www.youtube.com/watch?v=9lJAc8Qkmjs&feature=related>

⁵⁴ La memoria: marcha del 6 de marzo. <http://www.youtube.com/watch?v=PMZEdZzA-go&feature=related>. Consultada el 15 de abril de 2008.

tos son, ni quiénes. Apenas hace dos años, cuando se empezaron a excavar las fosas de los paramilitares, se ha mostrado la magnitud de la tragedia”⁵⁵, reflejo de lo que Martha Cabrera, califica como defecto de memoria pues se vive una ausencia de rituales adecuados y narrativas capaces de articular la pluralidad de memorias en procura de condiciones que favorezcan la reparación social⁵⁶.

Las tentativas de asociar imágenes que forman parte de la memoria social e histórica, con las marchas, a partir de intereses ideológicos específicos, explica por ejemplo, el titular: *Bogotazo a las FARC*, con el que el periódico El Tiempo calificó la jornada del 4F al día siguiente de su realización⁵⁷. Con ello, el periódico, uno de los principales impulsores de la marcha del 4F, pretendía equiparar el rechazo a las FARC con la revuelta popular dada el 9 de abril de 1948, en rechazo al asesinato del líder popular Jorge Eliécer Gaitán. Así mismo, se trató de mostrar la marcha del 4F sin antecedentes en cuanto a su magnitud y significación respecto a otras manifestaciones de expresión colectivas de la historia nacional: “Fuera de duda está que la movilización del 4F contra las FARC, la violencia y el secuestro organizada por jóvenes internautas superó todas las manifestaciones populares que se recuerden en nuestra historia”⁵⁸.

Así mismo se evocan memorias no sólo de acontecimientos nacionales sino también internacionales, en donde aparecen, entre otras, referencias al proceso que España ha vivido con la ETA, ya sea para ejemplificar la posibilidad o imposibilidad de una salida al conflicto, o para justificar o descalificar las marchas y/o la coyuntura nacional. Por ejemplo, El Tiempo considera que Colombia debe propender por “un acuerdo como el que –en medio de avances y retrocesos– han alcanzado en España contra el terrorismo de ETA. Tanto el Partido Socialista (PSOE) como el Partido Popular (PP) y otras fuerzas políticas y sociales han logrado, mediante estas marchas masivas, deslegitimar y aislar el terrorismo etarra y fortalecer el Estado de derecho”⁵⁹.

Mauricio Vargas, exdirector de la revista Cambio y la revista Semana y actual articulista de el Tiempo, expone las razones por las cuales marchará el 4F valiéndose de una serie de argumentaciones históricas, que no sólo dan a entender su postura frente a la jornada del 4F sino que remiten, además, a hechos pasados que fueron detonantes del conflicto armado colombiano, pretendién-

⁵⁵ Razones para marchar. Revista Semana. No 1348. Marzo 3 de 2008. p. 46.

⁵⁶ CABRERA Martha. Exceso y defecto de la memoria: violencia política, terror, visibilidad e invisibilidad. revista Oasis. No 11. p. 52.

⁵⁷ Bogotazo a las FARC. El Tiempo, sección primer plano; 5 de febrero de 2008. p. 2

⁵⁸ GOMEZ M. Alfonso. ¿Consenso para qué? El Tiempo, sección opinión; 9 de febrero de 2008. p. 16.

⁵⁹ ¡A marchar el 6 de marzo! Op. Cit.

dose tejer, en el plano de la memoria colectiva, las actuaciones de la guerrilla izquierdista de las FARC con las del nazismo alemán. Imaginario este, además, que ha sido invocado en los discursos de Uribe de manera reiterada. Veamos cuáles son las justificaciones de Vargas para marchar en febrero:

“Yo marcharé, y lo haré con las consignas de los organizadores, por una cuestión fundamental: las comparto, al igual que las comparten millones de colombianos que se hastiaron [...] de los idiotas útiles que viven justificando esas atrocidades con historias sobre los marranos que le mataron a ‘Tirofijo’ hace cuarenta y cinco años en un bombardeo, o que siguen con el siriri de que las Farc son inderrotables y que por eso estamos obligados a dialogar con ‘Raúl Reyes’ y cía. Esos mismos argumentos habrían podido servir para justificar el diálogo con los nazis en 1940. Hitler lucía inderrotable y era también el resultado de una historia como la de los marranos: la de las exigencias que los aliados le hicieron a Alemania en el Tratado de Versalles y que ahogaron a ese país a tal punto que el discurso nazi, que rechazaba esas condiciones, se ganó a la mayoría del pueblo alemán. El que exista una causa histórica para el surgimiento de un movimiento, no implica que haya que seguir, hasta la eternidad, justificando la barbarie de sus dirigentes”⁶⁰.

No obstante, no hay que olvidar que los opositores de Uribe también lo señalan como promotor de un proyecto de ultraderecha cercano a las posiciones fascistas. Algunas de cuyas manifestaciones se aprecian en las consignas agitadas en las marchas y en varios de los videos difundidos en Youtube.

Dentro de esta gama de apreciaciones que evocan experiencias internacionales, está la opinión de Salud Hernández, que trae a la memoria regímenes autoritarios como el estalinista y el período de la Guerra Fría con el ánimo de interpelar a la izquierda, en especial, al Polo Democrático, por su posición ambigua respecto a la marcha del 4F –éste salió a la plaza pública pero no marchó-, increpándolos a asumir posiciones en contra de la violencia con independencia del actor armado que la lleve a cabo:

“El documento que hicieron público (el Polo Democrático Alternativo) el jueves para decir que sí acudían a la marcha pero que no marchaban con todos los demás, sino con ellos mismos, es un prodigio de miopía política y de lenguaje cavernario (...) Supimos que aún existen personas que desconocen que la cortina de hierro la derribaron quienes vivieron aprisionados tras ella, que la memoria de Stalin nadie la quiere resucitar y que la Guerra Fría pertenece al pasado”⁶¹.

Otras alusiones al pasado tienen que ver con marchas multitudinarias en protesta y memoria de algún asesinato de políticos, sindicalistas, o intelectuales, en el marco del recrudescimiento del narcotráfico a partir de las décadas

⁶⁰ VARGAS Mauricio. Si, Contra las FARC. El Tiempo, sección opinión; 4 de febrero de 2008. p. 17.

⁶¹ HERNANDEZ Salud. La marcha de la discordia. El Tiempo, sección opinión; 3 de febrero de 2008. p. 18.

de los 80 y 90, hechos que también forman parte de la memoria reciente de los colombianos. En este sentido, estas manifestaciones son evocadas y actualizadas en el espacio público y se enlazan con el hilo de la memoria de las marchas del 4F y 6M, al tiempo que éstas últimas son significadas con más fuerza que las anteriores en relatos como los siguientes:

“En la década del 90 hubo enormes manifestaciones contra el narcotráfico tras el asesinato de Luís Carlos Galán y contra el secuestro en las marchas del “No Más”. Pero por primera vez uno de los perpetradores de las atroces formas de violencia del conflicto armado es señalado claramente y condenado de manera multitudinaria (...) La jornada de ayer dejó claro que millones de colombianos condenan a una mal llamada guerrilla que comete los peores crímenes contra la dignidad humana en nombre de una dialéctica hueca que a nadie convoca”⁶².

Con el nombre de “la marcha que pasará a la historia”, un artículo encadena en un sólo relato diversas manifestaciones colectivas en contra de la violencia en Colombia, haciendo uso de la memoria de Jorge Eliécer Gaitán, para demostrar la continuidad de la violencia política actual con la del período de la Violencia de los 40 y 50, a la cual se unen los asesinatos de los 80 y 90⁶³. Otros hilos históricos rememorados relatan crímenes que han quedado grabados en la memoria nacional articulándolos en una historia “desde abajo”, en la que se alude a la categoría de víctima como parte de la memoria identitaria del pueblo colombiano debido a las múltiples injusticias a las que ha sido históricamente sometido. En este sentido se sitúa uno de los artículos de Caja de Herramientas, como podemos apreciar en esta cita que, aunque extensa, es valiosa por la serie de hechos que teje en un sólo entramado, activando, con motivo de las marchas, una serie de memorias “menores” y contrahegemónicas:

“todos y todas somos víctimas de lo que ha pasado y de lo que sigue pasando en el país. Sí, querámoslo o no, somos víctimas directas de las 12 guerras civiles que cobraron la vida de miles de colombianos y colombianas anónimos y humildes, aquellos y aquellas que derramaron su sangre en el siglo XIX tras ser obligadas y obligados a hacer parte de los ejércitos de los terratenientes liberales y conservadores que se disputaron el control del Estado en ese entonces. Somos parte también, de los miles de colombianos y colombianas que se mataron a pedradas y a garrote durante la guerra que enfrentó a liberales y conservadores entre 1899 y 1902, muchos de los cuales fueron reclutados en las escuelas, sin cumplir siquiera los doce años. Muchos de nosotros y nosotras somos descendientes de las miles de familias que se vieron destrozadas y/o desplazadas tras la represión oficial que incendió el país y los corazones luego del magnicidio de Jorge Eliécer Gaitán, el caudillo más popular del siglo XX, quien fuera asesinado a tiros en una de las esquinas de la Avenida Jiménez con carrera 7ª, a escasas cuatro cuadras del Palacio Presidencial [...] al tomar las calles para reivindicar la dignidad de las víctimas, haremos nuestro, por ejemplo, el dolor de los 43.553 colombianos y colombianas que murieron

⁶² Tomen nota señores. El Tiempo, sección opinión; 5 de febrero de 2008. p. 16.

⁶³ La marcha que pasará a la historia. Op. Cit.

asesinados en 1948 durante el gobierno de Mariano Ospina Pérez, de los 73.822 colombianos y colombianas que fueron asesinados durante el gobierno de Laureano Gómez (1950-1953), y de los 10.563 colombianos y colombianas que murieron durante los primeros años de gobierno de Gustavo Rojas Pinilla. Al tomar las calles, reivindicaremos también la vida y los proyectos políticos de Rafael Uribe Uribe, quien muriera asesinado a golpes de hacha en las escalinatas del Capitolio Nacional; de Guadalupe Salcedo, líder de las guerrillas liberales del llano, acribillado por agentes de la Policía Nacional en la Avenida Caracas con Calle 12, luego de firmar un pacto de paz con el gobierno; de Luis Carlos Galán Sarmiento, creador del Nuevo Liberalismo, asesinado en el Parque Central de Soacha el 18 de agosto de 1989 por orden de narcotraficantes en alianza con reconocidos líderes políticos; de Carlos Pizarro Leongómez, candidato presidencial de la AD-M19, asesinado por los paramilitares el 26 de abril de 1990 en un avión de la empresa Avianca en pleno vuelo; de Jaime Pardo Leal, asesinado el 11 de octubre de 1987, Bernardo Jaramillo, asesinado el 22 de marzo de 1990, y de unos 4.000 integrantes de la Unión Patriótica más, quienes fueron víctimas de una campaña de exterminio que se gestó en los batallones, contó con el respaldo de empresarios y ganaderos y fue ejecutada por “escuadrones de la muerte” integrados, como hoy está sobradamente comprobado, por miembros de la fuerza pública y unidades paramilitares; campaña que al mencionar de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, puede considerarse como un verdadero crimen de Estado.”⁶⁴

La posibilidad de globalizar las luchas por la memoria, remite a la tensión entre lo territorial y lo desterritorializado y a la pregunta sobre las particularidades y temporalidades de estos procesos de políticas de la memoria; lleva a reflexionar en la relación entre los lugares y la activación de determinadas políticas de la memoria y su incidencia en la carga simbólica de estos escenarios, frente a los cuales hay que considerar, además, los “espacios virtuales” con sus “tiempos” reales. En el caso colombiano hay lugares por los que usualmente transitan las manifestaciones públicas de la ciudadanía, haciendo parte ya, de hecho, de la memoria colectiva, como es el caso en Bogotá, de la Plaza de Bolívar y la carrera Séptima, así como, en general, los espacios públicos tradicionalmente asociados con la arquitectura del poder de los Estados-nación.

El significado de los lugares de la memoria se puso también en juego en las concentraciones que hicieron los familiares de las víctimas para la jornada del 4F en la Iglesia del Voto Nacional en Bogotá y en Medellín en el atrio de la iglesia de la Candelaria, pues consideraron riesgoso participar en las marchas⁶⁵. En el caso de la Iglesia del Voto Nacional, ésta representa un lugar de paz en la memoria histórica de los colombianos, ya que fue erigida bajo la

⁶⁴ TORRES Iván. La movilización social a favor de las víctimas. Semanario virtual Cajá de Herramientas: <http://www.viva.org.co/antsemanarios13.htm>. No. 100, febrero de 2008. Consultada el 1 de abril de 2008.

⁶⁵ SANTANA Pedro. Que no se equivoquen los violentos. Semanario virtual Caja de herramientas: <http://www.viva.org.co/antsemanarios13.htm> No. 100, febrero de 2008. Consultada el 1 de abril de 2008.

presidencia de José Manuel Marroquín, como un voto al Sagrado Corazón de Jesús, en el año de 1902 para pedirle el fin de la Guerra de los Mil Días, lo cual sucedió cinco meses después de colocada la primera piedra de este establecimiento, dándose prueba, así, del milagro recibido. Además de esto, la Basílica del Voto Nacional se encuentra al costado occidental del parque de los Mártires, el cual es un sitio también erigido por la memoria histórica que evoca los héroes de la independencia abatidos allí por los españoles. Como lo menciona *El Tiempo*, “los familiares de los secuestrados en poder de las FARC fueron claros desde un comienzo: no saldrán a marchar el 4 de febrero contra las FARC. La razón para ellos es simple: participar en esta jornada podría complicar el acuerdo humanitario”⁶⁶. Frente a esta situación, pero impelidos por participar del escenario público, salieron y, aunque dijeron que no marchaban, simbólicamente se unieron a la acción colectiva del 4F y eligieron concentrarse en sitios memorables para que su dolor se tornase público.

También es interesante ver como en las 125 o 131 ciudades del mundo en donde se llevaron a cabo adhesiones a las marchas⁶⁷, hubo personas que a nombre de una pertenencia comunitaria territorial-nacional, trasladaron las luchas por la memoria a escenarios lejanos, dando lugar a la desterritorialización del conflicto. El caso de la petición de la familia de Ingrid Betancourt, que reside en Francia, solicitando, con éxito, el cambio de lugar de la marcha del 4F en París, es un ejemplo, tanto para hablar de la tensión entre lo territorial y lo desterritorializado, como para ver la relación entre la carga simbólica de los lugares y las pugnas entre los emprendedores de memoria en torno a ellas. Sobre este asunto *El Tiempo* comenta: “En París, la familia de Ingrid Betancourt intentó ante el alcalde local, Bertrand Delanoë, frenar la marcha. Pero la presión sólo logró cambiarla de sitio. Estaba prevista frente a la alcaldía, pero ahora será en la plaza de Châtelet.”⁶⁸ El cambio de lugar de la manifestación significó la resignificación de la marcha, no porque hubiera cambiado su propósito, su magnitud o su importancia, sino porque al cambiarla de lugar la simbología que la cobijaba no fue la misma ya que la primera de las plazas, del Hotel de la Ville, es un lugar mucho más visible y significativo que el de la plaza Châtelet, para no mencionar la desinformación a que esta medida dio lugar y sus consecuencias frente a la participación.

⁶⁶ Familias prefieren vigilia a marcha. *El Tiempo*, sección nación; 1 de febrero de 2008. p. 4.

⁶⁷ Iglesia Católica y desmovilizados se unen a marcha del 4 de febrero. *El Espectador*; 28 de enero de 2008.

⁶⁸ Marchas en 125 ciudades del mundo. *Op. Cit.*

De esta manera, esta serie de estratos de memoria evocadores del tiempo vivido por los colombianos respecto al conflicto político, fue sacada a la luz a través de las marchas y sus diversas apropiaciones, articulándose con distintos eventos de la memoria social e histórica y, por tanto, de las identidades colectivas. En palabras de Jelin, “el ejercicio de las capacidades de recordar y olvidar es singular. Cada persona tiene “sus propios recuerdos”, que no pueden ser transferidos a otros. Es esta singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente –la memoria como presente del pasado, en palabras de Ricoeur (1999: 16)- lo que define la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo”⁶⁹.

3.5. Posiciones sobre el conflicto colombiano

Hablar de conflicto en Colombia implica referirse a un campo coyuntural que necesita ser cuidadosamente abordado en tanto los diferentes momentos de la historia nacional están repletos de acontecimientos que legitiman la violencia como forma de dar solución a las discrepancias y difundir mensajes sobre la aparente naturalidad de la misma, en tanto condición inherente del acontecer nacional. Así, cuando se habla de conflicto bien puede caerse en el círculo vicioso de reforzar la violencia y, por lo tanto, la impunidad y la injusticia, como parámetro para la continuidad de relaciones autoritarias, o bien, pueden encontrarse miradas desde las que la reconstrucción de los lazos sociales no está ligada al ejercicio de la violencia, sino basada en principios de verdad, justicia y reparación, como base para la convivencia común y la construcción colectiva de relaciones incluyentes.

Sobre el caso particular colombiano, Alfonso Chaparro, menciona algunas de las características de procesos de subjetivación en los territorios en los cuales el conflicto armado tiene mayor presencia, algunas de cuyas huellas se vieron emerger, de una u otra manera, en las marchas. Chaparro dice como:

“emergen procesos de subjetivación *transitorios*, por medio de los cuales los sujetos individuales y colectivos se someten a una suerte de esquizofrenia entre la pertenencia real a la que los obligan los grupos armados y la presencia virtual del Estado (...) estos procesos de subjetivación pasan por una comprensión de la ausencia del Estado desde el punto de vista de los pobladores, ya que por *costumbre*, en estas zonas la sociedad no se reconoce en el Estado, ni lo acepta como tercero en discordia para dirimir sus conflictos”⁷⁰.

⁶⁹ Jelin Elizabeth, Los trabajos de la memoria, Op. cit., p. 19.

⁷⁰ CHAPARRO Alfonso. Procesos de subjetivación, conflicto armado y construcción del Estado nación en Colombia. En: Revista Socio – Jurídicos Volumen 7 Número Especial: Justicia

Para Martha Cabrera, las memorias sobre el conflicto en Colombia se apoyan en un modelo sacrificial “basado primordialmente en la inscripción violenta de memoria sobre el cuerpo, y caracterizado por una presencia más bien limitada de elementos performativos en la esfera pública nacional, así como por la proliferación de narraciones desligadas de un relato histórico que les dé cohesión”⁷¹. Cabrera considera que estas particularidades hacen que el duelo sea un proceso privado que impide la creación de una memoria social útil, en tanto las víctimas son amenazadas bajo el espectáculo del miedo: masacres, violaciones, secuestros, desplazamiento forzado⁷². Así, el conflicto, como componente de la memoria social, es analizado desde ángulos diversos en el que perviven interpretaciones distintas sobre sus características e implicaciones para la sociedad colombiana, constituyéndose en un campo de prácticas, tensiones y luchas por la memoria y por la verdad. En este sentido, tanto el conflicto como las diferentes percepciones y experiencias sobre él, promueven particulares procesos de subjetivación en los que las vivencias y los recuerdos sobre el conflicto se inscriben en el cuerpo y se manifiestan en la cotidianidad de los sujetos y actúan como elementos constitutivos de las memorias históricas, sociales e individuales que están en pugna.

Buena parte de las posiciones sobre el conflicto que emergieron en las marchas están mediadas por la heterogeneidad de perspectivas referidas a las vivencias personales de los distintos sujetos y actores involucrados en él y por las adhesiones o desafectos que se tiene respecto a los polos de la problemática. Así, quienes visibilizan el rechazo a la guerrilla en cuanto proyecto político, destacan recuerdos del conflicto sobre hechos como el secuestro, la extorsión, los asesinatos políticos, así como las simpatías internacionales de gobiernos con orientación izquierdista hacia dichos actores armados. Del otro lado, quienes enfatizan en las acciones del paramilitarismo, asociadas a los crímenes de Estado, señalan las desapariciones forzadas, las fosas comunes, el desplazamiento, la connivencia con sectores políticos y empresariales. Dentro de estos dos polos, circulan posiciones que combinan como solución a la problemática desde propuestas de combate frontal a los grupos ilegales hasta negociación, en unos casos con perdón y olvido y, en otros, con verdad, justicia y reparación.

transicional: memoria colectiva, reparación, justicia y democracia. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, agosto 2005. p. 24.

⁷¹ CABRERA Martha. Op Cit. p. 40.

⁷² Ibid. p. 51-52.

A lo anterior se suma, de manera compleja, el manejo que desde el proyecto político de Álvaro Uribe se le ha dado al conflicto, a través de la polarización y el escalonamiento del mismo, apoyado en el respaldo que tiene de la opinión pública para actuar “con mano dura”, llevando al unanimismo respecto a sus actuaciones y a la idea de que “quien no está conmigo está contra mí”. Este fenómeno ha hecho que buena parte de las discusiones sobre el conflicto se centre en las percepciones sobre la política de seguridad democrática propuesta durante los dos gobiernos de Uribe, constituyéndose un campo de disputas entre los que están a favor y en contra del gobierno y de la política de seguridad nacional. Estas pugnas tienen como uno de sus puntos claves el debate en torno a si hay o no guerra en Colombia, a si hay o no conflicto armado.

Uno de los ejes de la plataforma de Uribe ha sido el negarse a calificar la problemática de enfrentamiento con las guerrillas, con el término de conflicto armado y mucho menos con el de guerra civil, lo cual le permite llevar a cabo una estrategia de desconocimiento de estos actores como sujetos políticos y darles un tratamiento en el que prima la escalada militar y la ambivalencia respecto a las negociaciones políticas. En su política de seguridad, Uribe se apoya en las políticas del gobierno de Bush que califican cualquier tipo de oposición y disidencia bajo el término de terrorismo, bajo el cual se pueden cometer los mayores abusos contra la democracia a nombre de la misma, como ha sido visto en distintos escenarios internacionales. Esta estrategia, ha sido utilizada, además, con gran inteligencia mediática y ha tenido sin duda incidencias en las formas como los colombianos se representan esta problemática social.

En entrevista realizada, *por Diego Arango Osorio, presidente del canal de televisión Telemiga*, al presidente Álvaro Uribe el 12 de marzo de 2008, *éste reiteraba sus tesis sobre la situación colombiana, la cual conectó, pretendiendo hacer una especie de revisionismo histórico, con el surgimiento de las guerrillas en América Latina durante el período de las dictaduras en el cono sur, para afirmar que, como en el caso de Colombia no existían dictaduras, la legitimación política de los actores armados no aplica para nuestro caso. En sus palabras la actual situación colombiana:*

“es un desafío terrorista que durante cuarenta años lo hemos sufrido. En algunos países de América Latina se habló de conflicto para tratar de darle alguna legitimación a esa violencia, ¿cuál es la diferencia? que allá había enfrentamiento de guerrillas contra dictaduras, aquí no hay dictadura, aquí lo que tenemos es una perturbación de grupos violentos a la democracia y eso es lo que marca totalmente la diferencia (...) nosotros tenemos una democracia, garantía para todo el mundo, plena de libertades, aquí hay

plena libertad para la prensa, plena de libertades políticas. Cuando se atenta por la vía armada contra un país de libertades, lo primero que se debe hacer es definir esas agrupaciones como terroristas”⁷³.

Desde esta perspectiva, la política de gobierno redefine el conflicto como lucha contra el terrorismo, facilitando las medidas económicas y legislativas que conlleva esta decisión en cuanto a la definición soberana del enemigo interno, a las prioridades de la seguridad en el gasto público y a la vulneración de los derechos humanos de la población civil⁷⁴. Así, limitar la complejidad del conflicto colombiano a una definición de terrorismo lo sitúa en un irreversible campo de enfrentamientos en el que la concertación es producto de la dominación armada de algún bando sobre el otro, más no de un interés común por construir mejores condiciones vida. Frente a esta situación hay quienes consideran que “no creemos que la guerra y sus secuelas se terminen con más guerra (...) Es claro que el conflicto armado, la guerra y la violencia no se acabarán porque en los salones del Palacio se insista en negar su presencia recurrente”⁷⁵.

Aún así, si bien la política de seguridad democrática es una estrategia de aniquilamiento del enemigo, bajo un discurso que se torna ambiguo y que de algún modo demuestra la existencia de tendencias contradictorias y superpuestas a la hora de entender el conflicto -en donde también están en juego las presiones e intereses internacionales-, el gobierno se refiere a la posibilidad de lograr soluciones negociadas, como lo demuestra el siguiente comentario del presidente:

“Vino Rosenberg Pabón, el legendario comandante del M19 (...) me dijo: Presidente, le vengo a proponer que dialogue con la FARC, le dije estamos listos Rosenberg, ojalá la FARC hiciera un alto en el camino y quisiera dialogar, estamos listos para la paz pero fundamentalmente estamos listos para que no haya terrorismo, ojalá, ojalá pudiéramos llegar rápidamente a una solución negociada”⁷⁶.

No obstante, las acciones y los resultados en este campo, el de la negociación, son escasos, y muchas veces parecieran más estrategias mediáticas, como las de por ejemplo, hacer uso, del imaginario que representa Rosenberg Pabón, como “legendario” exguerrillero y ahora asesor de Uribe -para ayudar a crear consenso entre la opinión pública de su tentativa de acercarse a los guerrilleros-, que políticas de gobierno consistentes y de largo aliento. Es más,

⁷³ Entrevista al presidente Álvaro Uribe Vélez. Realizada por Diego Arango Osorio. El Espectador, 18 de marzo de 2008.

⁷⁴ CHAPARRO Alfonso. Op. Cit. pp. 50-51.

⁷⁵ TORRES Iván. Op. Cit.

⁷⁶ Entrevista al presidente Álvaro Uribe Vélez. Realizada por Diego Arango Osorio. Op. cit.

cada que se van a dar hechos relacionados con negociaciones con las FARC en las que la sociedad civil, con el apoyo de la comunidad internacional, ha conseguido avances, se lanzan simultáneamente acciones militares o los tales cercos humanitarios, que llenan de suspicacias a ciertos sectores de la opinión pública respecto a si se apoyan o no las tentativas de carácter civil.

En sentido opuesto, el proceso de desmovilización de las AUC, el otro actor armado ilegal que surgió para combatir la guerrilla, frente a la ineficiencia estatal para su control y bajo su connivencia y la de un amplio sector de la sociedad, correspondió a lo que podría denominarse como una salida negociada al conflicto, pero que muestra, a la vez, desde algunas perspectivas, las debilidades jurídicas y éticas de dicho proceso que lo han convertirlo en un monumento a la impunidad y obstáculo para la consolidación de procesos de paz, a lo cual habría que agregar los hechos de la parapolítica y el involucramiento de más del 25% del congreso y buena parte de la bancada uribista en los últimos tiempos. Pedro Santana, con motivo de la convocatoria del 6M y los actores que se quieren traer a la memoria en dicha conmemoración, dijo de qué modo “la crítica que hemos hecho al proceso de negociación del gobierno Uribe con los paramilitares nace precisamente de que el gobierno intentó por todos los medios garantizar la impunidad mientras que se niega a considerar una salida negociada con el otro actor del conflicto, esto es, con las guerrillas”⁷⁷.

Este conjunto de interpretaciones sobre el conflicto da cuenta de éste como un campo de luchas por la verdad en tanto cada sector pretende posicionar sus versiones sobre el mismo; sin embargo, también se encuentran posiciones a favor de un ideario democrático común que conduzca a la obtención de la paz. Frente a esto la Revista SEMANA expresó que las adscripciones políticas e ideológicas que emergieron en las marchas deben ser la catapulta para encontrar consensos bajo los cuales se logre la paz. Así, “partiendo de la base de que hay diferentes conceptos políticos, se debe intentar construir los consensos necesarios para ponerle fin a la guerra, y curar las heridas de todos quienes la sufrieron. Sean víctimas inocentes o no”⁷⁸. En esta dirección hablar de una salida al conflicto remite al consenso que, independientemente de la filiación política, existe entre los colombianos respecto al deseo de desterrar la violencia como estrategia para solucionar las discrepancias; sin embargo, si bien ese parece ser el deseo general, no hay acuerdos entre quienes buscan aniquilar al enemigo y quienes están a

⁷⁷ SANTANA Pedro. La convocatoria del 6 de marzo. Op. Cit.

⁷⁸ Razones para marchar. Revista SEMANA. No 1348. p. 55.

favor del diálogo y la concertación. En este sentido, es también necesario considerar el que algunos análisis sobre el conflicto, que propenden por la búsqueda de un consenso, tienden a equiparar en el mismo plano los actores armados del conflicto, en este caso, guerrillas y paramilitares, bien sea para proponer darles el mismo tratamiento, político, legal o jurídico, o de rechazo, justificación o legitimidad social, lo cual invisibiliza la génesis social e histórica de estos dos actores, sus formas de constitución y sus objetivos de orden político.

3.6. Las marchas y los aprendizajes

Frente a las enseñanzas de las marchas las fuentes formulan varios puntos de análisis que es conveniente rastrear con el ánimo de comprender mejor estos escenarios de activación de memoria, expresión política y formación de ciudadanías. El Tiempo publicó con el título “la marcha que pasará a la historia”, una columna en donde sintetiza las opiniones sobre el 4F por parte de importantes representantes de la opinión pública, en lo que consideró como las ocho lecciones de la jornada:

“1. El despertar de la sociedad civil. Los senadores Armando Benedetti y Gina Parody sostienen que la sociedad se levantó ayer para decirles a las Farc que son una organización criminal y que no tienen proyecto político. 2. Los jóvenes como motores del cambio. Desde la experiencia de la séptima papeleta no se veía una capacidad de convocatoria tan fuerte de los jóvenes que aprovecharon las herramientas de Internet y los medios de comunicación. “Demostraron que son el motor del cambio de la sociedad”, dice la senadora Cecilia López. 3. Nueva representación. La expresión de ayer desbordó a los partidos políticos, los sindicatos y algunas instituciones del Estado, sostiene el ex presidente César Gaviria. “Si la marcha la hubieran convocado los partidos, hubiera sido muy difícil” 4. Muestra de civilidad y tolerancia. Gustavo Petro añade que la jornada de ayer permitió protestar contra otras formas de violencia, sin que personas como las del Polo o los sindicatos fueran agredidas. “Vi mucho pluralismo y respeto”, comenta Petro. 5. Un portazo a las FARC. A la comunidad internacional le quedó claro que es muy difícil abrirles las puertas a las FARC, después del rotundo rechazo que recibieron ayer de la sociedad colombiana. “Esto, sin duda, le cierra las puertas a las FARC”, dice el columnista Ramiro Bejarano. 6. Fin de la indiferencia. Para la senadora Parody y el ex presidente Gaviria, quedó claro que la sociedad colombiana no va a tolerar el uso del secuestro como un instrumento político. 7. Nuevos instrumentos políticos. Si los españoles marcharon en el 2004 para exigir la verdad de los atentados en la Estación de Atocha, gracias a un mensaje de texto de un celular, ayer se salió a las calles gracias a Facebook, una nueva herramienta política por explorar aún más. 8. Nueva derrota para las FARC. Alfredo Rangel asegura que al debilitamiento militar logrado contra las FARC con la Seguridad Democrática, se suma ahora el aislamiento político nacional e internacional que debe afrontar ese grupo”⁷⁹.

⁷⁹ *Ibíd.*

Desde otra línea de análisis, Carlos Rodríguez, presidente de la CUT, señaló:

“Como enseñanzas podríamos plantear las siguientes: a. De una marcha polarizante con unas consignas excluyentes, pasamos a una jornada plural en donde se victorearon consignas incluyentes, propugnando por canalizar las energías que en cada una de las acciones se expresaron. b. Se demostró que Colombia es un país con una ciudadanía dinámica y madura, capaz de salir masivamente a la calle, demostrando que en la práctica la polarización se diluye por la pluralidad y la tolerancia. c. Todas las manifestaciones rechazaron el secuestro y coincidieron en mayor o menor énfasis, con una solución definitiva a este flagelo. d. Se visibilizó la lucha contra el secuestro, el rechazo a los crímenes de las Farc, de los paramilitares y de agentes del Estado. Esta coincidencia debe permitirnos caminos de entendimiento de tal manera que en próximas actividades, sin perder la percepción que se tenga sobre lo comentado, logremos avanzar hacia el intercambio humanitario”⁸⁰.

Pardo Rueda se refiere a los compromisos de la clase política frente a la marcha del 4F al decir como “más que preguntarnos qué efecto tendrán las marchas sobre las FARC, tenemos que responder cómo vamos nosotros, quienes estamos en la política, a responder a estas marchas [...] no sé si al Gobierno le interese. Debería. No sé si el Polo le camine, debería; no sé si los dirigentes liberales le jalen, deberían. Deberían, digo mejor, deberíamos todos cerrar filas por la libertad y contra el terrorismo en respuesta al multitudinario llamado de la ciudadanía”⁸¹.

Para Cajiao “estar en calles y plazas que se llenan es darle sentido al espacio público, como lugar de los propósitos comunes, sin necesidad de la voz del líder o la orden del poderoso. Todos estos son caminos para educar, para construir comunidad, para fortalecer un sentido de pertenencia”⁸². Y después de marchar, ¿qué más podemos hacer por la paz?, se pregunta Patricia Camacho Álvarez, quien pertenece a la ONG empresarios por la educación, a lo cual responde: “Marchar. Seguir marchando. O mejor, seguir exigiendo. Pero esta vez por la educación, por nuestros niños y niñas, que no es otra cosa que marchar por la paz (...) Sólo un sistema de educación equitativo y de alta calidad permitirá la construcción de un país justo, pacífico y desarrollado con el que soñamos”. A continuación la articulista interpela a la ciudadanía a exigir compromisos reales con la educación, al afirmar que “esta es la nueva marcha”⁸³.

⁸⁰ RODRIGUEZ Carlos. Enseñanzas del 4 de febrero. Op. Cit.

⁸¹ PARDO R. Rafael. Paso adelante. El Tiempo, sección opinión; 7 de febrero de 2008. p. 17.

⁸² CAJIAO Francisco. Op. cit.

⁸³ CAMACHO Patricia. Educación la nueva marcha, El Tiempo, sección opinión; 15 de marzo de 2008. pp. 1-21.

Frente a posiciones escépticas sobre el valor perdurable de la marcha como manifestación colectiva, Antanas Mockus rescata su importancia, pues para él: “la marcha da para imaginar todo lo que se podría lograr mediante la acción coordinada de los participantes. Invita al experimento mental: qué tal que ese nosotros no fuera efímero, que así como marchamos juntos emprendiéramos otras acciones colectivas juntos”. Posteriormente hace un balance positivo sobre las dos marchas y sugiere extraer de ellas aprendizajes que posibiliten la constitución de subjetividades sensibles a los crímenes de guerra y de lesa humanidad, con independencia del actor que lo lleve a cabo, teniendo como fundamento las normas internacionales sobre derechos humanos: “Vamos pasando del empate entre barbaries (con violentos justificándose mutuamente: ‘tu crimen justifica al mío’) a un respeto progresivo al DIH en Colombia impuesto por la sociedad organizada”⁸⁴.

Es importante enfatizar por los menos en dos aspectos importantes para pensar la relación entre la activación de las políticas de memoria y los procesos de socialización y subjetivación política. En primer lugar subrayar que la memoria como proceso de reconocimiento no sólo de la historia que nos configura, sino también como materia de interpretación del presente y de los proyectos de futuro, es una dimensión que debe buscar ser activada a favor de la consolidación de memorias colectivas que permitan elaborar el actual conflicto político colombiano y contribuir a su solución. En este sentido, se sitúan los esfuerzos emprendidos por las comisiones de la verdad y sus tentativas de proveer narraciones que posibiliten la reparación de las víctimas que, debido a la magnitud del conflicto colombiano, somos todos en alguna medida. Pero más allá de la verdad jurídica que estas comisiones puedan sacar a la luz, con sus amplias posibilidades de que se ejerza justicia, se requiere de escenarios, dentro de los cuales se encuentran las marchas, que posibiliten la activación de otros relatos que permitan a las víctimas procesos de subjetivación más amplios, en donde sus voces sean escuchadas y los duelos personales se tornen parte de las memorias sociales en procura de proyectos democráticos de sociedad.

En segundo lugar, es importante recalcar la vitalidad que la memoria provee a los procesos y escenarios de acción colectiva; de hecho las marchas son un ejemplo contundente de esta relación, pues “demuestran que el tema de la memoria no tiene que ver simplemente con el pasado, sino que se ha convertido en pieza fundamental en la construcción de la legitimidad política

⁸⁴ MOCKUS Antanas. Op. Cit.

de las sociedades”⁸⁵. Las marchas, en tanto escenarios de expresión colectiva, permitieron sacar a la luz memorias individuales que devinieron en memorias sociales a través de su visibilización y confrontación en el espacio público. En este sentido, la memoria juega un papel fundamental en los procesos de subjetivación y socialización política pues organiza e inspira las diversas apropiaciones e interpretaciones sobre la vida política nacional las cuales se hicieron visibles en las manifestaciones, dando pie al surgimiento y/o consolidación de pertenencias políticas en procura de intereses comunes.

Las marchas del 4F y el 6M son acontecimientos que, debido a su compleja simbología, permiten hacer una radiografía sobre la coyuntura política actual y las diversas posiciones en torno a ella, en especial, por la tendencia que hubo a que la opinión pública las identificara como pertenecientes a uno de los dos polos ideológicos, derecha e izquierda, que parecen disputarse los proyectos de sociedad en nuestra actual coyuntura, pudiendo ser vistas, al tiempo, como embriones de movimientos civilistas de derecha y de izquierda, cuyas consecuencias sobre la esfera política no son del todo claras. Tal vez por esto, por más tentativas que varios sectores hicieron por resignificar estas manifestaciones como protestas contra todo tipo de violencia y, en este sentido, como expresiones neutrales frente a alguno de los actores del conflicto, ellas pasaron a la memoria colectiva como acontecimientos que permitieron posicionar unos recuerdos y olvidos que se alindaron, tendencialmente, con uno de los polos sobre el conflicto y que llevó a que la primera de ellas, la del 4F, se identificara como la expresión de quienes están en contra de las FARC y a favor del gobierno, y la del 6M como la de quienes están en contra de las AUC, los crímenes de estado y se sitúan de manera crítica frente al gobierno. Esta fue por lo menos la apuesta que los grandes medios le hicieron a las marchas. Sin embargo, como parte de las diferentes interpretaciones y apropiaciones de las marchas, también se encontraron posturas que si bien cercanas a los movimientos civilistas de izquierda y derecha, propenden por la ubicación de consensos bajo los cuales sea posible la construcción colectiva de proyectos de paz y reconciliación dentro de marcos de justicia y de tolerancia política.

Así, las memorias individuales que conmemoraron las visiones y vivencias particulares del conflicto y de la vida política nacional, se entrelazaron con las memorias sociales y las memorias históricas para mostrar el tejido de nuestras culturas políticas. En este sentido las marchas tuvieron apro-

⁸⁵ CABRERA Martha. Op. Cit. p. 48.

piaciones e interpretaciones disímiles que dieron cuenta de las luchas por la memoria. Se observó la tendencia a justificar en la memoria histórica la importancia de las marchas para la vida nacional, rememorándose hechos representativos de la historia nacional para magnificar o descalificar las mismas. El tejido construido como producto de la activación de políticas memorialísticas que se hizo evidente en las marchas, muestra el uso de la memoria como estrategia tanto para el fortalecimiento de los discursos oficiales como para la argumentación de las posiciones contrahegemónicas, dando pie a múltiples relatos y versiones encontradas que pugnan por encontrar legitimidad en el espacio público.

Bibliografía y Fuentes

Publicaciones periódicas:

El Tiempo, Bogotá. enero a mayo de 2008

El Espectador, Bogotá. enero a mayo de 2008

Revista SEMANA, Bogotá. enero a mayo de 2008

Semanario virtual Caja de Herramientas. enero a mayo de 2008

Documentos on-line

ABDÓN MATEOS. *Historia, Memoria, Tiempo Presente* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid. <http://hispanianova.rediris.es/general/articulo/004/art004.htm>. Consultado el 20 de Octubre de 2004.

Colombia soy yo. En: <http://www.youtube.com/watch?v=zpORItgLElg&feature=related>

Da Porta, E. (2005). *Commemoraciones mediáticas del pasado reciente en Argentina*. En *Astrolabio*, No. 2. <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/memoria/articulos/daporta.php>. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

La memoria: marcha del 6 de marzo. En: <http://www.youtube.com/watch?v=PMZEdZzAgo&feature=related>. Página consultada el 15 de abril de 2008.

Llamamiento a la marcha, la otra mitad de la verdad. En: <http://www.youtube.com/watch?v=FwuTcqO50wg&feature=related>.

6 de marzo. En: <http://www.youtube.com/watch?v=yR5TPm5pqhM&feature=related>.

MOLANO Alfredo. *La forma como se informa*. En: <http://www.youtube.com/watch?v=qnuDKW2IT34&feature=related> Pagina consultada el 15 de Abril de 2008

PARODI Gina. *Análisis marcha del 6 de marzo 2008 (Parte 1) Contravía*. (programa televisivo transmitido por Canal Uno). En: <http://www.youtube.com/watch?v=-Pjh4hxXDtg&feature=related>. Página consultada el 15 de abril de 2008.

Un millón de voces contra las FARC. En: <http://www.youtube.com/watch?v=9lJAc8Qkmjs&feature=related>

Bibliografía citada:

Libros:

CONNERTON Paul (1996). *How societies remember*. 6ª edición. New York: Cambridge University Press, 1996.

DEBATTISTA Susana. *Los caminos del recuerdo y el olvido: La Escuela Media Neuquina, 1984-1998*. En JELIN Elizabeth, LORENZ, Federico Guillermo (comp.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. España, Ed. Siglo XXI. 2004.

DI CORI Paola. *La memoria pública del terrorismo de estado: parques, museos y monumentos en Buenos Aires*. En Arfuch Leonor. (Comp.) *identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires. Prometeo. 2002.

FOUCAULT Michel. *Historia y memoria una introducción. Tecnologías del yo y textos afines*. Barcelona. Paidós.1996

FOUCAULT Michel. *Le retour de la morale*. En *Dits et écrits*. París: Gallimard. v.4. 1994.

GIECO León, GUREVICH Luís. *Mensajes del alma* (poema).

JELIN Elizabeth. *Exclusión, memorias y luchas políticas*. En *Cultura, política y sociedad: Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. España, Ed. Siglo XXI. 2001.

LAGROYE Jacques. *Sociología Política*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.

MERELMAN, R. *Revitalizing political socialization*. En Margaret Herman (Ed.) *Political Psychology*. San Francisco. Jossey Bass Publications. 1986.

MORAN María Luz. *Aprendizajes y espacios de la ciudadanía: Para un análisis cultural de las prácticas sociopolíticas*. En *Iconos*, Quito, nº 15. 2003.

PERCHERON A. *La socialisation politique*, París: Armand Collin. 1993.

POLLACK. *Memória e identidade*. Em *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

TASSIN Etienne. *Identidad, ciudadanía y comunidad política: ¿Qué es un sujeto político?* En QUIROGA Hugo, VILLAVICENCIO Susana, VERMEREN Patrice (Comp.). *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*. Argentina. Homosapiens ediciones. 2001.

Artículos en publicaciones periódicas:

- CABRERA Martha. *Exceso y defecto de la memoria: violencia política, terror, visibilidad e invisibilidad*. En: revista Oasis. No 11.
- CAJIAO Francisco. *Lo que se aprende en la calle: protestar contra las masacres educa a ciudadanos solidarios*. El Tiempo, sección opinión; 4 de marzo de 2008.
- CAMACHO Patricia. *Educación la nueva marcha*, El Tiempo, sección opinión; 15 de marzo de 2008.
- CARVAJAL B. Luís. *La marcha contra los paras*. En: El Espectador. fecha de publicación: 5 de marzo de 2008.
- CASTRO C. Iván. *La trascendencia del 6 de marzo*. En: El Espectador. Fecha de publicación 6 de marzo de 2008.
- CHAPARRO Alfonso. *Procesos de subjetivación, conflicto armado y construcción del Estado nación en Colombia*. En: Revista Socio – Jurídicos Volumen 7 Número Especial: Justicia transicional: memoria colectiva, reparación, justicia y democracia. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, agosto 2005.
- CEPEDA C. Iván. *63 Congresistas*. En El Espectador. Fecha de publicación: 18 de abril de 2008.
- La marcha que pasará a la historia. En: El Tiempo. Sección Nación. Fecha de publicación: 5 de febrero de 2008.
- Marzo 6. Un masivo no más. En: El Espectador. Fecha de publicación: 6 de marzo de 2008
- Bogotazo a las FARC. En: El Tiempo. Sección: Primer plano. Fecha de publicación: 5 de febrero de 2008. p.2.
- Marcha por las víctimas. Un homenaje a las víctimas. En: El Espectador. Redacción política. Fecha de publicación: 6 de marzo de 2008.
- Marchas en 125 ciudades del mundo. En: El Tiempo. Sección Nación. Fecha de publicación: 3 de febrero de 2008.
- MIRALLES Ana María. *Y los medios ahí...* En: Caja de Herramientas. No 97, febrero de 2008. Consultada el 1 de Abril de 2008.
- MOCKUS Antanas. *La razón de las marchas*. El Tiempo, sección opinión; 9 de marzo de 2008.
- PARDO R. Rafael. *Paso adelante*. En: El Tiempo. Sección opinión. Fecha de publicación: 7 de febrero de 2008. p. 17.
- RANGEL Alfredo. *Las marchas si sirven*. El tiempo. Sección Nación. Edición: 10 de febrero de 2008. p. 19.
- Tomen nota señores. Sección: opinión. En: El Tiempo. Fecha de publicación: 5 de febrero de 2008. p. 16.
- VALENCIA TOVAR Álvaro. *De las marchas y otros eventos*. En: El Tiempo. Sección Opinión. Fecha edición: 15 de febrero de 2008. Pág. 19.
- ZULUAGA Nieto Jaime. *Las marchas del 4 febrero: voces indignadas, caminos inciertos*. Semanario Virtual Caja de herramientas: <http://www.viva.org.co/antsemanarios13.htm>. No 97, febrero de 2008.

2. MEMORIAS DE LUCHAS Y ORGANIZACIONES POPULARES EN BOGOTÁ

Alfonso Torres Carrillo*

Presentación

El pensamiento crítico latinoamericano y mundial ha centrado la mayor parte de sus esfuerzos analíticos e investigativos en develar las múltiples formas mediante las cuales, los poderes y proyectos hegemónicos (léase capitalismo, imperialismo, colonialismo, neoliberalismo, globalización, colonialidad) se imponen, reproducen o manifiestan en los diferentes planos de la vida social. En efecto, existe abundante bibliografía sobre procesos de acumulación de capital, saqueo y explotación económica, dinámicas de dominación política mundial y dentro de los Estados nacionales, políticas y relaciones de dominación, exclusión y subordinación; estrategias ideológicas para reproducir y naturalizar dichas políticas; consecuencias nefastas del ejercicio de dichas políticas, etc.

Son menores, en cambio, los esfuerzos por comprender y reconocer la potencialidad de las diferentes formas de resistencia, lucha y acción social colectiva frente a dichos condicionamientos y dispositivos de dominación; menos aún los estudios sistemáticos sobre lo que hay que aprender de dichas experiencias en la construcción de alternativas al orden social que se quiere superar. Consideramos que la construcción de visiones de futuro sobre “otros mundos posibles”, de utopías viables, debe nutrirse de la recuperación crítica de las experiencias históricas que se han definido como alternativas, así no siempre hayan sido exitosas¹.

* Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Historia, Universidad Nacional de Colombia; Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México

¹ No debemos olvidar que buena parte del pensamiento socialista del siglo XIX se basó en el análisis de experiencias como las revoluciones de 1848 y la Comuna de París

Ese ha sido uno de los propósitos de la recuperación colectiva de la memoria de organizaciones populares que venimos realizando desde hace más de dos décadas junto con otros investigadores, educadores y organizaciones populares, primero desde Dimensión Educativa y recientemente desde la Línea de Investigación *Memoria, identidad y sujetos sociales* en la Universidad Pedagógica Nacional. El presente artículo hace una presentación de sus presupuestos conceptuales y particularidades metodológicas, así como de algunos aprendizajes en torno a las experiencias asociativas populares y la construcción de lo alternativo.

¿Fin de la historia?

En contra de lo que hace quince años pregonaron algunos corifeos del capitalismo salvaje después del derrumbe soviético, la historia no ha llegado a su fin: ni como devenir, ni como conocimiento, ni como memoria colectiva. En cuanto a lo primero, el anunciado fin de la dinámica histórica mundial entendida como el triunfo definitivo de una economía de mercado, no puede verse más que como una ideología; no solo porque continúen existiendo otras formas de organización sociopolítica, sino porque en el seno de las tensiones generadas por la propia lógica capitalista a escala mundial, continúan emergiendo resistencias, experiencias organizativas y de lucha social, así como proyectos alternativos, que imprimen dinamismos y rumbos inéditos al devenir histórico contemporáneo.

En cuanto a la historia como conocimiento, pese al anuncio de su muerte por parte de algunos autores postmodernos, ésta continúa desarrollándose como campo intelectual, lo que se evidencia en la pluralidad creciente de enfoques y formas de hacer historia como tal. Como todo campo intelectual, está atravesado por las tensiones propias de la coexistencia de diferentes tendencias conceptuales, metodológicas e ideológicas y por los cuestionamientos provenientes de otros campos intelectuales. En efecto, es evidente que junto a las prácticas historiográficas ya consolidadas, surgen “nuevas formas de hacer historia” (Burke, 1994) como la historiografía de género, la microhistoria, la historia oral, la historia cultural y las historias desde abajo. También aumenta la demanda y oferta de conocimiento histórico, lo cual se expresa en el crecimiento de programas de formación de historiadores (a nivel de pregrado y de postgrado), en el aumento de libros, publicaciones periódicas y de divulgación

de carácter histórico y en amplia convocatoria de los encuentros, seminarios y congresos de historiadores.

En cuanto a la historia como memoria, entendida como el cúmulo de representaciones de su pasado que los colectivos construyen para alimentar sus sentidos de vida individual y colectiva, nunca como hoy es tan evidente la preocupación por conjurar las vicisitudes del presente acudiendo al pasado común. En efecto, la percepción y conciencia de la aceleración del tiempo histórico propio de la vida actual ha llevado a los hombres y mujeres contemporáneos a ver como cosa del pasado los acontecimientos y cambios que marcaron las décadas inmediatamente anteriores (los sesenta, los setenta, los ochenta, e incluso los noventa “pasaron a la historia”); así mismo, también genera la ansiedad de conferirle algún sentido a dicho dinamismo, del cual muchos no se sienten ajenos.

Ello se expresa tanto en la demanda de saber sobre el pasado (resuelta por vía de la literatura histórica y testimonial, las publicaciones seriadas, el cine y la TV), como en el afán de los sujetos actuales por revisar el propio pasado personal y colectivo y en producir historias compartidas a nivel institucional, local y regional. También se manifiesta en la proliferación de iniciativas “memoriosas” como los concursos de historia barrial, de crónicas y testimonio.

El conflicto social, su represión y la guerra, también han motivado este creciente interés por el pasado colectivo. Superadas situaciones adversas como las dictaduras y las guerras, la activación de los recuerdos, la lucha contra el olvido y la reivindicación del duelo como en el caso de las madres de la Plaza de Mayo en Argentina, la Campaña Nunca Más en Colombia, las asociaciones de familiares de los asesinados de la Unión Patriótica y la actual discusión sobre verdad, justicia y reparación de las víctimas del paramilitarismo.

En fin, lejos de considerar que la historia haya muerto, no sólo está viva sino que se hace más necesaria en el presente, cuando los promotores de la globalización neoliberal en su afán por destruir toda resistencia a la acumulación de capital, han emprendido una cruzada contra toda otra forma de racionalidad, subjetividad y pensamiento, diferentes o alternativos al hegemónico. Para imponer su “pensamiento único”, la elite intelectual al servicio del modelo dominante acude a anunciar apocalípticamente el fin de la historia, de las utopías, de las identidades y de las ideologías, a la vez que inculcan en todos los espacios de la vida colectiva las ideas y valores de la lógica mercado.

La persistencia y potencia de la memoria colectiva

Uno de los elementos determinantes en la estructuración de las sociedades, movimientos e identidades sociales es la imagen y conocimiento que construyen de su pasado; para Florescano (1997: 10) “los pueblos han acudido al pasado para exorcizar el fluir corrosivo del tiempo sobre las relaciones humanas, para fundar solidaridades fundadas en orígenes comunes, para demarcar la posesión de sus territorios, para afirmar identidades construidas por tradiciones remotas o recientes, para respaldar reivindicaciones del presente, para darles sustento a sus iniciativas y proyectos disparados al futuro”.

En efecto, los colectivos sociales poseen un conjunto de estrategias, prácticas y dispositivos mediante los cuales actualizan y reelaboran su experiencias histórica, produciendo versiones del pasado que alimentan su comprensión del presente y definen el horizonte de futuros posibles. A esa producción y repertorio de recuerdos, narraciones, representaciones e imaginarios que un grupo social dispone sobre su pasado y en torno a los cuales alimenta su sentido de pertenencia y despliega sus acciones y relaciones cotidianas es lo que llamamos Memoria Colectiva.

Como productora de sentido, de experiencia y de pertenencia social, la memoria colectiva guarda una relación dialéctica de mutua confluencia con la cultura y con la identidad; las nutre a la vez que es actualizada por ellas. El conjunto de representaciones, símbolos, creencias y saberes que configuran la cultura es el resultado, entre otros factores, de la experiencia histórica compartida y de las estrategias que hayan desplegado para recuperarla y transmitirla. La identidad, como cultura internalizada que define las fronteras de lo propio y lo ajeno es, en buena medida, memoria colectiva actualizada.

La memoria colectiva no es simple almacenamiento y recuperación de información sobre el pasado, sino un proceso de construcción activa de significado sobre el pasado construido social y culturalmente, el cual opera a través de una dialéctica de recuerdo y el olvido; por tanto, la memoria colectiva es creativa y selectiva, más que informar sobre el pasado lo interpreta desde las lógicas culturales y los requerimientos de los sujetos del presente. Un ejemplo: para algunos pueblos indígenas del suroccidente colombiano, el pasado no está atrás sino adelante; a diferencia del futuro, el pasado “puede verse” y acompaña y guía las bregas y luchas presentes;

La memoria colectiva no dice tanto sobre los acontecimientos pasados como del significado para sus protagonistas y la utilidad que le otorgan en el presente; “en los estudios sobre memoria popular lo importante no es hasta qué punto el

recuerdo encaja exactamente con los fragmentos de una realidad pasada, sino porque los actores históricos reconstruyen sus recuerdos de una cierta forma en un momento dado” (Maddleton y Edwards: 20). Por ejemplo en un estudio sobre historia de barrios populares en el siglo XX (Torres, 1994), en muchos testimonios se aseguraba que la fundación de sus asentamiento era posterior al 9 de abril de 1948, día del asesinato de Gaitán; sin embargo, los documentos oficiales y las escrituras de las urbanizaciones indicaban que su origen era anterior o posterior a dicha fecha; lo que importa aquí no es la exactitud de la información sino el significado de dicho hecho como clave interpretativa de los pobladores para identificar en un acontecimiento su incorporación a la vida urbana.

Así mismo, la memoria colectiva no se genera aisladamente sino en el contexto de conversaciones entre miembros de comunidades que a su vez forman parte de conjuntos sociales más amplios; en tal sentido, al carácter constructivo del recuerdo y el olvido hay que agregarle su carácter intersubjetivo y social: se recuerda hablando con otros, pero bajo la influencias de los conflictos e ideologías de las sociedades en las que se inscriben y que por tanto moldean sus versiones del pasado. “La lucha por la posesión e interpretación de la memoria está enraizado en el conflicto y la integración de intereses y valores sociales, políticos y culturales en el presente” (Maddleton y Edwards, 1992: 21).

La memoria colectiva también posee un carácter práctico. Por un lado, orienta hábitos cotidianos y prácticas sociales de sus portadores y mantiene lazos de solidaridad y de lealtad mutua; por otro, estructura y da continuidad a los saberes, creencias, representaciones y valores que dan cohesión y sentido de pertenencia; es decir, garantiza y alimenta la formación de una identidad colectiva que define las fronteras entre el “nosotros” y los “otros”. Finalmente, como núcleo de la cultura y de la identidad, la memoria colectiva también alimenta el sentido de lo deseable y de lo posible; la representación de la experiencia pretérita condiciona en buena medida los alcances de las visiones de futuro del colectivo.

Esa potencialidad de la memoria colectiva para producir sentido, construir identidad, actuar sobre el presente y modificar el futuro, ha hecho que su control se haya convertido en una preocupación para quienes detentan el poder; así mismo, los agentes sociales que se ubican en oposición y lucha contra quienes detectan el poder, también “usan” el pasado, colocando en la esfera pública otros sentidos del mismo (Jelin, 2002: 39). Por ello, la memoria colectiva puede ser vista como un campo de conflicto que expresa y alimenta las tensiones sociales, culturales y políticas presentes en una sociedad.

De la historia como memoria oficial a la Re construcción colectiva de la memoria

El reconocimiento del pasado como terreno estratégico de la dominación llevó a que, desde tiempos inmemoriales, quienes han detentado el poder político (faraones, reyes, sátrapas, emperadores, dictadores y gobiernos) hayan buscado asegurar el control de la memoria colectiva de sus súbditos. A través de mitologías, cantos épicos y crónicas, pero también a través de la arquitectura, la iconografía, la monumentaria, las toponimias, los calendarios, las liturgias y los actos conmemorativos se produjeron versiones del pasado a la medida de los intereses de los dominadores.

Con el surgimiento de los Estados modernos, surgió una historia oficial que a pesar de presentarse a sí misma como objetiva y verdadera no era más que la proyección en el pasado de unidades políticas imaginadas desde el presente (Anderson 1997); genealogías justificadoras de los poderes presentes, al igual que las historias antiguas y medievales, las historias nacionales se centraron en los acontecimientos políticos, militares y diplomáticos que definían el nacimiento y consolidación de los Estados nacionales. Obviamente, era una historia las elites dominantes, que eliminaba o subordinaba la presencia de otros actores subalternos. Dicha historia oficial trascendió el ámbito de la producción historiográfica: a través de la escuela, los textos escolares, las celebraciones patrias, los museos y los monumentos públicos, ha buscado calar en la memoria de la población.

La historia como disciplina científica contemporánea se conformó a lo largo del siglo XX en crítica a la historia de bronce o heroica descrita. La influencia del marxismo y de otras ciencias sociales llevó a que la historia ampliara su objeto de estudio y sus referentes conceptuales y metodológicos. En efecto, su campo de interés involucró la economía, las estructuras sociales y demográficas, las mentalidades e imaginarios colectivos, la vida cotidiana, la educación, la ciencia y de la técnica; también se amplió su escala de tiempo, privilegiando la larga duración por sobre las coyunturas y acontecimientos históricos; en consecuencia el uso de las fuentes se amplió y se incorporaron técnicas de análisis de datos como la estadística.

Aunque en sus inicios (décadas del treinta y cuarenta en países centrales, segunda mitad del siglo XX en América latina), la Nueva Historia constituyó una revolución epistemológica, tanto allá como acá, pronto fue institucionalizándose como profesión, como campo académico y forma de escritura (De Certeau, 1993). Tal institucionalización de la disciplina histórica no rompió

su funcionalidad con el poder. Desde una supuesta objetividad y neutralidad, la historia académica asumió la responsabilidad de producir las versiones del pasado que demandaban el Estado: la conformación de las economías, los estados, las sociedades y las culturas nacionales, regionales y mundiales, donde el determinismo de las estructuras conducía presentes sin alternativas.

Al dar prioridad al análisis estructural y a la larga duración, el protagonismo de los sujetos sociales se desvanece. Los sectores populares aparecen como series económicas y demográfica; atrapados en las estructuras económicas, sociales y culturales, los sujetos individuales y colectivos no se les reconoce su carácter de actor histórico y su capacidad de transformación. Así, el conformismo histórico adquiere nuevo rostro: si antes la historia la hacía la elite, ahora está determinada por la fuerza invisible de las estructuras.

El contexto histórico de reactivación de movimientos, luchas sociales y políticas dentro de los países centrales y periféricos incidió en que algunos historiadores comprometidos con las mismas, buscaron reivindicar y hacer visible el papel de los sectores subalternos. Así, tanto en Europa como en el resto del mundo se ha trabajado en la historia de la clase y el movimiento obrero, de los campesinos, de los indígenas y africanos, así como de los movimientos políticos disidentes. A esta “historia de los de abajo” (Burke, 2002) se ha sumado el interés de otros historiadores por las culturas populares y las mentalidades colectivas; así, historiadores como Le Goff, Duby, Aries, Chartier, Ginzburg y Burke, han mostrado la riqueza de las mentalidades, los imaginarios y las representaciones colectivas de las mayorías sociales de otras épocas, así como de sus intrincadas relaciones con las ideologías y culturas dominantes.

La influencia de estas dos corrientes historiográficas en países del tercer mundo ha posibilitado hacer visible el protagonismo de los nativos, los campesinos, las mujeres y otros sectores sociales subalternizados por el discurso hegemónico. En la India se destaca el trabajo de los historiadores organizados en torno a la revista *Subaltern Studies*, liderada por Ranajit Guha (Zermeño 1999) y que puso en sospecha no sólo las historias coloniales sino la manera misma de escribir la historia en occidente. En América Latina y en particular en Colombia la historiografía social de lo popular también ha buscado aportar en la comprensión de las luchas y movimientos sociales actuales.

Salvo en la *History Workshop*, en los demás estudios históricos sobre lo popular, la labor de escribir la historia de los subalternos ha sido asumida por los propios historiadores profesionales, los cuales pese a su simpatía con sus luchas e iniciativas, no dejan de representarlos como objeto de conocimiento.

Sin duda, sus estudios han contribuido a valorar y a reconocer la riqueza de su acción y su cultura y a generar toda una perspectiva para ver la historia en su conjunto, pero no necesariamente a potenciar los sujetos y movimientos populares contemporáneos, ni la memoria colectiva de sus protagonistas.

Es desde esta preocupación de superar las dicotomías entre sujeto y objeto de investigación social, entre conocimiento y acción y entre conocimiento académico y saberes populares, que surgió la investigación Acción Participativa y la recuperación colectiva de la Historia; dichas propuestas investigativas involucran a los propios actores populares como sujetos de conocimiento y hacen del conocimiento una herramienta de comprensión y transformación de la realidad, mediante los principios de la participación y de la potenciación de la identidad y el poder de los colectivos sociales (Fals, 1985; Cendales, Peresson y Torres, 1990).

Reconocidas las limitaciones de los intentos de “representar la historia de los subalternos” desde la historia como disciplina, en nuestra experiencia hemos buscado re crear otras modalidades de producción de saber histórico que no sólo se nutran de la memoria colectiva como “fuente”, sino que reconozcan en ella un “lugar” cultural y metodológico desde el cual interpretar las historias locales y de experiencias organizativas. Al involucrar a la gente común y corriente en la producción de conocimiento histórico sobre sus experiencias pasadas, se les está potenciando como sujetos de conocimiento y contribuyendo a reactivar sus vínculos y sentidos de pertenencia social.

La reconstrucción colectiva de la memoria de las organizaciones populares

Esta propuesta investigativa, que denominamos reconstrucción colectiva de la memoria ha tenido como espacio privilegiado a las experiencias de organización y lucha social. En efecto, la reconstrucción participativa del saber sobre el pasado cobra pleno sentido en el contexto de procesos de construcción de alternativas a las condiciones y situaciones adversas u oprobiosas de los sectores populares.

Nuestra experiencia dentro de esta modalidad ha tenido como protagonista privilegiado a las organizaciones populares, las cuales en algún momento de su trayectoria ven importante y deciden reconstruir su trayectoria o la historia del contexto o población con la que trabajan. Su interés, como el nuestro, no es académico en el sentido de generar conocimiento para ali-

mentar una disciplina o campo intelectual, sino político y cultural: fortalecer la propia organización y sus proyectos, enriquecer y afianzar la memoria y la identidad colectivas.

En nuestro caso se suma la intención señalada a comienzos del artículo: el interés por comprender las lógicas y mecanismos a través de los cuales en ciertos momentos y circunstancias históricas emergen prácticas, vínculos y subjetividades que no se someten a la racionalidad e ideologías dominantes y anuncian la posibilidad de la novedad histórica a una escala mayor. Es ese poder instituyente del imaginario radical, planteado por Castoriadis (1989), capaz de dar origen a formas inéditas de organización y conciencia y vida social, así como su capacidad de sostenibilidad y expansibilidad en el tiempo.

Desde hace unos años nos ha hemos interrogado acerca de aquellas experiencias de organización popular que han logrado vencer las vicisitudes y contingencias del contexto y de sus propios dinamismos y que, superan una y hasta dos décadas de existencia, manteniendo su autonomía y horizonte emancipador. En particular, un conjunto de organizaciones populares surgidas a finales de la década de los setenta y comienzos de la de los ochenta del siglo pasado y que en la actualidad gozan de un reconocimiento local e incluso institucional, por su trabajo comunitario, su opción política y su incidencia social y cultural.

Nos hemos preguntado, en concreto: cuáles condiciones hicieron posible su emergencia y su contenido emancipador, cuáles rasgos propios o circunstanciales, intencionales o no, garantizaron que fueran acogidas y tuvieran arraigo entre la población y, cómo, pese a las múltiples adversidades que deben enfrentar, lograron sobrevivir y crecer. Finalmente, cuáles singularidades en sus modos de pensar y actuar han permitido que mantengan su carácter crítico y alternativo al sistema dominante. Estos interrogantes – y otros – también se los plantean los dirigentes y animadores de organizaciones populares, por lo cual hemos confluído en la realización de varias investigaciones que buscan hacer memoria de sus propias trayectorias.

Ahí es donde ha cobrado vida y sentido nuestra propuesta metodológica de reconstrucción colectiva de la memoria. En ella se propicia la vinculación activa de los propios protagonistas de las experiencias organizativas, a la vez que fortalecer el potencial político de las mismas. En cuanto a lo primero, desde la RCM tomamos distancia con cualquier pretensión de representar a las organizaciones o de “hablar por ellas”. Asumimos que nuestra labor como investigadores sociales es ser acompañantes e interlocutores de las organizaciones que deciden producir un conocimiento sistemático sobre el mismo. En los casos en

los que he participado, los proyectos han sido el resultado de una negociación permanente en torno a los sentidos, quehaceres y usos de la investigación.

En cuanto al propósito de fortalecer las propias orientaciones e incidencia de las organizaciones, las estrategias metodológicas asumidas son coherentes con los propios estilos de las organizaciones (construcción colectiva de decisiones y conocimiento, partir de sus intereses y motivaciones, fortalecimiento de los tejidos sociales e identidades locales, etc.).

La propuesta metodológica de la RCM se define no tanto por el establecimiento de un diseño formal o unos pasos lineales, sino por el compartir su sentido crítico y emancipador, así como unos criterios que la orientan. A continuación esbozamos algunos de estos, referidos al campo de las experiencias organizativas populares:

- La reconstrucción colectiva de la memoria de la organización es una decisión voluntaria de sus integrantes. Independientemente de que la iniciativa provenga de las organizaciones o de un agente externo, realizar la RCM es un acto político que exigirá tiempos y energías y que por tanto, requiere claridad en el sentido y potenciales aportes del ejercicio investigativo.
- Las organizaciones reconstruyen colectivamente su memoria desde sus preguntas presentes. En efecto, el punto de partida es siempre analizar cual es el momento histórico actual de la experiencia, las preguntas que se está haciendo y las opciones de futuro que se plantea. La confluencia de esas preocupaciones presentes, define los interrogantes o ejes temáticos que organizan la reconstrucción.
- La RCM requiere la conformación de un sujeto de investigación colectivo. Una vez definida las razones y las problemáticas que van a articular la reconstrucción histórica, es necesario conformar un equipo responsable de la misma en la que el asesor puede o no formar parte del mismo. La organización debe garantizarle las condiciones y los recursos para llevarlo a cabo. Participación en investigación no significa que todos hagan de todo, sino que el colectivo sea quien tome las decisiones más importantes del proceso investigativo, así las acciones operativas no sean asumidas por todos.
- La RCM implica un proceso permanente de autoformación del equipo. Es garantía de que la investigación sea participativa es la adquisición por parte de sus integrantes, de las capacidades investigativas básicas, así como sobre las temáticas y problemáticas que irán apareciendo a

lo largo del proceso de RCM. Los talleres y la reflexión permanente sobre la práctica son los medios más comunes de formación, en torno a temas como las técnicas y dispositivos de activación de memoria, la organización y análisis de los relatos y la información, la interpretación y escritura de los resultados.

- Como proyecto investigativo y cultural, toda RMC requiere planificación. El Equipo responsable, con base en los acuerdos del colectivo, elabora un Plan de Trabajo que servirá como guía para la acción, no como camisa de fuerza ni como rígido itinerario a seguir al pie de la letra. Allí debe precisarse la justificación, las preguntas, las fuentes y técnicas de recolección, así como los procedimientos de análisis, interpretación y socialización; también debe quedar claras las responsabilidades, los tiempos y los recursos para su realización.
- La RCM amplía la noción de fuente. La memoria de un colectivo se encuentra no sólo en los recuerdos individuales, sino que también está en todas las huellas que el pasado deja en la estructura física del territorio y edificaciones, en los muebles y objetos (utensilios, ropa, juguetes, electrodomésticos...), en las fotografías y otros registros visuales, en materiales escritos (actas, archivos, recortes de prensa, recibos y facturas...), en las manifestaciones estéticas (danzas, música, canto) y en los usos y en las costumbres que permanecen (fiestas, tradiciones, ritos, juegos).
- En consecuencia, las estrategias y técnicas de activación de memoria son diversos. A la ya clásica entrevista a profundidad, en nuestros trabajos se promueve la realización de historias de vida, de museos y recorridos del recuerdo, la consulta a los archivos y de talleres donde confluyen diferentes dispositivos de activación de memoria (Cendales y Torres, 2001). Ha sido de especial utilidad para periodizar, la realización de líneas de vida de las organizaciones, ya sea a partir de una entrevista columna o de la evocación grupal de los hitos más significativos de la historia de la organización.
- Los dispositivos de activación de memoria no son solo técnicas de recolección de información. Los “dispositivos” de activación de memoria también buscan reconstruir los vínculos sociales y las identidades colectivas. Algunos de estas técnicas activadoras de memoria que hemos empleado son: las tertulias, los museos comunitarios, los paseos del recuerdo, las audiciones de música del ayer, los festivales y bazares de la memoria, las jornadas de expresión artística, entre otros.

- Los relatos producidos se analizan de diferentes maneras. En la medida que la información se va recolectando debe irse organizando según el modelo de análisis definido por las preguntas y categorías iniciales y/o con base en las especificidades y riqueza de los propios relatos. Caben todas las posibilidades de categorización, relación, periodización, elaboración de tipologías y redes semánticas, a través de procedimientos analíticos sencillos como las matrices y los árboles conceptuales, procurando que además del equipo responsable se involucren otras personas del grupo.
- La RCM debe producir reconocer los sentidos que configuran la historia de la organización y producción de nuevas lecturas de la misma. Uno de los mayores problemas en una RCM es la interpretación, entendida como la atribución de sentido a la información hallada y dispuesta en el análisis. Para una buena interpretación es necesario acudir, tanto a las interpretaciones que hace la gente desde su experiencia, como a los aportes provenientes del conocimiento elaborado en ámbitos académicos. Más aún, hay que crear puentes de comunicación, de confluencia entre unas y otras hasta construir un marco interpretativo apropiado a la especificidad e historicidad de la experiencia que se está reconstruyendo.
- La síntesis de los resultados puede comunicarse de diferentes modos. Una vez hecha la interpretación y la síntesis correspondiente, es necesario decidir de qué manera van a socializarse, a comunicarse los resultados finales del trabajo. Como no se trata de un estudio hecho en un marco académico dirigido a académicos (aunque no se excluye esta posibilidad), es de vital importancia acordar la estrategia pedagógica de divulgación y discusión, de acuerdo a las particularidades de a quienes va dirigida. En nuestra trayectoria hemos producido desde libros y cartillas, hasta videos, programas radiales, mapas, fotonovelas, eventos culturales y puestas en escena.

Bibliografía

- Bobbio Norberto (1992). *El futuro de la democracia*. FCE, México
- _____ (1996). *El filósofo y la política*. Antología preparada por José Fernández. FCE, México
- Bolos Silvia (1999). *La constitución de actores sociales y la política*. Plaza y Valdés, México DF
- Burke Peter (1994). *Nuevas formas de hacer historia*. Alianza, Madrid
- Cadena Roa Jorge (1999). "Acción colectiva y creación de alternativas". En: Chiapas # 7 (versión en Internet)
- Castells Manuel (1986). *La ciudad y las masas*. Alianza Universidad, Madrid
- Castoriadis (1989), *La constitución imaginaria de la sociedad*. Vol. 2: El imaginario social y la institución. Tusquets, Buenos Aires
- Cendales Lola, Mario Persson y Alfonso Torres. *Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia*. Dimensión Educativa Bogota 1990 y 1992
- Cendales Lola y Torres Alfonso (2001). "Recordar es vivir. Algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva". En: Aportes # 56, Dimensión Educativa, Bogotá
- Colectivo de Dimensión Educativa. *Aportes # 30: Materiales para una historia popular*. Bogotá 1991
- Cerroni Humberto (1991). *Reglas y valores de la democracia*. México, Alianza
- Dagnino Evelina (2001). "Cultura, ciudadanía y democracia: los discursos y prácticas cambiantes de la izquierda latinoamericana". En: ESCOBAR et al. Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos. Taurus - ICANH, Bogotá
- De Certeau Michel (1993). *La escritura de la historia*. UIA, México DF 1993
- Fals Borda Orlando (1972). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Punta de lanza, Bogotá
- _____ (1984). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo, Bogotá
- _____ (1985). *Poder y conocimiento*. Siglo XXI, México
- _____ y Anisur (1991). *Acción y conocimiento*. CINEP. Bogotá
- Gnecco Carlos y Martha Zambrano. *Memorias hegemónicas, memorias disidentes*. ICANH, Bogotá 2000
- Maddleton David y Edwards Derek (1992). *Memoria compartida*. Paidós, Barcelona
- Rivera Silvia y Rossana Barragán (Compiladoras). *Debates postcoloniales: una introducción a los estudios de subalternidad*. Coordinadora de Historia - Sefphis - Thoa. La Paz Bolivia 1997

- Ruiz Eduardo (1998). *Crisis, descomposición y neooligarquización del sistema político*. UNAM, México
- Samuel Raphael. *Historia popular y teoría socialista*. Crítica Grijabo, Barcelona 1984
- Santos Boaventura de Sousa (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Siglo del Hombre – Universidad de los Andes, Bogotá
- Ruiz Eduardo (1998). *Crisis, descomposición y neooligarquización del sistema político*. UNAM, México (fotocopiado)
- Sader Eder (1988). *Quando novos personagens entraram em cena*. Paz e terra. Río de Janeiro
- Thompson Edward (1981). *Tradicón, revuelta y conciencia de clase*. Grijalbo, Barcelona
- _____ (1984). *Miseria de la teoría*. Editorial Crítica Grijalbo, Barcelona. 1984
- Torres Alfonso. *Iniciación a la investigación histórica*. Usta. Bogotá 1993
- _____. “Recuperando la historia desde abajo. Enfoque y cuestiones metodológicas”. En Cuadernos de Filosofía latinoamericana # 60. USTA Bogotá 1994
- _____ (2007). *Identidad y política de la acción colectiva*. Universidad pedagógica Nacional, Bogotá
- Zemelman Hugo (1987b). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Jornadas III, El Colegio de México, México DF
- _____. (1990). *Cultura y política en América Latina. Siglo XXI* y Universidad de las Naciones Unidas, México
- _____ (1992). *De la historia a la política. Siglo XXI* - Universidad de las Naciones Unidas, México DF
- _____ (1995). “La democracia latinoamericana ¿Un orden justo y libre? En: Estudios Latinoamericanos, Nueva Época. Año II # 4. México
- Zermeño Guillermo. “Condición de subalternidad, condición postmoderna y saber histórico: ‘Hacia una nueva forma de escritura de la historia?’”. En: Historia y grafía # 12. UIA, México DF 1999

3. APUNTES PARA EL DEBATE. MEMORIA COLECTIVA Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Álvaro Oviedo Hernández*

Antes de presentar la propuesta metodológica que venimos construyendo, en la indagación de la memoria colectiva de los movimientos sociales, es útil en primer lugar explicitar la apreciación que tenemos sobre el momento en que se encuentran los estudios sobre la memoria y las opciones teórico conceptuales desde las cuales se asumimos nuestro trabajo investigativo.

1. La memoria al centro de múltiples debates

Si bien una mirada panorámica a las investigaciones que se están realizando nos muestra que las fuentes teóricas y metodológicas a las que se aluden son las mismas, evidentemente los estados de la cuestión y opciones de trabajo resultan bastante variados.

Otro tanto ocurre con las temáticas abordadas: un lugar destacado ocupan las relacionadas con el conflicto, como ocurre en otras latitudes del planeta, sin embargo es de destacar que el interés por esta temática en la mayoría de los otros países se desarrolla en las condiciones del post conflicto, mientras que en Colombia su crecimiento se da en medio de los desarrollos del conflicto, que por demás permea problemáticas de otros temas.

Pero es de advertir que ésta no es la única temática indagada en la memoria colectiva, hay trabajos relacionados con la escuela, la juventud, la problemática de género, lo étnico cultural, con las historias locales, con los movimientos sociales, con la llamada historia oral, las historias de vida, e historias temáti-

* Magíster en Análisis de problemas económicos, políticos e internacionales contemporáneos, doctor en Historia, profesor de planta de la Pontificia Universidad Javeriana, catedrático de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, MISI, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

cas, historia reciente, opciones todas ellas bastante variadas, por su enfoque teórico y metodológico. Igualmente crece en interés la investigación, en general bien financiada, de rescate en los procesos productivos de lo que I. Nonaka y H. Takeuchi (1999) llaman el conocimiento tácito, fundamental para mejorar los procesos productivos y de servicios de las distintas empresas.

Todo esto muestra la gran vitalidad y dinamismo del trabajo de indagación en la memoria colectiva que se viene desarrollando en Colombia, y en otros lugares del planeta, con puntos en convergencia y especificidades.

Estos apuntes los presentamos con el ánimo de compartir una experiencia, como dijimos, en construcción, abierta al enfoque interdisciplinar, al dialogo con otras experiencias, y sus enfoques teóricos y metodológicos, pero ante todo como una invitación a construir puntos de encuentro, estudio, intercambio, debate, sistematización y construcción de enfoques teóricos y metodológicos que permitan potenciar nuestra labor investigativa, de cara al mundo y al siglo XXI. De hecho, esta mesa de trabajo en el marco del XIV Congreso de Historia y la invitación del IPAZUD para conformar una red de estudios de la memoria pueden contribuir en esta dirección.

El interés por la memoria va más allá de los problemas de metodología y de teorización actuales. Según nuestro parecer los estudios sobre la memoria nos coloca frente a una nueva manera de producción de conocimiento en los estudios sociales, que exige un enfoque interdisciplinar; replantea viejas preguntas, entre ellas las vinculadas con la teoría del conocimiento; aspira a construir una nueva imagen sobre el acontecer al concentrarse en las subjetividades con sus imaginarios, representaciones, afectos, sentimientos, que van más allá de las racionalidades constituidas; reivindica actores invisibilizados y silenciados; plantea una nueva manera de producir teoría que no le teme a visibilizar sus compromisos; llama a reflexionar sobre el papel de los intelectuales, individuales y colectivos vinculados a las fuerzas subalternas en los procesos de producción de conocimiento, enunciación de narrativas, acompañamientos de estos procesos y en la construcción de memoria colectiva, sabiendo además que la voz del subalterno, incluido el intelectual, con frecuencia reproduce el discurso que legitima su subornación. Destaca el papel de la crítica en la construcción de resistencias, de propuestas de alternativas y de construcción de nuevas hegemonías. Qué opción tomar: ¿Hablar por el otro? ¿Hablar sobre el otro? ¿Ofrecer posibilidades de interlocución?

Esto coloca esta tendencia de trabajo con la memoria colectiva en el centro de múltiples debates, de gran importancia política y ética.

2. Movimientos sociales y memoria.

Opciones conceptuales

Antes de reseñar las opciones conceptuales desde las que abordamos nuestro trabajo de memoria colectiva vale la pena explicitar que otro tanto ocurre con la otra variable, a examinar: los movimientos sociales, con una amplia producción académica en expansión y con variedad de enfoques (A. Oviedo: 2005).

En torno a ellos hay igualmente un debate, lejos de consensos en cuanto a definición, presupuestos teóricos y metodológicos para su investigación.

Podemos ubicar los comienzos del estudio de estos actores en los trabajos de G. Lebon (1895), sobre las masas, término que gana enorme difusión a comienzos del siglo XX y mantiene una importante presencia durante las dos postguerras mundiales. Vemos la utilización del término por personas de horizontes teóricos tan distintos como Gaetano Mosca, teórico político italiano, parlamentario monárquico y fascista, V. Lenin dirigente bochevique fundador del Estado soviético, o el intelectual español Ortega y Gasset, aunque haya diferencias de enfoque sobre el papel de las mismas.

En la primera postguerra en Estado Unidos aparecen ya los trabajos sobre conducta colectiva de N.J. Smelser (1989) donde se distancia de la caracterización de Lebon que asume a las masas como actores irracionales, y va a reivindicar la racionalidad capitalista de las mismas, que buscan la satisfacción de sus necesidades. Esta tendencia gana mayor espacio en la 2ª post guerra con los trabajos de Olson (1992), que lleva la racionalidad hasta la movilización de recursos para la satisfacción de sus necesidades, y la búsqueda del mayor logro con el menor esfuerzo. Del economicismo de estas tendencias con el auge del keynesianismo está anunciada la transición al reconocimiento del papel del Estado en la emergencia y desarrollo de los mismos con S. Tarrow (1997), y los trabajos de Ch. Tilly (1996,2000), quien además de la idea de los repertorios empleados en la lucha por los movimientos sociales, va a abrirse a combinar el enfoque histórico con la sociología. Corresponde a la escuela americana y a la sociología funcionalista la difusión del término de movimientos sociales y sus definiciones como acción social.

Otro momento importante de elaboración va por cuenta de los europeos, Touraine, Melucci, Offe, que introducen en los setentas el concepto de nuevos movimientos sociales, NMS, como aquellos que tienen reivindicaciones culturales, como los de género, los estudiantiles y los étnicos, en contraposición a los viejos, centrados en reivindicaciones de carácter económico. Si bien no conven-

ció del todo esta teorización, y siempre se abrigó sospecha, al menos en América Latina sobre la novedad de las luchas indígenas, y su restricción a lo cultural, o la novedad del movimiento estudiantil, o de mujeres, tuvo bastante difusión en nuestro medio por parte de los aficionados a las novedades. Pero sin duda hoy después de las protestas de Francia contra el gobierno de Giscard, en el que convergen obreros y estudiantes, con reivindicaciones nada pos materialistas, se hace necesario una teorización más rigurosa sobre estas realidades.

En ese panorama nuestra opción es la de apartarnos de las definiciones que abordan los movimientos sociales como acción social. La gama de definiciones desde esta perspectiva es variada, y no es el momento de reproducir su inventario. Pero lo que tienen en común es el dejar en la penumbra los actores y sujetos colectivos, para centrarse en las características de la acción que permite definirla como nueva, en unos casos, o fijarse en sus objetivos, recursos, repertorios, y características. Ninguno llega a sustentar que hay acción sin actores, pero su definición los disculpa de ver las características de los actores, que permitirían explicar en su unidad y contradicción las características de la acción. Sin desconocer los aportes que presentan desde esa orilla, preferimos ubicarnos en la otra tradición que reivindica la importancia de la acción y de la praxis, como resultado actores históricamente construidos y determinados, capaces de construirse a sí mismos a través de la acción (Gramsci, 1971: 70-75).

Para el trabajo de memoria a nuestro entender es ineludible trabajar con personas de carne y hueso, ubicadas en contextos económicos, sociales, políticos y culturales específicos, con variables temporales y espaciales definidas, en los cuales desarrollan su acción, definen aliados y opositores según sus propósitos o intereses, con los cuales interactúan, en medio de los acumulados heredados y que pugnan por transformar.

Así pues que asumimos los movimientos sociales como actores y sujetos colectivos, históricamente determinados, que comparten condiciones de existencia, sistemas de símbolos, (lenguajes, representaciones, ideologías, sentimientos, valores) desde los cuales conciben una reivindicación o conjunto de reivindicaciones, frente a actores privados o estatales, con los cuales interactúan, en los terrenos económico, social, político y cultural, procesos en los cuales construyen y modifican identidades, y pasan de fines conservadores o defensivos, a proactivos, utilizan e inventan formas de lucha variadas, construyen redes de intercomunicación, conciertan acciones y utilización de recursos para el logro de sus objetivos de manera persistente, con posibilidad de construir propuestas de resistencia y de alternativas.

Los componentes de esta definición, y las precisiones que podamos hacer a ellos tienen implicaciones y exigencias variadas a nivel metodológico que aspiramos abordar posteriormente en otro texto. La intención de lo hasta aquí dicho es solamente presentar, en el horizonte del debate sobre movimientos sociales, nuestra ubicación.

Recientemente hicimos el mismo ejercicio de esbozo de los horizontes del debate y nuestra ubicación, en relación con la memoria (A. Oviedo, 2008), para los fines de esta exposición quiero aludir a los referentes más significativos en función de la experiencia investigativa que venimos realizando.

En primer lugar nos diferenciamos de quienes creen que trabajar memoria colectiva supone hacerlo desde la oralidad y la subalternidad. La escritura potencia la comunicación, sacándola de la relación presencial y la proyecta a otros espacios, contextos y temporalidades. Aunque hay una tendencia bastante posesionada que argumenta que la escritura afianza hegemonías y desplaza a la oralidad a la subalternidad (Ong, 1987), pensamos que si bien la escritura afianza hegemonías, también es medio de construcción de resistencias, contra hegemonías y proyectos alternativos. Como en la oralidad se expresan también hegemonías y subalternidades. Igualmente los monumentos, construcciones, representaciones míticas religiosas o expresiones laicas del poder, rituales, teatro, música, danza, cantos, espacios públicos compartidos, sus usos, son igualmente rastros de la acción humana que deja sus huellas no solo en los textos escritos (Burke, 2003).

En segundo lugar tampoco hay que seguir exclusivamente las huellas de la razón, la parte emotiva es igualmente estructura constitutiva de la memoria. Ya desde el Medioevo europeo se señala la importancia de los sentimientos fuertes, como miedo, furor, amor, odio, vergüenza, los fuertes contrastes, para fijar acontecimientos en la memoria, se tiene en cuenta este hecho en las recomendaciones del arte de la memoria, y en el sistema de ordenamiento para facilitar el recuerdo en todo el camino que conduce al enciclopedismo y a la ciencia (Rossi, 1989). Igualmente cuestiones como distinción subordinación (Burke, 2001) e identidad resultan imposibles de explicar sin ver los aportes de la psicología, en el estudio de lo emotivo, o de la sociología en las relaciones sociales. Por lo tanto constituye un espacio al que no hay que renunciar ni en el momento de la indagación, ni en el momento de la exposición. Así como el problema de la memoria no está circunscrito a la oralidad, no está circunscrita tampoco a dar cuenta de las racionalidades; los sentimientos, estados de ánimo, creencias etc., también hacen parte de la

memoria y su otra cara: el olvido. Y no siempre se puede dar cuenta de ellos en representaciones analítico conceptuales.

En tercer lugar la tradición hegemónica euro céntrica, o como se dice ahora para explicitar la inclusión de la presencia estadounidense, la tradición hegemónica noratlántica, invisibiliza a Asia y sus aportes al conocimiento y al pensamiento científico (Nedman, 1977), igualmente los aportes de las complejas culturas desarrolladas antes de la presencia de los españoles presentadas hasta hoy como carentes de historia, a pesar de los descubrimientos sobre los kipus como forma de escritura (Burns, 2002), y otro tanto ocurre con África. Fundamental tener en cuenta las formas de pensamiento y prácticas sociales aludidas en los aportes desarrollados en estas regiones, mas para un área como la Latinoamérica donde se entre cruzan en diferentes proporciones las matrices culturales europeas, africanas y e indígenas.

En cuarto lugar consideramos el lenguaje o lenguajes como históricamente construidos, en permanente cambio, (Gramsci: 1971,1985: 39-41) y a la vez constituyentes en sus múltiples interrelaciones como parte importante de la praxis social, de ahí la importancia de los enfoque genéticos sobre el lenguaje (Vigotski, 1934). Y la preocupación por no desaparecer, o invisibilizar, a los actores colectivos, “de carne y hueso”, portadores de representaciones, sentimientos, lenguajes, históricamente constituidos y en procesos de resignificación.

3. Memoria colectiva: presupuestos teóricos

Siguiendo a Maurice Halbwachs (2004), en *La memoria colectiva*, tomamos como componentes de la memoria los por él llamados recuerdos reales (acciones vividas) y los recuerdos ficticios (imágenes que nos impone nuestro entorno como testimonios o razonamientos, recuerdos ajenos a nosotros).

Asumimos con Halbwachs por memoria “estrictamente” individual la limitada en tiempo y espacio a una existencia de una persona concreta, y por memoria colectiva la que tiene como soporte un grupo, igualmente limitado en el espacio y en el tiempo, ambas memorias, la individual y la colectiva con recuerdos reales y “ficticios”.

Los términos por él propuestos podrían resultar controvertibles, podría preguntarse que tan real es un recuerdo, o al revés en alusión a las imágenes y razonamientos que nos impone el entorno podría decirse que las hay falsas (ficticias) y verdaderas, pero por encima de estos cuestionamientos y de otros

que se podrían formular está su aporte en indicar dos componentes: el de las acciones vividas y las imágenes impuestas.

Pero no las asumimos como esferas separadas, sino entrelazadas, en intersección, porque las imágenes impuestas para lograr serlo, pasan por una vivencia experiencial que involucra los sentidos, y los sistemas de signos previamente aceptados o impuestos. Se oye, se ve, se siente, la información que aceptamos por verosímil desde nuestros esquemas de representación adquiridos

Podríamos precisar aún mas, y proponer una redefinición del segundo concepto, hoy cuando está en crisis el paradigma basado en la idea que se puede transmitir un mensaje o imagen en su totalidad, e imponerla sin resistencias, selecciones, decodificaciones desde el bagaje cultural, intereses y negociaciones de parte del “receptor”. Y decir que lo llega del entorno es aceptado o apropiado desde lo anteriormente adquirido. Y en consecuencia podríamos hablar de lo vivido y lo adquirido, con lo que ello supone de “negociación”, como los dos componentes de la memoria individual y colectiva, reconociendo la deuda con Halbwachs. No estamos pues frente a dos esferas componentes de la memoria separadas sino entrelazadas, en intersección, en interacción y en permanente modificación.

En lo vivido está la semilla de la rememoración, sin ello no hay recuerdos. La memoria colectiva, o la individual, no son posibles sin ideas, símbolos, palabras que vienen del entorno, que son productos históricamente construidos.

Partiendo de estas categorías, y apoyados en las reflexiones vigotskianas contenidas en *Pensamiento y lenguaje* (1934,/1996/), asumimos que en “las imágenes que nos impone el entorno” habría que incluir los lenguajes que incluyen, sonidos, gestos, actitudes corporales, relatos, etc., cargadas de significados, consensuados y compartidos por amplios grupos humanos, que nos son “transmitidos”, por hermanos, padres, coetáneos, o mayores, hoy necesariamente por los medios de comunicación etc., que pone al individuo a través de sus recuerdos reales desde la infancia en contacto con valores, representaciones, mediante los cuales juzga los objetos exteriores y su interacciones con ellos. En esta reflexión hay más de un punto en común con la misma caracterización que Halbwachs hace sobre el recuerdo infantil y el recuerdo adulto, y lo aprendido mediante nociones, que transmiten un acervo históricamente construido y consensuado colectivamente.

En los marcos colectivos de la memoria, termino acuñado también por Halbwachs, podemos incluir corrientes de pensamiento, experiencias, entendidas como bagaje de saberes y vivencias, tradiciones, acontecimientos referenciados por colectivos.

Y vale la pena notar su relación directa con la historización de la experiencia vivida, por los individuos, grupos sociales y las generaciones sobre lo cual llama la atención Julio Aróstegui (2004). En esta puesta temática hay una apertura que vale no dejar pasar inadvertida: aquí ya no estamos hablando de un individuo con recuerdos vividos, y adquiridos, interrelacionando con otros actores de su entorno. Sino que se explicita el plano de actores colectivos, grupos sociales, generaciones, con vivencias, y recuerdos adquiridos, interrelacionando con otros actores de su entorno. En este sentido podemos afirmar que la memoria misma, en su dimensión individual y colectiva, es fundamental en la praxis histórica y en la reflexión disciplinar sobre la misma, como resultado de la acción. Y su reconstrucción, en función de historiarla, debe realizarse a partir de datos o nociones comunes que se encuentran en nuestra mente y en las de los demás, por formar o haber formado parte de una comunidad.

Sin embargo el hacerlo plantea varios problemas desde el punto de vista metodológico: pues cada uno de nosotros es miembro a la vez de varios grupos, lo cual implica marcos de interrelaciones muy variadas entre la memoria individual y colectiva en cada caso; mas aún si tenemos en cuenta que la característica principal de los grupos es la de ser efímeros; con integrantes involucrados con diferente intensidad, diferentes grados de interés; grupos cimentados en la necesidad de una comunidad afectiva, donde la imaginación desempeña una función muy importante; así como la capacidad de atención para mantener la relación, en un ámbito de motivaciones en mayor o menor medida cambiantes. Todo esto supone un esfuerzo importante en la delimitación de los ámbitos de la memoria colectiva a investigar, en sus interrelaciones y transformaciones, y de los ejes de indagación.

Pero no debemos pensar que por lo efímeros, y en procesos de transformación en varios sentidos, se vuelven inaprensibles. No debemos dejar pasar por alto el hecho de hay grupos reiterativos, que en todo grupo se comparte un interés o grupo de intereses, un tipo de ideas y preocupaciones, un pensamiento común impersonal, y si bien en su interacción esas personalidades cambian se transforman, y además pueden ser sustituidas por otras parecidas pero al fin al cabo diferentes, lo llamativo es que en la memoria colectiva las similitudes pasan a primer plano, lo compartido, lo común, lo que construye identidad. Este conjunto de características permite delimitarla, y a la vez comprender que la memoria colectiva es diferente de la suma de las memorias individuales.

Así que es posible identificarlas y delimitarlas y verlas en su proceso de transformación. Cada grupo tiene una historia en ella distinguimos persona-

jes, símbolos y hechos. Y podemos afirmar también que existen tantas memorias colectivas como grupos, pero además no están totalmente aisladas, por las interrelaciones que construyen sus integrantes porque cada uno necesita de los recuerdos de los demás, y se remiten a puntos de referencia comunes que existen fuera del grupo, fijados por la sociedad. De ahí la importancia de estudiarlas en sus interrelaciones y no como estancos separados. Como resultados y como componentes importantes de la acción.

Finalmente para cerrar este somero enunciado sobre los principales presupuestos teóricos y metodológicos con los que trabajamos en el grupo de investigación sobre *Movimientos sociales Memoria Colectiva*, y pasar e exponer brevemente algunos rasgos característicos de nuestra actividad, habría que señalar que así como todo grupo tiene una temporalidad referida a los términos de su existencia, todo lo que hace un grupo puede traducirse en términos espaciales, cada detalle de este lugar tiene un sentido para los miembros del grupo. El espacio es una realidad que dura, pero en proceso de resignificación permanente por parte de actores individuales y colectivos.

Sobre estos presupuestos y sobre la experiencia acumulada hemos desarrollado desde la historia una metodología, que consideramos en construcción, abierta al dialogo con otras experiencias, al dialogo interdisciplinario, al dialogo con otros saberes, pensamientos y experticias de las que son depositarias y gestoras, comunidades y otros actores colectivos. Es participativa, colectiva, y parte del presupuesto de afrontar la superación de la separación sujeto objeto, propio de otras perspectivas.

4. Auto indagación en la memoria colectiva AIMC

Esta propuesta metodológica, que denominamos de auto indagación en la memoria colectiva, AIMC, se ha venido construyendo a través de diferentes prácticas que confluyeron inicialmente en la investigación para escribir la Historia del municipio colombiano de Soacha, prácticamente conurbado a Bogotá D.C., donde profesores de la Pontificia Universidad Javeriana de diferentes experiencias y perspectivas teóricas, resolvimos dar cuenta de la historia local desde fuentes documentales escritas, y a la vez desde fuentes orales, visuales, en consulta con la comunidad, a partir de la indagación en la memoria colectiva.

Luego hicimos con algunos cambios en el equipo, la investigación sobre otra localidad cercana a Bogotá, Paipa Boyacá, también cruzando fuentes documentales escritas, con orales y visuales, y otra experiencia con los estudian-

tes de una concentración escolar pública en un barrio popular ,tradicional de Bogotá, concentración escolar “La Giralda” del barrio de las Cruces, quienes participaron en la producción de registros electrónicos de multimedia que daban cuenta de los resultados de la investigación.

Partimos en los tres casos de considerar las comunidades no como objeto de estudio, conforme a las tradiciones académicas afincadas en los primeros estudios de la antropología y la etnografía, en el que el investigador se plantea como externo a la comunidad, y busca un conocimiento positivo verificable. Y en consecuencia para buscar la información tiene que buscar “informantes”, u observar camuflado para no “distorsionar” el comportamiento de la comunidad observada y producir un documento escrito en formato de informe científico con las apreciaciones del investigador.

Los profesores que confluíamos en esta experiencia y que asumíamos la tarea de la formulación de una metodología desde nuestras experiencias, para indagar en la memoria colectiva, veníamos mas de la tradición del enfoque critico e interpretativo que para el momento de la experiencia tenía ya una tradición que hundía sus raíces en comienzos de los años sesentas, con iniciativas participativas de trabajo con las comunidades, potenciando su rol de sujetos. Desde la educación popular y el dialogo de saberes apoyada en la reflexión teórica de Paulo Freire (s.f.,1965), desde la investigación acción participativa, IAP, uno de cuyos principales difusores en nuestro medio fue Fals Borda(1991), así como de experiencias de recuperación colectiva de la historia, y procesos organizativos y educativos desde el presupuesto de “las masas aprenden a partir de su propia experiencia”, asumiendo que las estructuras mentales se entienden en el contexto, y que el cuerpo, los sentidos, nuestra conciencia y representaciones sobre ellos, forman parte de la integralidad de la realidad, de la cual se busca dar cuenta.¹

¹ El núcleo que coincide en la construcción de la opción metodológica, en las tres experiencias son Clara I. Guerrero, doctora en Historia, Pilar Cuevas, candidata a doctora en Estudios Culturales, y Álvaro Oviedo Hernández, Magíster en análisis de problemas contemporáneos y doctor en Historia. Participó en el proyecto de Soacha y fue contratista en el proyecto de la Giralda, Juliana Fúquene, historiadora y candidata a Magister en Ciencia Política, y participaron en el proyecto de Paipa Oscar Guarín, Magíster en Historia, Nara Fuentes, candidata a doctora en Historia, y Rafael Díaz, doctor en Historia, quien además trabajó en Soacha. Otros investigadores participaron en la experiencia de Soacha pero mas en el trabajo documental que en la formulación de la metodología, o trabajando con ella. El resumen y apreciaciones aquí presentadas no compromete las opiniones de quienes han participado en las diferentes experiencias.

Así planteamos una propuesta que parte de considerar la comunidad no como objeto, sino como sujeto de su indagación, apoyados en un grupo de la misma que se familiariza con la propuesta metodológica, define en común unos objetivos de investigación, unos ejes de indagación y un cronograma. Que asumen la recolección, análisis y sistematización de los resultados, y la devolución de estos a la comunidad para ampliar el marco de reflexión acción organización e indagación. No nos ubicamos como investigadores externos, que convierten a la comunidad en objeto de estudio, y buscan informantes para resolver el problema o describir la comunidad desde una perspectiva teórica apropiada o construida por el investigador. Ni como investigadores actores participativos, para hacer alusión a otra metodología bastante conocida en trabajo con comunidades.

Nuestra propuesta parte de una invitación al grupo de trabajo, parte de una comunidad o movimiento social, a auto indagar en su memoria colectiva, en función de unos objetivos acordados en común, abriendo un espacio de reflexión e intercambio de conocimientos y saberes. Intercambio al cual aportamos el acerbo obtenido en la academia desde una perspectiva crítica, y en el trabajo directo con movimientos sociales, con una actitud abierta a las interlocuciones, a la construcción de consensos pero también dispuesta a constatar los disensos y a no ahogar opiniones que no se sientan satisfechas por lo acordado en comunidad.

Al considerar que lo que se guarda en la memoria pasa por los sentidos, o podríamos decir por recuerdos reales, o experiencias vividas, se convoca la memoria desde los sentidos.

En esta dirección se organizan talleres que trabajan concientización y sensibilización del cuerpo, y todos y cada uno de los sentidos en particular. A partir de ellos se compilan anécdotas, sobre experiencias vividas, referenciadas a los sabores, olores, sabores, sonidos, sensaciones táctiles, en función de los objetivos que nos proponemos indagar, se seleccionan, de manera consensuada, las más significativas. Sobre su análisis se abren espacios de reflexión y debate, para mostrar todo lo que hay de construido social y culturalmente, en lo aprendido del entorno, en la experiencia de sentir y concebir el cuerpo sus interrelaciones con el espacio, el tiempo, como practicas históricamente construidas, teniendo siempre como guía los ejes de indagación. El cuerpo no solo es el “vehículo” para recordar, sino para tomar conciencia de cómo esta construida su representación y sus acciones. Así se hace el tránsito de lo sensible-corporal, a lo conceptual y a lo simbólico, momento de análisis,

crítica y sistematización. Se hacen tantos talleres, cuantos sean necesarios en consonancia con el problema propuesto y el cronograma.

Cumplida la capacitación básica, o de inducción se definen direcciones de búsqueda de la información, las prioridades de fuentes, temáticas, recomendaciones metodológicas, incorporando a nuevas personas al proceso de auto indagación. El grupo inicial o matriz ejerce su función gestora o reproductora de la metodología a medida que se amplía el ámbito de auto indagación. Que en breve podríamos resumir. Primero explicita la interrelación entre lo sensible corporal, para pasar, en segundo lugar a lo conceptual y lo simbólico; a partir de allí trabaja distintas fuentes enfatizando en las particularidades de la crítica de cada una de ellas; busca construir redes de explicación, y explicitar los juegos de interrelaciones, es decir sistematiza; potencializa procesos organizativos y pedagógicos; y en tercer lugar a través de un proceso creativo devuelve a la comunidad los resultados, en textos analítico conceptuales y artísticos, dependiendo de los acumulados expresivos que posea el grupo y que haya potenciado durante el proceso de indagación.

En la investigación es muy importante saber definir los ámbitos de la memoria colectiva más pertinentes para el logro de los objetivos, su adecuada delimitación, e interacciones, así como sus alcances espaciales y temporales.

Por ejemplo en Soacha y Paipa resultaron muy importantes los grupos de raizales, entendidos por tales los nacidos y/o criados en el pueblo, el objetivo en ambos era la historia de la localidad. En ambos fueron importantes los grupos de maestros y maestras vinculadas a distintas instituciones escolares y los alumnos de los últimos grados. Y en ambos caso casos se referenciaron para entrevistas, personajes que se consideraban depositarios de experiencias e información valiosa.

Metodológicamente se priorizó el trabajo con grupos focales, que permiten in situ una crítica de la fuente, y generan procesos fecundos de retroalimentación, en la auto indagación de la memoria colectiva. Las entrevistas individuales se hicieron tanto en el plano de auscultación general para definir temas, como para desarrollar puntos en profundidad.

Para el caso de la concentración la Giralda, del barrio de las Cruces, donde el objetivo aparece mas centrado en develar los vínculos e interacciones de la comunidad educativa con su entorno, al asumir la historia local desde la comunidad educativa, los raizales no aparecen como grupo sino como personajes individuales a entrevistar referenciados por integrantes de la comunidad escolar (el abuelo, la abuela, el vecino, la señora del puesto de la plaza, la del

restaurante tradicional, el del primer almacén de muebles, el de la chatarrería, etc.) y los grupos con los cuales se trabaja son los de los muchachos grafiteros, de hip – hop, grupos de barrio de diferentes actividades, etc. Aunque se hizo un trabajo con adultos agrupados en torno a las actividades de la acción comunal del barrio para contrastar información.

Es igualmente importante poder definir actividades sociales particularmente significativas: festividades religiosas o laicas, funebria, comidas típicas, actividades económicas, utilización del tiempo libre, representaciones mágico religiosas etc. Y definir como abordarlas. Siempre en función de los objetivos de la investigación. Igualmente los espacios y temporalidades de los diferentes actividades colectivas a investigar.

En la fase de recolección y compilación de la información, puede haber talleres de apoyo para la recopilación de la información, como explicaciones sobre técnica de la entrevista, y otros métodos cualitativos, con la realización de actividades con grupos compuestos por gente con experiencia y novatos. El principio guía de los talleres en cualquiera de las fases es el de aprender haciendo.

Resultan de particular interés los talleres de interpretación y construcción simbólica. Discrecionalmente, de acuerdo a las características del proyecto se pueden ubicar antes de la recolección de la información o al final de ella. En cualquier caso de manera previa a la fase de sistematización. Resultan importantes en la determinación de las variables míticas religiosas, y en la explicación de la construcción de textos, escritos, dramáticos, orales, etc.

Cuando se hace inventario de lo hallado, y se entra al proceso de sistematización mediante talleres, se elaboran pautas para presentar lo colectado, no solo a través de informes escritos, hay comunidades donde por sus condiciones de analfabetismo total o funcional esto sería imposible. Según las características de la comunidad se pueden presentar relatos orales, breves representaciones teatrales, coplas, canciones, danzas, trabajos en diferentes variables de las de las artes plásticas, y oficios, o sesiones de presentación de fotos.

Igualmente se pueden apoyar estos procesos con talleres de oralidad y escritura, artes plásticas y memoria, musicales, actorales, discrecionalmente ubicables dentro del cronograma, pero necesariamente antes de la fase de organizar el retorno de los resultados a la comunidad. Para cada variante se han desarrollado metodologías específicas.

Con el balance de lo encontrado se determina, siempre en común, que es lo mas significativo en relación con los objetivos señalados, para devolver a

la comunidad en diferentes productos, por ejemplo representaciones dramáticas, coplas, canciones danzas, exposición de fotos, de dibujos infantiles, informes, etc., en registro electrónico, en papel, o en vivo y en directo, o mediante combinación de los diferentes aspectos. Finalmente se organiza una sesión de presentación en comunidad de los resultados, para abrir una nueva fase de auto indagación y organización.

En todos los casos hemos visto como las comunidades inmersas en estos proyectos quedan con grupos de personas capacitadas en la metodología; elevan su sentido de identidad; y se conciben como actores sujetos de la historia, todo lo cual debe traducirse en la dinamización de sus procesos organizativos.

Bibliografía

- Arostegui, J. (2004). *La historia vivida: sobre la historia del presente*, Madrid, España, Alianza Editorial.
- Bell, D. (1992). *Industria cultural y sociedad de masas*, Caracas, Monte Ávila.
- Borda, F. (1991). *Acción y conocimiento: como romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Bogotá, Cinep.
- Burke, P. (2001). *La cultura popular en la Europa moderna*, Madrid, España. Alianza.
- Burke, P. Ed. (2003). *Formas de Hacer historia*, Madrid, España, Alianza.
- Burns Glynn, W. (202). *Decodificación de Quipus*, Lima, Banco Central de Reserva del Perú, Universidad Alas peruana.
- Freire, P. (1965). *Educación como práctica de la libertad* (s.l., s.e.).
- Freire, P. (s.f) *Pedagogía del oprimido*, Bogotá, América Latina.
- Gramsci, A. (1971,1985). *La política y Estado moderno*, Barcelona, Planeta-Agostini.
- Halbwachs, M. (2004). *Memoria colectiva*, Zaragoza España. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jung, C.G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*, Buenos Aires, editorial Paidós.
- Kuhn, T.S. (1992) *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá, F.C.E.
- Le Bon, G. (1945). *Psicología de las multitudes*, Buenos Aires E.M.C.A
- Melucci, A. (2004). *Vivencia y convivencia: Teoría social para una era de la información*, Madrid, Trotta.
- Needham, J. (1977). *La gran titulación: Ciencia y sociedad en oriente y Occidente*. Madrid, Alianza.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las Compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*, trad. Martín Hernández K,

- México D.F., Oxford University Press.
- Offe, C. (1996). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid, Sistema.
- Olson, M. (1992). *La lógica de la acción colectiva*, México, Noriega.
- Ong, W. (1987,2004). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México, Bogotá, F.C.E.
- Oviedo H, A. (2005). “Teorías sobre los movimientos sociales”, en *Cátedra Democracia y Ciudadanía*, Cifuentes, M.T. comp. Pp 169-188, Bogotá, D.C., Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____. “Memoria colectiva y movimientos sociales”, en *Cátedra Democracia y Ciudadanía. Memoria y conflicto*”, Serna, A. comp. Pp 67-84, Bogotá. D.C., Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Parain, B. (1978). *El pensamiento prefilosófico y oriental: Egipto, Mesopotamia ,Palestina, India, China, México, Siglo XXI*.
- Rossi, P. (1989). *Clavis Universales. El arte de la memoria y la lógica combinatoria*, México, F.C.E.
- Serna Dimas, A. et. alt. (2007). *Pedagogía, paz y conflicto. Orientaciones para la docencia, la extensión y la investigación*, Bogotá, Universidad Distrital FJC.
- Smelser, N.J. (1989). *Teoría del comportamiento colectivo*, México, F.C.E.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid, Alianza.
- Tilly, Ch. (1996). “Los movimientos como agrupaciones históricamente específicas de actuaciones políticas”, en *Revista Pasos* No. 63 (ene-feb 1996).
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*, Buenos Aires, Manantial.
- Touraine, A. (1973). *La sociedad post industrial*, Barcelona, Ariel.
- Touraine, A. (1990). *Movimientos sociales hoy: actores y analistas*, Barcelona, Hacer.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*, Bogotá, F.C.E.
- Vygotsky, L. (1934,1996). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones Psíquicas*, Buenos Aires, editorial La Pléyade.

4. PRODUCCIÓN, DIFUSIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA MEMORIA OFICIAL EN COLOMBIA Y ORGANIZACIONES POPULARES EN BOGOTÁ 1930-1950¹

Sandra Patricia Rodríguez Ávila*

“Apoderarse de la memoria y el olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva”²

INTRODUCCIÓN

La memoria oficial se define como un conjunto de referentes simbólicos producidos y promovidos en ámbitos institucionales, que se emplean para incentivar la pertenencia histórica y política de una colectividad. Según Elizabeth Jelín, este tipo de memoria se produce mediante *“intentos más o menos conscientes de definir y reforzar sentimientos de pertenencia, que apuntan a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas (...) para “encuadrar” las memorias de grupos y sectores dentro de cada contexto nacional³”*.

* Licenciada en Ciencias Sociales. (Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”); Magíster en Educación con Énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía (Universidad Pedagógica Nacional); Candidata a doctora en Historia (Universidad Nacional de Colombia). Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades, departamento de Ciencias Sociales, Línea de proyecto pedagógico: Formación Política y Reconstrucción de la Memoria Social

¹ Esta ponencia hace parte de los avances del trabajo de tesis de doctorado en Historia de la Universidad Nacional: *Políticas de la memoria en Colombia y Argentina: La construcción del pueblo en el escenario público (1930-1960)*

² Le Goff, Jacques. (1977/1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario* (6ª reimpresión). Barcelona: Paidós. p.134

³ Jelín, Elizabeth. (2002). *Los trabajos sobre la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores, p.40

En las investigaciones históricas sobre el papel de la memoria oficial en los procesos de conformación nacional, Anthony Smith ha encontrado que “después de la religión se apunta a reemplazar el sentimiento de inutilidad engendrado por la eliminación de cualquier visión de existencia después de la muerte, por el vínculo individual con la comunidad donde persiste un lazo indisoluble de generación en generación en una cadena de memorias e identidades”⁴. Smith estableció que las élites “inventan y propagan”, referentes de identidad colectiva, mediante la producción sistemática de un relato histórico que convierte a la nación en “una entidad unitaria” con tradiciones legítimas”, expresadas en un sistema de símbolos y de fiestas conmemorativas centenarias⁵, que al ser ritualizadas, se convierten en prácticas sociales, propicias para que tanto las élites como el pueblo,⁶ manifiesten sentimientos considerados connaturales a la identidad nacional, como amor, lealtad y sacrificio por la patria⁷.

En Latinoamérica el proceso de conformación de las unidades políticas independientes que tuvo lugar durante el siglo XIX, articuló una concepción cívica, caracterizada por la construcción de un sustrato legal común para todos los miembros de un determinado territorio, a una concepción étnica-genealógica, que reclama un ancestro común como principio de unidad.⁸ Esto explica por qué en el caso colombiano, la memoria oficial no reemplazó el sentimiento religioso ni los ritos definidos en el calendario litúrgico –misas de semana de tiempo ordinario, Ceniza, Cuaresma, Semana Santa, Pascua, Ascensión, Pentecostés, Adviento, Navidad y Consagración a los santos–, sino que se valió de ellos para instalar, desde finales del siglo XIX, los mitos fundacionales del proyecto de la Regeneración. En esta perspectiva los símbolos patrios, como

⁴ Smith, Anthony. (1986). *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Basil Blackwell. Citado en: Olick Jeffrey K. Introduction: Memory and the Nation: Continuities, Conflicts, and Transformations. *Social Science History*, Vol. 22, N° 4, Special Issue: Memory and the Nation (winter, 1998), p.378

⁵ Ernest Renan. (1882/1990). “What is a nation,”. En: Homi K Bhabha (ed.) *Nation and Narration*. London: Routledge. Citado en: Olick Jeffrey K. Introduction: Memory and the Nation: Continuities, Conflicts, and Transformations. *Social Science History*, Vol. 22, N° 4, Special Issue: Memory and the Nation (winter, 1998), p.377

⁶ Burucúa, José Emilio. (2003). Mitos y simbologías nacionales en los países del Cono Sur. En: *Inventando la Nación: Iberoamérica. Siglo XIX*. (Coord, Antonio Annino y François-Xavier Guerra). México: Fondo de Cultura Económica

⁷ Anderson, Benedict. (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y función del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, p.287-315

⁸ Quijana Mónica. (2003) ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano. En: *Inventando la Nación: Iberoamérica. Siglo XIX*. (Coord, Antonio Annino y François-Xavier Guerra). México: Fondo de Cultura Económica

el Himno Nacional y las fiestas nacionales, como la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús, son expresión de una institucionalidad fuerte, característica de la época Republicana, y de la restitución de un pasado común, basado en el hispanismo y la catolicidad⁹.

Estos principios constitutivos de la memoria oficial, fueron reforzados por la creación en 1902 de la Academia de Historia y Antigüedades Patrias –Resolución N° 115 del 9 de mayo de 1902– y en 1907 de la Comisión Nacional del Centenario –Ley 39 de 1907–. A la Academia, se le asignó el estudio de las antigüedades americanas, la historia patria en todas sus épocas, los idiomas, y las “*tradiciones, usos y costumbres de las tribus indígenas del territorio colombiano*”.¹⁰ Durante sus primeros 25 años de vida, la Académica fundó filiales en varias ciudades del país, adelantó acciones conjuntas con los religiosos misioneros para obtener información sobre las comunidades indígenas, y consolidó una estrategia sistemática de difusión del discurso histórico oficial, mediante un esfuerzo editorial financiado con dineros públicos y reconocido como un importante logro cultural, por el Ministerio de Instrucción Pública:

“...esta Corporación, aun careciendo de elementos esenciales para su funcionamiento, en los veinticinco años que lleva de existencia ha estimulado de manera muy eficaz los estudios de historia nacional y ha realizado inteligente y fecunda labor como lo demuestra el hecho muy honroso de tener ya publicados ochenta y siete volúmenes, todos los cuales contienen importantes estudios relativos a la prehistoria colombiana, y a las épocas de la conquista, de la colonia, la independencia y la república, lo cual le ha granjeado el respeto y la estimación de los centros similares tanto de Europa como de América (...) es un deber de los poderes públicos atender a las necesidades de los centros científicos que como la Academia Nacional de Historia tienen carácter oficial y que por la obra que realizan dan a la patria honra y brillo.”¹¹

⁹ Urrego Ardila, Miguel Ángel. (2004). *La crisis del Estado Nacional en Colombia. Una perspectiva histórica*. Morelia, Michoacán México: Universidad de Michoacán de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones históricas: Revista Nueva Gaceta. p.113

¹⁰ Resolución N° 115 (9 de mayo de 1902). Diario Oficial, número 11.775. En: Academia Colombiana de Historia. (1972). *Academia Colombiana de Historia: 70 años de su fundación 1902-1972*. Bogotá: Editorial Kelly. p 10

¹¹ Ley N°71 (26 de noviembre de 1926) por la cual se conmemora la fundación de la Academia Nacional de Historia y se hace una sección en la ciudad de Bucaramanga. En: *Ibid.* p. 16-18

Por su parte la Comisión Nacional del Centenario, constituida definitivamente 1909¹² por el presidente Ramón González Valencia,¹³ se propuso “*ante la imagen de una patria deshecha, en la que actuaban los traumas dejados por la guerra civil, la herida de Panamá, las amenazas externas, las crisis económicas, la miseria en campos y ciudades, los seculares odios políticos y otros factores de conflicto y disgregación, rehacer los fundamentos de la patria y los lazos de unidad nacional,*”¹⁴ sustentados en las tradiciones preservadas por la elite, y heredadas a la nueva ‘*generación del centenario*’, representada en los miembros de la Comisión.

Las celebraciones conmemorativas del centenario, que se iniciaron con las Exposiciones Nacionales desde 1907, fueron espacios para escenificar el deseo de progreso y los adelantos en la explotación del campo y de la industria –La exposición industrial y agrícola que se inauguró el 23 de julio de 1910–; para exaltar los próceres nacionales –placas conmemorativas, bustos y monumentos realizados en varias ciudades– y para conservar y ratificar mediante la educación, la selección memorable de los hechos y personajes, que según la Comisión, constituían la historia patria –concurso para premiar dos textos de Historia de Colombia, uno IN EXTENSO para la educación secundaria y un Compendio para la educación primaria.

Las marcas territoriales –monumentos, mausoleos y edificaciones conmemorativas– legadas como patrimonio por la Comisión del Centenario, y el esfuerzo sistemático de la Academia en la reiteración de los festejos y homenajes conmemorativos, y en la publicación y difusión de la historia patria, asignaron al pueblo un lugar reducido al “*sermón, la contienda electoral o el enfrentamiento bélico*”¹⁵ y subordinado a la herencia y al ejemplo de los héroes y de los personajes ilustres. A partir de 1930 la aparición de una ciudadanía popular, generada por

¹² La Comisión fue conformada por 34 participantes dentro de los cuales se encontraban Carlos Michelsen, Tomás Samper, José María Sanz, Carlos Uribe, Tomás Rueda Vargas, Andrés Santamaría, José Manuel Marroquín, Carlos Arturo Torres y Enrique Olaya Herrera y de los festejos estuvieron encargados Lorenzo Marroquín, Ministro de Relaciones Exteriores, Emiliano Isaza, ministro de Obras Públicas, y Silvestre Samper Uribe, gobernador de Cundinamarca. Garay, Alejandro. (2005). La exposición del centenario. Una aproximación a una narrativa nacional. En: Colón, Luis Carlos. (2003). *La ciudad de la Luz: Bogotá y la exposición agrícola e industrial de 1910*. Bogotá: Museo de Bogotá

¹³ Rafael Reyes fue obligado a renunciar en 1909 y Ramón González Valencia, fue elegido por el Congreso Constitucional para terminar los seis años de su periodo en 1910

¹⁴ Tovar, Bernardo. (1999) Jesús María Henao y Gerardo Arrubla. Nueva lectura de una vieja Historia de Colombia. En: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio1999>. Pub. (2005/06/23)

¹⁵ Silva, Renán. (2005). *República liberal, intelectuales y cultura popular*. Medellín: La carreta p.24

el aumento de la población urbana y la ampliación de alternativas políticas¹⁶ y su confluencia con unas nuevas modalidades de intervención estatal, motivadas por la necesidad de generar respuestas pragmáticas a las crisis externas y a esas nuevas fuerzas sociales¹⁷, hicieron posible la aparición de una política cultural y educativa promovida por los gobierno liberales, que se caracterizó por la difusión de la cultura letrada, por la expansión de normas educativas y sanitarias y por la exploración y recopilación de las manifestaciones de la cultura popular, que hicieron aparecer al pueblo como sujeto de deberes y derechos, y como encarnación tanto del futuro, como de la esencia histórica de la nación¹⁸.

Mientras el Ministerio de Educación Nacional en cabeza de intelectuales liberales intentaba poner en marcha una reforma educativa del sistema escolar y universitario y promover la educación cultural del pueblo utilizando inicialmente diversos medios como la radio, el cine, el libro, los altoparlantes en plazas públicas, que después de 1938, fueron convertidos en programas sistemáticos de divulgación cultural, desarrollados por la división de Extensión Cultural y Bellas Artes y su sección de cultura popular, la Académica Colombiana de Historia continuó produciendo, difundiendo y conmemorando las efemérides patrióticas, desde el discurso histórico oficial, que desde 1902, se había impuesto como tarea y mantuvo su carácter de cuerpo consultivo del estado en asuntos históricos, con los recursos que dispuso para su funcionamiento la Ley 86 del 15 de noviembre de 1928¹⁹.

A continuación se presenta la construcción de los principios de autoridad del saber histórico, su difusión en una estrategia editorial planificada y sistemática que no tuvo interrupciones durante el periodo, y su consolidación en prácticas conmemorativas, que se instalaron mediante rituales naturales de la colombianidad, a partir de una matriz de saberes que además de producir la

¹⁶ Pecaute, Daniel. (1987/2001). *Orden y Violencia. Evolución socio-política de Colombia entre 1930 y 1953*. (2ª Reimpresión). Bogotá: Editorial Norma.

¹⁷ En esta nueva concepción de estado ocurrieron las reformas constitucionales de 1936 y 1945 y el aumento de la inversión social de un 15,9% a un 29,6%. Ocampo, José Antonio y Tovar, Camilo. Colombia en la era clásica del desarrollo hacia adentro. (1930-1974) pág. 321-372. En: Cárdenas, Enrique; Ocampo, José Antonio y Thorp Rosmary. (2003) *Industrialización y Estado en la América Latina. La leyenda Negra de la posguerra*. Trimestre Económico 94. México: Fondo de Cultura Económica.

¹⁸ Silva Renán. (2005). Op.Cit. p.172

¹⁹ Ley 86 (15 de noviembre de 1928). Sobre academias nacionales, sociedades geográficas y otras disposiciones sobre instrucción pública. En: Academia Colombiana de Historia. Op.Cit. p 18-20

verdad, se convirtieron ellos mismos en el régimen de verdad de la memoria oficial, requerido para garantizar el ejercicio del poder²⁰.

1. PRODUCCIÓN DE LA MEMORIA OFICIAL: LA CONSTRUCCIÓN DE UN REGIMEN DE VERDAD

Como ya se anotó, entre 1930 y 1950, la producción de la memoria oficial estuvo a cargo de la Academia Colombiana de Historia, entidad que además de ser consultora del gobierno, terminó asesorando a entidades como la Biblioteca Nacional, el Museo Nacional, la Radiodifusora Nacional, y el Departamento de filmografía del Ministerio de Educación Nacional, sobre contenidos históricos y procedimientos de conservación patrimonial. En 1902 el Ministerio de Instrucción Pública convocó y conformó una Comisión de Historia y Antigüedades Patrias²¹, que posteriormente se transformó en la Academia de Historia y Antigüedades²², con carácter de academia oficial y de cuerpo consultivo del Gobierno.²³

Se estableció que la Academia estuviera conformada por tres tipos de miembros: honorarios, numerarios²⁴, y correspondientes. Los honorarios debían ser “colombianos ilustres cuyos merecimientos y elevada jerarquía, así como su comprobado interés por los estudios históricos, los haga acreedores a tan alta dignidad, aunque no pertenezcan a la Academia”²⁵. Los numerarios –hasta cuarenta miembros–²⁶; y

²⁰ El cuerpo social es posible porque se produce, acumula, circula y funciona un discurso verdadero. “no hay ejercicio del poder sin cierta economía del discurso de verdad, que funciona en, a partir y a través de ese poder. El poder nos somete a la producción de la verdad y solo podemos ejercer el poder por la producción de la verdad” Foucault, Michel. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France, 1975-1976*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. p.34

²¹ Resolución N° 115 (9 de mayo de 1902). Diario Oficial, número 11.775. En: *Ibid.* p 9-11

²² Decreto N°1808 (12 de diciembre de 1902). En: *Ibid.* p 11-12

²³ La iniciativa de conformar una Academia de Historia surgió a finales del siglo XIX, cuando algunos intelectuales como José María Vergara y Vergara, gestor de la Academia Colombiana de la Lengua en 1871 y Miguel Antonio Caro, presidente de la República entre 1892 y 1898, coincidieron en la necesidad de crear una Academia de Historia. Jorge Holguín presentó a la Cámara de Representantes, un proyecto de ley para crear la Academia Colombiana de Historia y sin embargo dicho proyecto fue rechazado en dos oportunidades (1890 y 1899).

²⁴ Los primeros 19 fueron designados por la Resolución 115 de 1902 en el carácter de fundadores, y 21 fueron elegidos por la Academia.

²⁵ Academia Colombiana de Historia. Op.Cit. p.56

²⁶ Una vacante de los miembros de número podría presentarse por muerte del numerario (por lo cual se cumplía un plazo de vacante hasta de tres meses), por la promoción del numerario a honorario o por renuncia, frente a lo cual se procede a tramitar la candidatura de un miembro correspondiente, con el respaldo de cinco académicos de número. Su elección se realiza mediante votación de los numerarios en sesión ordinaria, después del estudio de un informe sobre los méritos del candidato.

los correspondientes –hasta cien miembros de los cuales 30 debían ser residentes en Bogotá–²⁷ podrían componerse también de ciudadanos extranjeros. Desde 1932, los miembros de número de la Academia, fueron correspondientes de la Real Academia de Historia de España y a su vez, los miembros de número de dicha academia, fueron miembros correspondientes de la Academia Colombiana de Historia.²⁸ Su funcionamiento quedó establecido en tres tipos de sesiones: ordinarias, extraordinarias y solemnes. Las ordinarias se realizaban dos veces en el mes, con el propósito de exponer trabajos históricos de sus miembros, y presentar los informes sobre las comisiones de trabajo conformadas por los académicos; las extraordinarias eran convocadas por miembros de número, por la junta directiva o por el presidente; y las solemnes eran de carácter público, se realizaban para celebrar conmemoraciones y homenajes.

Después del decreto que dio origen a la Academia, su carácter oficial fue reconocido de manera reiterada por el Ministerio de Instrucción Pública hasta 1928, cada vez que asignaba su presupuesto, disponía su organización o reconocía su labor en la cultura colombiana.²⁹ Permaneció como organismo oficial hasta 1958,³⁰ momento en el cual fue transformada en “*entidad cultural autónoma de derecho privado, sin carácter oficial*”, sin embargo conservó su función de cuerpo consultivo del Gobierno Nacional, de los Departamentos y de los Municipios.

En el periodo analizado la Academia conformó dos tipos de comisiones para la producción del relato histórico: las encargadas de la investigación histórica para la publicación de las colecciones de libros pactadas con el Ministerio de Educación Nacional o con fondos de financiación procedentes de donaciones privadas; y las conformadas para resolver las consultas solicitadas a la Academia por entidades públicas de carácter local, regional, o nacional, por otros gobier-

²⁷ Para ser miembro correspondiente se requiere que dos miembros de número presenten por escrito curriculum vitae y candidatura del interesado, luego se tramita mediante la comisión permanente de candidaturas integrada por tres miembros de número, quienes rinden informe sobre el candidato y posteriormente los académicos de número y honorarios proceden a su elección mediante sistema de balotas negras y blancas. Todo el proceso se realiza en sesiones ordinarias de la Academia.

²⁸ Han sido correspondientes de la Academia Boliviana de Historia (1961); del Instituto Paraguayo de Investigaciones Históricas (1961), y de la Academia de Historia de la República Dominicana (1972) y los miembros de número de dichas entidades, han sido correspondientes de la Academia Colombiana de Historia.

²⁹ Así se expresó en la Ley N° 24 (28 de septiembre de 1909); en la Ley N° 28 (10 de octubre de 1916); en la Ley N° 71 de 1926 (Noviembre 26); en la Ley 86 de 1928 (Noviembre 15). En: Academia Colombiana de Historia. Op.Cit. p 13-20

³⁰ Ley 49 de diciembre 18 de 1958 por la cual se incrementaron los labores científicas y culturales de la Academia Colombiana de Historia, del Museo Nacional y del Instituto Colombiano de Antropología. En: Ibid. p 21-24

nos que tramitaban sus peticiones mediante el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Relaciones Exteriores o la Cancillería y por particulares.

Las fuentes utilizadas por los miembros de la Academia para estos estudios, procedían del Archivo Nacional de Bogotá, la Biblioteca Nacional, los archivos regionales de ciudades y pueblos, los archivos religiosos, los archivos personales y familiares, las crónicas de descubridores, conquistadores y comunidades religiosas, y los fondos documentales donados a la Academia por personalidades de las elites política, religiosa y cultural. Al analizar la información producida por la Academia, se encontraron cuatro principios de autoridad para certificar la veracidad de la fuente y establecen el estatus discursivo de la historia entre 1930 y 1950.

1.1 La autoridad monárquica de la Península

De acuerdo con los documentos producidos por la Academia, este principio fue institucionalizado por los Reyes Fernando e Isabel, Carlos V y Felipe II “*al ordenar a los conquistadores y misioneros que relacionaran todos sus hallazgos*”³¹. Para esta institución, la monarquía invistió de autoridad a los escribanos y cronistas, para testimoniar lo que presenciaban en tanto representaban al rey después de Dios, y por tanto “*la carta que abre la historia del nuevo mundo es la dirigida a los Reyes Católicos con la fecha 15 de febrero de 1493*”, donde se informó al Viejo Mundo sobre la expedición de Colón³².

Tanto en las colecciones históricas, como en las consultas elevadas a la academia, datos relacionados con fundaciones de pueblos y ciudades, con la definición de los símbolos regionales —banderas y escudos—, o con la delimitación territorial, eran certificados por la Academia solamente si existían documentos expedidos por la Corona en los cuales se legalizara su existencia. Este principio de autoridad de las fuentes empleadas, expresa una doble condición: El momento fundacional de la Patria y el inicio de la historia acreditada por los documentos oficiales de la Corona y la comunicación epistolar de Cristóbal Colón. Es tan importante para la Academia la autoridad monárquica, que eligió *el 12 de octubre*, como fecha para iniciar sus labores anuales, realizar la posesión de su presidente,³³ y presentar su informe de actividades

³¹ Velandía Roberto. (1988). *La Academia Colombiana de Historia*. Bogotá: Editorial Nelly. p.5

³² Ibid, p.6

³³ El presidente es elegido anualmente por los miembros de número. Durante este periodo fueron presidentes los siguientes miembros: Laureano García Ortiz (1930-1931); José Ma-

académicas³⁴. En consecuencia, la celebración del día de la raza, no solamente era importante porque de ese modo se rendía tributo a España, sino “*porque el día del descubrimiento de América es el principio de la historia de nuestro país y cumple celebrarlo como el punto de partida de nuestras gestas heroicas*”³⁵

1.2 La autoridad cultural de España

La hispanización de América, es considerada como legítima y necesaria, y la conquista y colonización como los procesos históricos requeridos para la aparición de raza hispanoamericana, producto, según la Academia, de la piadosa, conciliadora y cristiana inclusión de los nativos a la comunidad humana. Este principio de validez de la fuente y de la producción de los enunciados históricos, se reitera en los discursos pronunciados por los académicos, en las sesiones solemnes realizadas durante el periodo analizado, con motivo de la fiesta de la raza y del inicio de las labores anuales de la institución. Puede citarse como ejemplo, un fragmento del discurso del académico Fernando de la Vega, titulado *La Obra de España en el continente*:

Vino España a transmitir el legado ideal de una civilización, que más y mejor que las anteriores conocidas acendró y distribuyó la ley aritmética del razonamiento y la sacra fórmula del arte, la severa sinopsis del derecho y la sana prescripción ética, humedecida en su raíz por el rocío de esperanzas inmortales. Sustituyó el dialecto informe y cacofónico por un idioma clásico de armonía arrulladora; trocó hábitos viciosos por ordenanzas de civilidad perfecta; antepuso a supersticiones groseras el rito católico, insinuante y consolador; mezcló la propia sangre generosa, probada por mil vicisitudes, con la del modesto aborigen, e infundió así al continente americano, más que una marca de similar extrínseco, todo el aliento y brío de una nación opulenta y civilizadora, que lega a su paso el tesoro de sus virtudes y las funde y las rubrica con la llama de su genio³⁶

ría Restrepo Sáenz (1931-1932); José Joaquín Guerra (1932-1933); Nicolás García Samudio (1933-1934); Roberto Botero Saldarriaga (1934-1935); Daniel Arias Argáez (1935-1936); Gustavo Otero Muñoz (1936-1937); Daniel Samper Ortega (1937-1938); Fabio Lozano y Lozano (1938-1939); Enrique Otero D’Costa (1939-1940); Daniel Ortega Ricaurte (1940-1941); Tulio Enrique Tascón (1941-1942); Luis López de Mesa (1942-1943); Francisco José Urrutia (1943-1944); Jorge Ricardo Vejarano (1944-1945); Eduardo Santos (1945-1946); Eduardo Restrepo Sáenz (1946-1947); Eduardo Rodríguez Piñeres (1947-1948); Carlos Lozano y Lozano (1948-1949); y Emilio Robledo (1949-1950); varios de los cuales ocuparon altos cargos públicos como ministros, embajadores, cancilleres e incluso como presidentes de la República.

³⁴ El informe lo prepara y presenta el Secretario de la Academia quien ejerce un cargo vitalicio

³⁵ Fiesta de la Raza. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 420-422, Vol. 36, noviembre-diciembre de 1949, p.596

³⁶ De la Vega, Fernando. *La Obra de España en el continente*. Fiesta de la Raza. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 359-360, Vol. 34, julio-septiembre de 1944, p.961

Para los académicos, conquistadores, virreyes, sacerdotes, obispos y criollos ilustres son elevados a la categoría de próceres de la cultura por su aporte a las letras y ciencias o por sus virtudes morales. Los próceres de la cultura son exaltados como personalidades dignas de la conmemoración de su natalicio de su muerte o de su obra, porque desplegaron el linaje de la península como un apostolado y son presentados como ejemplo, más que para imitar, como referente de acción en el presente, para aprender del legado que ellos heredaron como contemplación del pasado.

1.3 La autoridad moral de la Iglesia

En los escritos de los cronistas, los protagonistas son los descubridores y conquistadores, América es la tierra agreste de población inhóspita y hereje, donde tienen lugar las “*hazañas épicas*”, consideradas los primeros avances de la evangelización y la civilización, y por tanto objetos de conservación y estudio de la colombianidad. Para la Academia: “*constituyen el patrimonio histórico-cultural de las naciones americanas, cuyo cultivo y guarda ha sido tarea continuada de generaciones de historiadores, a cuya obra se debe el que no se hubiese borrado de la memoria del tiempo el recuerdo y la imagen de la humanidad hispanoamericana*”³⁷. El registro de la historia de Colombia en la pluma de la Iglesia Católica, es avalado por la Academia como garantía de veracidad en dos ámbitos de producción discursiva: en el ámbito de la historia como actividad intelectual, en tanto se consideran como pioneros de la actividad histórica a Bartolomé de las Casas³⁸; Pedro de Aguado³⁹;

³⁷ La institución considera como fundamental el legado de Gonzalo Jiménez de Quesada (“Ratos de Suesca” y “El Antijovio”), Nicolás de Federmán, y los frailes cronistas, y se narra el proceso de imposición cultural de la siguiente manera: “*A tiempo que destruían los pueblos aborígenes se estudiaban sus lenguas, principalmente, y un poco de otras cosas referentes a su incipiente cultura. En la misma época de la Conquista, con la fundación de las ciudades se inició el transplante de la cultura hispanogrecolatina y arábiga a las tierras del nuevo mundo a la vez que se iba extinguiendo la nativa. Los conventos se convirtieron en escuelas, colegios y universidades, y las iglesias y capillas doctrineras también*”. Ibid, p.7

³⁸ Fraile dominicano del siglo XVI, autor de “Historia de las Indias” y “relación de la destrucción de las Indias”

³⁹ Sacerdote de la Orden Seráfica, evangelizador de los indígenas y autor de “Recopilación historial”

Pedro Simón⁴⁰; Lucas Fernández de Piedrahita⁴¹; Alonso de Zamora⁴²; José Gumilla⁴³ y Manuel Rodríguez⁴⁴, todos obispos, sacerdotes o religiosos misioneros. Y en el ámbito de la fuente histórica, son estos testimonios y los legajos parroquiales los que dan cuenta de los hechos acaecidos durante la conquista y la colonia; los que certifican la existencia de los grupos de nativos existentes en el momento en que arribaron los conquistadores y colonizadores y los que *dan fe*, del nacimiento y buen nombre de personajes ilustres del periodo colonial, de los próceres de la Independencia o de miembros destacados del gobierno, el clero o la cultura.

1.4. La autoridad legal de las instituciones republicanas

En el relato histórico de la Academia Colombiana de Historia, la Independencia y la fundación de la República, se consideran como acontecimientos históricos naturales, propios de la evolución que debía seguir la patria colombiana. La Independencia es la fase culminante de un proceso que se inició en la península, con la lucha librada contra los árabes; que continuó en América, con la adversidad que se vieron obligados a enfrentar los conquistadores; posteriormente se instaló como legado con el evangelio católico, custodiado por los virreyes y finalmente se encarnó en los próceres y mártires de la Independencia, quienes defendieron la idea de la libertad, como herencia del espíritu democrático español⁴⁵. Los años posteriores a la Independencia caracterizados por la inestabilidad política y las luchas internas, son calificados por los académicos como “*pruebas amargas*” por las cuales debe atravesar toda “*sociedad incipiente*”, que “*bajo el mito de una libertad inorgánica,*” finalmente consigue “*sobre los moldes de las instituciones británicas*”, las bases de su legalidad⁴⁶. Para la Acade-

⁴⁰ Cronista de la Orden Franciscana, autor de “Noticias historiales de las conquistas de tierra firme en las Indias Occidentales”

⁴¹ Obispo de Santa Marta y Panamá durante la Colonia y autor de “Historia principal del Nuevo Reino de Granada”.

⁴² Religioso de la orden dominicana y autor de “Historia de la Provincia de San Antonio del Nuevo Reino de Granada”

⁴³ Misionero jesuita autor de “El Orinoco Ilustrado -historia natural, civil y geográfica del este gran río-”

⁴⁴ Misionero jesuita del siglo XVI, autor de “El marañón y Amazonas”

⁴⁵ García, Julio Cesar. Discurso como Académico Correspondiente. Fiesta de la Raza. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 396-397, Vol. 34, octubre-noviembre 1947

⁴⁶ Estrada Monsalve, Joaquín. Discurso pronunciado el día 27 de julio, ante la estatua de don Antonio Nariño. Festejos Patrios de 1947. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N°

mia la conformación de la República es el segundo momento fundacional de la patria, no porque se presente una ruptura, sino porque significa un momento de síntesis en el cual la autoridad monárquica, la cultura hispánica, la moral católica, las luchas por la libertad y el orden legal, adquieren identidad en las nuevas instituciones, que a su vez se funden en un solo cuerpo con los grandes hombres que las administraron. Por eso el principio de autoridad, más que estar en la fuente que testimonia el acontecimiento, está en los documentos producidos por dichos personajes en ejercicio de sus funciones públicas, tal como lo expresan los miembros de la Academia:

Esta República nuestra que fundaron los hombres superiores de las dos primeras décadas del siglo XIX, fue adquirir pronto cierto renombre como solar esclarecido de las letras en nuestra América criolla, y se la mencionó durante un lapso muy dilatado con elogio, por su psicología política asentada sobre la libertad; su repugnancia natural por la arbitrariedad; su organización social caracterizada por la mesura y el orden; y un cuño de señorial hidalguía que la hizo inclinarse siempre ante los fueros de la inteligencia, la belleza y la piedad. Esta Patria nuestra no es tan sólo la obra de la generación de la independencia. Varones dotados de muy diversos atributos, de contradictorias cualidades; varones formados por ideologías antagónicas y partidarios de heterogéneas formas de creación, le dieron, sin embargo, todo aquello que la hace peculiar e inconfundible entre los pueblos hermanos del Continente. ¿Por qué? Porque amaron y defendieron constantemente algunos valores primordiales idénticos, que colocaron por encima de la brega del vivir cotidiano y de las vicisitudes y alteraciones de los ciclos evolutivos de nuestro peregrinar como Nación.⁴⁷

Los cuatro principios de autoridad que conforman el régimen de verdad del discurso histórico producido por la Academia Colombiana de Historia durante el periodo, fueron criticados desde el Ministerio de Educación Nacional, porque su adopción como parámetros de producción de libros históricos y textos escolares, impedía que la historia alcanzara la jerarquía de disciplina científica, en tanto andaba en una etapa narrativa que le impedía el “*estudio de las relaciones de causalidad que tienen entre sí los fenómenos o los hechos que son objeto de sus peculiares investigaciones*”.⁴⁸

Asimismo, algunos miembros de la Academia exponían durante las sesiones solemnes, la necesidad de revisar la producción histórica a la luz de otros

393-395, Vol. 34, agosto-septiembre de 1947, p.447

⁴⁷ Lozano y Lozano, Carlos. Palabras como presidente saliente. Fiesta de la Raza. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 420-422, Vol. 36, noviembre-diciembre de 1949, p.598-599

⁴⁸ Socarras, José Francisco. (1936). Informe del Director Nacional de Enseñanza Secundaria. En: *Memoria que el Ministro Nacional de Educación presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Anexos. Bogotá: Imprenta Nacional

referentes, desde los cuales la veneración a los muertos no impidiera el estudio objetivo de la historia. Así lo expresó Jorge Ricardo Vejarano en su discurso de posesión como presidente de la Academia en 1944:

“... hemos sido tímidos y quizás en exceso respetuosos de la memoria de quienes ayudaron a crear y organizar nuestra vida civil. Pero la piedad para con los muertos, según frase de Renán, no debe inmovilizar a los vivos. Tengo la impresión, fundada en recientes experiencias, que nuestra Academia puede afrontar ya en forma esencialmente objetiva el estudio de tantos hombres y tantos hechos que en su gran mayoría nos honran, y que, sin embargo, no nos hemos atrevido a extender al sol y al viento de la crítica”⁴⁹

A pesar de las críticas a la Academia sus principios de autoridad siguieron produciendo el régimen de verdad del discurso histórico que conformó la memoria oficial durante el periodo, incluso a pesar de algunos de sus miembros, como Luís López de Mesa⁵⁰ o Germán Arciniegas⁵¹, reconocidos intelectuales que ocuparon el Ministerio de Educación durante el periodo liberal.

2. DIFUSIÓN DE LA MEMORIA OFICIAL: CIRCULACIÓN DEL RÉGIMEN DE VERDAD

La construcción de un cierto régimen de verdad, se acompaña de una estrategia de difusión y circulación discursiva, definida en este caso por el mismo principio normativo que le otorgó existencia jurídica a la Academia. Cuando el Ministerio de Instrucción ordenó su fundación en 1902, además de otorgarle autoridad en la producción del discurso histórico oficial, le asignó la función de extender su acción institucional en el territorio nacional, y poner en circulación sus elaboraciones, en publicaciones periódicas y colecciones de libros que el mismo Ministerio, contribuiría a financiar.

Para cumplir con esta función la Academia conformó otras comisiones, academias e institutos históricos, que se encargaron de las mismas actividades en las regiones. Se crearon las Academias de Historia de Antioquia (1904), Magdalena (1919), y Cartagena (1928), y veinte Centros de Historia

⁴⁹ Vejarano, Jorge Ricardo. La Tarea de la Historia. Discurso de posesión de la presidencia de la Academia Colombiana de Historia en su sesión solemne del 12 de octubre de 1944. Fiesta de la Raza. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 359-360, Vol 34, septiembre-octubre de 1947, p. 954

⁵⁰ Ocupó desde 1938 la silla 37 como miembro de número de la Académica Colombiana de Historia en reemplazo de José Alejandro Bermúdez.

⁵¹ Ocupó desde 1945 la silla 22 como miembro de número de la Académica Colombiana de Historia en reemplazo de Jesús María Henao.

en Tunja (1905), Bucaramanga (1908), Ibagué (1908), San Gil (1908), Quesada en Zipaquirá (1908), Pasto (1911), Facatativa (1908), Barranquilla (1909), Popayán (1926), Cali (1911), Neiva (1910), Manizales (1911), Ocaña (1935), Cúcuta (1935), y Cartago (1930). Los Centros de Historia de Mompox, Montería, Sincelejo y Carmen de Bolívar (1940), se fundaron en homenaje a Francisco de Paula Santander en el Centenario de su muerte y el último en fundarse de este carácter fue el de El Banco en 1946. Por la Ley 7ª de 28 de septiembre de 1946, los centros de historia de Cali, Tunja y Bucaramanga fueron convertidos en academias de historia (Academia de Historia del Valle del Cauca, Academia Boyacense de Historia y Academia de Historia de Santander). Mediante esta estrategia, la misma Academia afirmaba que sus miembros “... *lograron transmitir a otros ciudadanos de tanta distinción como ellos mismos, la emocionada certeza de que las provincias no son partes menores de la nación sino células esenciales de ella*”⁵².

Para la circulación de su producción, la Academia contó con el *Boletín de Historia y Antigüedades*, que se ha publicado sin interrupción desde 1902.⁵³ Este boletín es fundamental para conocer las actividades de la academia pues además de publicar los estudios históricos de sus miembros, por este medio se divulgan extractos de actas de las sesiones ordinarias, informes de las comisiones conformadas para resolver las consultas históricas, e informes y discursos de las comisiones conformadas para programar y llevar a cabo homenajes, conmemoraciones de personalidades e instituciones, festejos patrios, sesiones solemnes en las cuales se inician las actividades anuales de la Academia y actas de las sesiones extraordinarias.

Además de esta publicación, la academia produjo varias colecciones temáticas entre las cuales se cuentan:

- La *Biblioteca de Historia Nacional*, publicada desde 1902, en la cual se publicaron 49 volúmenes en el periodo analizado. Se privilegiaron temas relacionados con hechos y personajes de la independencia, como notas biográficas, acopio de documentos inéditos y archivos epistolares; y con la historia de las instituciones de la República, a partir de actas del Congreso. Una particularidad de esta colección es que incluye al-

⁵² Academia Colombiana de Historia. (1972). Op.Cit. p.44

⁵³ Resolución N° 115 de 9 de mayo de 1902. Durante el periodo estudiado los miembros que dirigieron esta publicación fueron Enrique Otero D'Costa (1929); Gustavo Otero Muñoz (1933); Luís Augusto Cuervo (1936); Enrique Otero D'Costa (1954); Monseñor Mario Germán Romero (1956).

gunos números referidos a la Colonia y la República como una continuidad, expresada en la genealogía de las familias ilustres, y en la historia de las autoridades eclesiásticas.

- El *Archivo Santander*, publicado entre 1913 y 1932, en el cual se acopian documentos originales del General Francisco de Paula Santander.
- La *Biblioteca “Eduardo Santos”* publicada con la donación del Fondo Santos, para divulgar estudios históricos referidos principalmente a la historia de la época republicana.⁵⁴ Consta de 27 volúmenes publicados entre 1949 y 1962, en los cuales se privilegia la historia de los personajes del siglo XIX, refiriéndose a ellos como precursores o próceres.
- La *Biblioteca de Historia Eclesiástica “Fernando Caycedo y Flórez”*, en homenaje al primer arzobispo de la República, consta de 7 volúmenes, y fue publicada entre 1954 y 1977.
- Los *Documentos Inéditos para la Historia de Colombia*, recopilación de documentos que datan de 1509 a 1550, realizada por Juan Friede, consta de 10 volúmenes publicados entre 1955 y 1960.
- El *Curso Superior de Historia de Colombia*, publicado entre 1949 y 1951 dentro de la Biblioteca “Eduardo Santos”, en seis volúmenes preparados por una comisión de la Academia dirigida por Daniel Arias Argáez, constituye un compendio de historia patria desde 1601 hasta 1830.
- La *Historia Extensa de Colombia*, que aunque no se publicó en este periodo, fue gestionada inicialmente por Daniel Ortega Ricaurte, quien la presentó como proyecto de una Historia General de Colombia. Se conformó una comisión especial integrada por los académicos Juan Crisóstomo García, Enrique Otero D’Costa y Carlos Cortés Vargas, hasta que fue convertida en iniciativa gubernamental, mediante la Ley 13, del 2 de octubre de 1948, en la cual se contemplaba que la colección debía abarcar “desde el descubrimiento del territorio hasta la época presente, en varios volúmenes, y con la colaboración de historiadores especializados en cada uno de los ramos o períodos del pasado colombiano”. Esta Ley autorizó a la Academia para elegir de su seno un Director y una Junta Asesora, quienes formularían los “prospectos, planes y contenido de la obra”. Esta colección consta de 41 volúmenes.

⁵⁴ Extracto de Actas. *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 390-392, Vol. 34, abril-junio de 1947. p.414

En el Boletín y en sus diversas colecciones, la Academia no solamente se encargó de divulgar los estudios históricos que produjo, sino que además, controló el discurso histórico oficial que circuló durante el periodo, mediante tres mecanismos de intervención sobre los escritos históricos:

1. Se conformaron comisiones para preparar los libros que serían publicados por la Academia. Sus miembros presentaban periódicamente en las sesiones ordinarias los proyectos de publicación. Así ocurrió en el caso del informe de la comisión encargada de la Historia extensa de Colombia, que ante la propuesta de escribir la colección en el sistema de monografías, terminó aceptando por mayoría el sistema cronológico usado hasta el momento por la Academia, por considerarlo más apropiado a la naturaleza de la obra.⁵⁵ Cuando los textos no implicaban preparación colectiva, pero sí eran elaborados por un miembro de la Academia o encargado por una entidad financiadora, se nombraba una comisión para evaluar el documento, presentar informe sobre la pertinencia de su publicación y someterla a su aprobación, como en el caso del libro de Helí Moreno, *Rezagos de santa fe de Bogotá*, sobre el cual, la Alcaldía solicitó a la Academia un concepto para proceder con su publicación.⁵⁶
2. Se vigilaban los libros de historia que circulaban y se sometían al dictamen de una comisión que certificaba su veracidad y la posibilidad de difundirlo. Así se hizo con el libro de Arturo P. Foriscot, titulado *Bolívar*, editado en 1943. Manuel José Forero, el académico nombrado para estudiar este libro, concluyó que el autor comete *errores protuberantes* al tratar la historia de Bolívar, que no pueden aceptarse, porque el libro está destinado a las escuelas públicas.⁵⁷ También ocurrió con el estudio del libro titulado *Una heroína de Papel* de Rafael Marriaga,⁵⁸ sobre el cual los comisionados de la Academia, José María Restrepo Sáenz y Enrique Ortega Ricaurte, encontraron lo que denominaron en su informe, tres errores indiscutibles.

⁵⁵ Extracto de Actas. *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 414-416, Vol. 36, abril-junio de 1949, p.378

⁵⁶ Fiesta de la Raza. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 420-422, Vol. 36, noviembre-diciembre de 1949, p.576-605

⁵⁷ Fiesta de la Raza. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 396-397, Vol 34, octubre-noviembre de 1944, p.643-668

⁵⁸ Marriaga, Rafael (1948). *Una heroína de papel: Policarpa Salavarrieta*. Barranquilla: Ediciones Arte

De un lado encontraron la adulteración del origen de los sentimientos patrióticos de Gregoria Apolinaria, al atribuírselos a un mal nacimiento que según el autor, “suscitó en la futura heroína el odio de los bajos contra los altos”⁵⁹. De acuerdo con los comisionados el autor no citó documentos que certificaran que la Pola y su hermano Viviano, nacieron de una unión irregular entre Joaquín Salabarieta y Gregoria Rodríguez, y adjuntan una serie de pruebas eclesiásticas y notariales –testamento del padre de la Pola y solicitud de admisión al convento de los agustinos calzados del hermano mayor de la Pola– para comprobar el linaje de su apellido y que procedía de “gente decente, blanca sin mezcla de alguna mala raza”, cristianos y sin la “más mínima noticia de que fuesen castigados por el Santo Tribunal de la Inquisición”⁶⁰. Para los académicos “no hay lugar a duda de que Polonia” reconocida como hija legítima por su padre, es la misma que luego “se convirtió en Pola, familiarmente, y más tarde, por caprichos del vulgo, vino a transformarse en policarpa”⁶¹.

De otro lado los comisionados encontraron que se desprestigia a la heroína en el capítulo titulado ‘Costurera y contrabandista’, en la cual el autor afirmaba que la Pola fue a la cárcel por destilar aguardiente y guardarlo en casa de un español y que formaba parte de las voluntarias guerrilleras del grupo de Alejo Sebarín. Según los académicos el autor no citó documentos y redactó con deducciones equivocadas porque “Pensar que la Pola” (...) “se marchara en forma tan insólita en pos de un hombre, constituye un absurdo, porque tal cosa peculiar de mujeres vulgares, aunque a veces de abnegación admirable, no puede admitirse en aquella que tenía delicada dignidad, como se desprende de indicios asilados muy dicentes”, dentro de los cuales se cita el momento de su fusilamiento, cuando pidió sentarse de frente, pues de otro modo sería impropio de una mujer decente.⁶² Finalmente la comisión registra como un error el nombre del libro, calificado como depresivo y con tendencia a menguar el prestigio de la heroína.

⁵⁹ Restrepo Sáenz, José María y Enrique Ortega Ricaurte. Informes a la Academia. Policarpa Salavarrieta. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 414-416, Vol. 36, abril-junio de 1949, p.355

⁶⁰ Ibid. p.361

⁶¹ Ibid. p.357

⁶² Ibid. p.365

3. En el terreno educativo la Academia ejercía una importante influencia sobre el discurso histórico que se enseñaba, aunque durante el periodo el Ministerio de Educación no le encomendó directamente la función de vigilar el contenido de los textos escolares, muchos de sus autores eran miembros correspondientes o de número de la institución.⁶³ Después de 1930 el Ministerio de Educación trazó diversas políticas de acceso al libro, de promoción de la lectura y de difusión de la cultura, con el propósito de renovar los textos empleados en la enseñanza y estrechar los lazos entre “la intelectualidad moderna del país y los proyectos liberales de la República liberal”⁶⁴. Entre estas medidas se encuentran: la ampliación de la *canasta escolar*, con más útiles y con *bibliotecas escolares*, para la consulta de estudiantes y maestros en distintas áreas de la enseñanza y después de 1940 con la *Biblioteca del Maestro* para la ampliación de los conocimientos pedagógicos y para motivar el abandono

⁶³ Los libros de texto que se encuentran sobre el periodo y cuyos autores son miembros de la Academia son los siguientes: Otero, Jesús María. (1930). *Centenario de la muerte del Libertador: lección de historia patria. Para conmemorar en las escuelas del Departamento del Cauca el Primer Centenario de la muerte del Libertador*. Popayán: Imprenta del Departamento; Bermúdez, José Alejandro. (1931). *Compendio de la Historia de Colombia: texto de segunda enseñanza (2a. edición)*. Bogotá: Editorial de Cromos. —de este libro se registran 6 ediciones hasta 1945—; Matos Hurtado, Belisario (1937). *Los primitivos: nociones de la infancia de la humanidad, según el programa oficial para el primer año de historia universal en el pènsum de bachillerato; lecciones dictadas en el Colegio de José Eusebio Caro, de Ocaña, en el año lectivo de 1936*. Ocaña: Imprenta del Comercio. Publicaciones del Centro de Historia de Ocaña; García, Julio César (1938). *Los primitivos: introducción a la prehistoria colombiana y americana y al estudio de la infancia de la humanidad*. Medellín: Imprenta Universidad —de este libro se registran 3 ediciones hasta 1941—; Valencia Rodas, Guillermo. (1939). *Los primitivos: Prehistoria general; Aborígenes americanos; Prehistoria de Colombia*. Medellín: Imprenta Oficial —de este libro se registran 2 ediciones—; Forero, Manuel José. (1941). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Bogotá: Voluntad. —de este libro se encuentran 6 ediciones hasta 1950—; y los libros escritos por Gerardo Arrubla (Bogotá, 1872-1946) y Jesús María Henao (Amalfi 1870-Bogotá 1944), en sus dos versiones, el *Compendio de la Historia de Colombia para la Enseñanza en las Escuelas Primarias de la República* que registra 30 ediciones entre 1909 y 1961 y *La Historia de Colombia para la Enseñanza Secundaria* que registra 8 ediciones entre 1909 y 1967. A esta lista podría agregarse el conjunto de libros producidos por religiosos, dentro de los cuales se encuentran: Hermanos Maristas. (1940). *Historia de Colombia: enseñanza secundaria y primaria superior*. 5ª Edición. Bogotá: Editorial Lumen Christi; *Breve sumario de historia patria arreglado para las escuelas parroquiales*. (1941). (6ª edición). Cartagena: Tipografía Mogollón, 1941; Granados, Rafael María. (1949). *Historia de Colombia: la Independencia y la República. Texto adaptado al programa oficial de sexto curso* Medellín: Editorial Bedout. —de este libro se registran dos ediciones—; Campo, Silvestre del. (1950). *Historia patria ilustrada: enseñanza primaria, primer curso*. Bogotá: Librería Stella, Colección la Salle; y Campo Silvestre del y González Ramón. (1950). *Historia patria ilustrada, segundo curso* (3ª edición). Bogotá: Stella, Colección la Salle

⁶⁴ Silva, Renan. Op.Cit. p.170

de los viejos libros, a cambio de las cartillas de difusión popular; la creación en 1935 el proyecto de *Bibliotecas Aldeanas*, complementadas en los años cuarenta con las *Bibliotecas Ambulantes y Circulantes* y los *Patronatos Escolares*, que buscaban difundir por todo el país un grupo de libros que contribuyera con la adquisición de un conjunto de conocimientos y comportamientos básicos para la vida popular de las aldeas; y la realización de las ferias del libro desde 1936, realizada en distintas ciudades con el propósito de familiarizar los sectores populares urbanos con la actividad de la lectura.

Sin embargo estas medidas se llevaron a cabo de manera paralela a la producción editorial de la academia, que no dejó de publicar sus colecciones con el apoyo del mismo Ministerio o de fondos privados, y que fue la encargada después de 1948, de la intensificación de la enseñanza de la historia, con el fin de superar los hechos del 9 de abril y preparar la población para una vida cívica, comprometida con el respeto de la legalidad, la moralidad y la autoridad, tal como se expresa en los informes ministeriales entre 1948 y 1950⁶⁵. Al finalizar el periodo, la Academia concentraba las funciones de preparar y desarrollar actividades de formación, entre las cuales se contaban: el Curso Superior de Historia, dictado en la Sala de la Academia desde 1949, que se inscribió dentro del programa oficial de segunda enseñanza para el perfeccionamiento de los profesores⁶⁶ y que, posteriormente, fue publicado como ya se anotó; la cátedra de cultura cívica que se dictaba semanalmente en los actos de izada de bandera con la vigilancia de la Academia, para que estuviera vinculada a la enseñanza e interpretación de la Historia; y la preparación de los textos de Historia de Colombia para todos los grados escolares o la supervisión de su elaboración, mediante la apertura de concursos nacionales.

⁶⁵ Después de 1948 el Ministerio de Educación fue ocupado por Fabio Lozano y Lozano (Decreto 1241 del 10 de abril de 1948); Eliseo Arango (Decreto 1483 del 21 de mayo de 1949); Eleuterio Serna (Decreto 2980 del 26 de septiembre de 1949); y Manuel Mosquera Garcés (Decreto 3155 del 10 de octubre de 1949) y todos se propone la intensificación de la enseñanza de la historia patria.

⁶⁶ Extracto de Actas. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 417-419, Vol. 36, julio-septiembre de 1949, p.570

3. LA CONSOLIDACIÓN DE LA MEMORIA OFICIAL: FUNCIONAMIENTO DEL RÉGIMEN DE VERDAD

La construcción del régimen de verdad del discurso histórico y los medios de difusión utilizados para su divulgación, dotaron de contenido las estrategias de consolidación de la memoria oficial, caracterizadas por la conservación patrimonial y la sacralización de la patria. La conservación patrimonial se le impuso a la Academia desde su conformación, como parte de sus funciones institucionales. Se le asignó la tarea de recuperar y conservar documentos, monumentos y datos, “*que constituyen material histórico de grande importancia para Colombia*” y que corresponden “*al Ramo de Instrucción Pública...*”; de fundar museo y de arreglar, conservar y formar “*índices de los archivos públicos y de los de propiedad particular*” puestos a disposición del Gobierno. La legislación nacional sobre archivos, museos y patrimonio, no sufrió modificaciones importantes durante el periodo, solamente se amplió con la adhesión de Colombia a tratados internacionales en el marco de la Unión Panamericana, como el *Tratado sobre la protección de muebles de valor histórico* (Ley 14 de 1936) y el *Pacto Roerich para la protección de las Instituciones Artísticas y Científicas y Monumentos Históricos* (Ley 36 de 1936); y con la inclusión de los monumentos arqueológicos de San Agustín (Huila) dentro una política de protección de los hallazgos arqueológicos (Ley 103 DE 1931). El Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Relaciones Exteriores y la Cancillería, remitían a la Academia, como cuerpo consultivo del gobierno, los asuntos relacionados con estos tratados, para definir la posición de Colombia en la Unión Panamericana sobre temas históricos, que generalmente se tramitaban por el Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH)⁶⁷.

Con respecto a la sacralización de la patria, la Academia asumió una práctica fundamental para la consolidación de la memoria oficial: la celebración de conmemoraciones y homenajes. Estas celebraciones se realizaban mediante la conformación de comisiones que se encargaban de programar y llevar a cabo actos públicos con la concurrencia de las autoridades civiles, eclesiales y militares y con la asistencia del pueblo como espectador de los festejos. De acuerdo con los análisis que la Academia ha producido sobre su propia historia institucional, “*esta función recordatoria y conservadora de las tradiciones es la que da mayor*

⁶⁷ Este instituto fue creado por la VI Conferencia Panamericana (La Habana, 1928) para promover, coordinar y difundir estudios, capacitaciones y asesorías sobre temas históricos y geográficos. Fue reconocido en 1949, como organismo especializado de la OEA.

*contenido a la misión de las Academias y Centros de Historia, pues son las fechas estelares que en el tiempo marcan la evolución de la nación y han forjado el alma de la patria*⁶⁸.

Un conjunto de celebraciones son los homenajes a instituciones, ciudades y personajes ilustres, mediante la conmemoración de fundaciones, natalicios, y muertes, que registran antigüedad y solemnidad: bodas de plata, cincuentenarios, y centenarios, son los lapsos temporales privilegiados por la Academia, lo cual promueve una patria rancia y de profundas raíces históricas.⁶⁹ Como parte de estas celebraciones la Academia produjo un conjunto de libros preparados para su distribución durante las conmemoraciones de fundaciones, eventos y próceres. Entre estas publicaciones se encuentran:

- *Publicaciones con motivo de las bodas de oro de la Academia en 1952*: Álbum Gráfico de la Academia (1902-1952); Libro de Informes de la Secretaría (1902-1952); Bibliografía Académica e Índice General de Los XXX-VIII volúmenes del Boletín De Historia Y Antigüedades
- *Publicaciones en Homenaje al IV Centenario de la Fundación de Bogotá en 1938*: Bogotá (Antonio Gómez Restrepo); Estampas Santaferianas (Guillermo Hernández de Alba); El Canónigo Don José Cortés y Madariaga (Daniel Arias Argáez); Estudios Históricos y Fisonomías Colombianas (Laureano García Ortiz); Introducción al Estudio de la Filosofía de la Historia (Emilio Cuervo Márquez); Tradiciones Santaferianas (Manuel José Forero) y Monumentos, estatuas, bustos, medallones y placas conmemorativas existentes en Bogotá, en 1938 (Roberto Cortázar)
- *Publicaciones con motivo del Sesquicentenario de la Independencia de Colombia en 1960*: Álbum del Sesquicentenario, preparado por Daniel Ortega Ricaurte y Homenaje a los Próceres; discursos pronunciados en la celebración del sesquicentenario de la independencia nacional 1810-1960.
- *Publicaciones en homenaje al centenario de la muerte del General Santander en 1940*: Se publicaron 8 volúmenes de conferencias sobre Santander y de documentación para su historia.

⁶⁸ Velandía, Roberto. Op.Cit. p.49

⁶⁹ Entre las celebraciones realizadas se encuentran el 16 de julio, día de la Independencia de Cundinamarca; el 24 de julio, natalicio del Libertador; y día de la batalla de Maracaibo, celebrada como homenaje al Almirante José Prudeicio Padilla; el 6 de agosto, día de la fundación de Bogotá; el 12 de octubre, día del descubrimiento de América y día de la raza hispanoamericana; el 11 de noviembre, día de la Independencia de Cartagena; el 17 de diciembre, aniversario de la muerte del Libertador Simón Bolívar, entre otras que se realizaron durante el periodo.

El otro conjunto de celebraciones, lo constituyen los Festejos Patrios, encomendados por el Ministerio de Instrucción Pública a la Academia Nacional de Historia en 1920⁷⁰. Para su realización se le asignó un presupuesto anual, distinto al que recibía para su funcionamiento institucional. Desde ese momento se encargó de las festividades patrias, programando actividades, no solamente en los días de conmemoración, sino durante varias semanas de los meses de julio y agosto. Para llevar a cabo esta tarea, la Academia conformaba una Junta de Festejos desde el mes de abril, que debía informar y someter a su aprobación el programa definido, en sesiones ordinarias de la Academia.⁷¹ La planeación que las Juntas de Festejos sometían a aprobación, incluía en su presupuesto la restauración o realización de alguna estatua, busto o placa conmemorativa, dirigida a honrar los próceres de la independencia o de la cultura. La programación de los festejos patrios, mantuvo entre 1930 y 1950, una estructura conformada por los siguientes actos conmemorativos:

Actos religiosos: Los festejos patrios se inauguraban con actos presididos por la Iglesia Católica, como el solemne Te-Deum en la Basílica Primada; honras fúnebres o funerales solemnes en el Panteón Nacional (Iglesia de la Veracruz), en honor a las almas de los mártires de la patria; Procesiones encabezadas en unos casos por el Cristo de los Mártires, llevado por los padres franciscanos; responsos en las visitas a la tumba de Gonzalo Jiménez de Quezada; y misas en la Iglesia de Espíritu Santo

Homenajes: Cada año las autoridades civiles y militares, según la programación dispuesta por los académicos, disparaban las salvas de artillería del ejército nacional; honraban la bandera, el escudo y el himno⁷²; acompañan con discursos y elogios, la visita a

⁷⁰ Ley 15 del 24 de septiembre de 1920, por la cual se encarga a la Academia de Historia de la celebración de las fiestas nacionales del 20 de julio y del 7 de agosto. En: Diario Oficial números 17.334 y 17.335

⁷¹ Así se expresa en los extractos de actas publicados en el Boletín de Historia y Antigüedades entre 1930 y 1950.

⁷² En estas conmemoraciones los discursos evidencian la importancia de los emblemas nacionales. Miguel Aguilera, afirmaba en relación con el Himno Nacional, que “... para que haya himno se requiere una voluntad unánime, simultánea y uniforme, impulsada hacia una meta del cariño humano. No importa que las palabras carezcan de esa espléndida majestad de los poemas, si la frase melódica y el ritmo de la música realizan el milagro de poner en movimiento, desde la coronilla hasta los pies, todos los cuerpos que en la plaza, en la vía, en la llanura, en el recinto, se encuentran momentáneamente unidos con el lazo de un afecto más fuerte que el sentimiento de la propia vida”.

monumentos patrióticos, donde se colocaban flores o coronas de laurel, y la inauguración de estatuas, bustos y placas, en sitios públicos, que a su vez adquirirían el nombre del personaje honrado, o en instituciones que adoptaban dicho personaje como patrono cívico. También se incluyen en esta categoría los premios que se otorgaron en escuelas y academias militares, a los alumnos con desempeño destacado en historia patria o a quienes resultaran ganadores de los concursos reglamentados por el Ministerio o la Academia a quienes produjeran obras históricas. Las autoridades locales reproducen este tipo de homenajes con la Asesoría de las Academias y Centros de historia de las regiones.

Actividades culturales y educativas: Los festejos patrios incluyeron tipos de actividades masivas que buscaban involucrar activamente a la población en los actos cívicos:

- Los desfiles patrióticos del círculo de obreros de Bogotá desde Villa Javier –Carrera 6° con calle 8ª– hasta el parque de la Independencia, como una de las estrategias de ocupación del tiempo libre, que preocupó a la Acción Social Católica de Colombia, después de la promulgación del Decreto 895 del 26 de abril de 1934, que reglamentaba las ocho horas de trabajo diarias. Estas actividades se realizaban para que el pueblo conociera los hechos históricos de su patria, y para cultivar nobles sentimientos, y cariño y agradecimiento a los próceres.⁷³

Aguilera, Miguel. Discurso al descubrirse una placa conmemorativa en la casa donde se escribió la música del Himno nacional el 28 de julio de 1944. Festejos Patrios de 1944. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 357-358, Vol. 31, julio-agosto de 1944, p.633

⁷³ Un ejemplo de las actividades del Círculo de Obreros es el siguiente: *“A las dos y media de la tarde saldrá de Villa Javier hacia el Parque de la Independencia el siguiente desfile: carabela de Colón; Bohío de Indios Salvajes; Mesnada de los Conquistadores; Quezada, Federman y Belalcazar; Carroza de los Chibchas; Bolívar; Santander y Anzoátegui con la comitiva de próceres a caballo; carroza de la patria. Al volver el desfile a Villa Javier, se hará en el coliseo al aire libre la siguiente representación: 1. Toma de posesión de la tierra descubierta 2. Baile de los salvajes alrededor de la hoguera 3. Fundación de Bogotá, 4. Baile de los Chibchas 5. Batalla de Boyacá 6. Mensajeros de Victoria 7. Algazara popular. Baile de espera 8. Entrada del Ejército Libertador entre vítores y flores 9. Coronación de Bolívar 10 Desfile de honor 11 Himno Nacional”* En: *Noticias*: Sábado 13 de julio de 1946. Citado por Martínez Boom, Alberto; Noguera, Carlos; Castro, Orlando. (1996). *Educación, poder moral y modernización. Historia de la acción educativa de la Fundación Social (1911-1961)*. Bogotá: Fundación Social. p.45

- Los desfiles del día olímpico, creados por los Decretos 2216 de 1938 y 275 de 1939, celebrados inicialmente el 12 de octubre y en los años posteriores el 19 de julio. Este día denominado por el Decreto 1568 de 1940 como fiesta de la juventud colombiana, se celebraba con un desfile de todos los colegios y escuelas públicas ante la mesa directiva, conformada en todas las ciudades del país, por las autoridades civiles y religiosas y las Comisiones de Educación Física, que orientaban la presentación de revistas de gimnasia⁷⁴.
- Los conciertos de la Banda Nacional de Bogotá en la Plaza de Bolívar, y de la Orquesta Sinfónica Nacional en el Teatro Colón y los conciertos populares en la Media Torta, con una programación especial sobre el Himno Nacional.
- Las conferencias dictadas por los miembros de número y correspondientes, durante los días de las festividades, a la seis de la tarde en la Académica Colombiana de Historia. A partir de 1948, los académicos debían realizar una sesión solemne en las escuelas públicas, frente a la galería de próceres en una programación especial.

Estos festejos, se llevaron a cabo de manera sistemática durante todo el periodo, con los contenidos históricos producidos por la Academia Colombiana de Historia, a partir de los principios de autoridad monárquica, hispánica, eclesiástica e institucional republicana, desde donde el pueblo honra la memoria de los próceres, conoce los hechos históricos y manifiesta fidelidad a la patria, tal y como se le da a conocer. Ante esta situación el Ministerio de Educación propuso otras celebraciones, para hacer demostración unánime de colombianidad, según lo expresado por Jorge Eliécer Gaitán en 1940, durante su gestión en el Ministerio de Educación Nacional:

Para que el individuo adquiriera conciencia de sí mismo y de su nacionalidad, para que las nociones de estado y nación lleguen a él de modo vivo y humano, para que la vaga idea de patria adquiriera en él contornos definidos, es preciso desarrollar, a todo lo largo y a todo lo ancho del territorio colombiano, un plan de acción cívica. Nuestro huraño individualismo y esa formación de compartimientos estancos entre las distintas secciones de la república, débense, en estimable proporción, a la ausencia de un programa que fije días señalados para hacer en ellos una demostración unánime de colombianidad. *La monotonía de la celebración de nuestras fiestas cívicas frías manifestaciones académicas, sin arraigo*

⁷⁴ Ministerio de Educación Nacional. (1940). *La obra educativa del gobierno en 1940*. Tomo II. Bogotá: Imprenta Nacional. p.92

en el pueblo. Es indispensable remover en la colectividad nacional la conciencia de patria, pero una conciencia viva y ardiente, hoy más que nunca necesaria, cuando al golpe de hechos imprevistos y brutales se han abatido dolorosamente las más preciadas conquistas de la democracia.⁷⁵

Aunque la Academia incluyó al pueblo en sus discursos y conferencias de los días patrios, mantuvo una distancia jerárquica entre campesinos y labriegos que trabajan la tierra, y obreros que hacen industria, con los obreros de la cultura, presidentes y hombres de letras, situados por encima de los anteriores y dignos de admiración, porque según la Academia, es por ellos se que puede enorgullecer la nación.⁷⁶

4. POLÍTICAS DE LA MEMORIA OFICIAL ENTRE 1930 Y 1950

Las políticas de la memoria consisten en un conjunto de estrategias diseñadas, desplegadas, reiteradas durante largos periodos de tiempo, y registradas para su actualización y transmisión, en la perspectiva de establecerse como proyecto social hegemónico de la población. Las nuevas condiciones históricas caracterizadas por la ampliación de alternativas políticas, por las nuevas modalidades de intervención del Estado y por el proyecto liberal de promoción de la cultura letrada y de exploración de la cultura popular, mantuvieron una tensión con el discurso histórico oficial que se había institucionalizado desde principios del siglo XX, el cual había ocupado buena parte de los canales de difusión editorial y se había apropiado del escenario conmemorativo nacional.

⁷⁵ Ministerio de Educación Nacional. (1940). *La obra educativa del gobierno en 1940*. Tomo III. Bogotá: Imprenta Nacional. p.51-52

⁷⁶ Pedro Pablo Galindo en su oración patriótica en el Panteón Nacional afirmaba en 1948: *“Aquí el campesino que hacha en mano desgarró la selva para abrir paso al progreso por las vías de comunicación.; los labriegos que abrieron el surco y lo fecundaron con su sudor para cubrir la tierra con el manto multicolor de los sembrados, los obreros que venciendo innumerables dificultades han ido creando las industrias que sólo se han impuesto por la fuerza de sus realizaciones..., y más arriba los obreros intelectuales.... Mirad la lista de nuestros Presidentes desde Bolívar hasta Ospina Pérez, sin excluir a uno solo, y decídmelo si de ella no puede enorgullecerse cualquiera nación. Nuestros hombres de letras: Caldas, Caro, Cuervo, Suárez y tantos otros que han marcado rumbo al pensamiento.... Los poetas que en sus lirias han exaltado lo mejor que va en la mente y vibra en el corazón, desde dos rumores del océano hasta el arrullo de los nidos», desde el hórrido estrépito de las cavernas hasta las más delicadas armonías angélicas”.* Galindo, Pedro Pablo. Oración patriótica en el Panteón Nacional. Festejos Patrios de 1948. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 409-410, Vol. 35, noviembre - diciembre de 1948, p 651

La Academia produjo las políticas de la memoria oficial desde cuatro pilares de autoridad: la monárquica, la cultural de España, la moral de la Iglesia Católica y la institucional de la República y las promovió en una estrategia editorial, cuya finalidad consistió en llegar a distintos tipos de lectores, desde los intelectuales hasta los escolares, mediante colecciones, libros temáticos, libros de texto y álbumes e inventarios de estampas conmemorativas. Todo ello convertido en doctrina, en los escenarios rituales de la patria, los festejos conmemorativos a los cuales la misma Academia se refiere como *fechas estelares de la evolución de la nación*.

Así como la memoria religiosa se instala mediante la reiteración de un conjunto de ritos, sacramentos y expresiones litúrgicas, que fijan las verdades teológicas como un recuerdo⁷⁷, así las políticas de la memoria oficial, se instalaron mediante la realización sistemática de las conmemoraciones, haciendo dichas fechas y ritos, prácticas conaturales de la colombianidad. Tal como el estamento sacerdotal restituye el pasado en los rituales católicos, los miembros de la Academia actualizan el pasado patriótico, mediante legados materiales –placas, bustos, estatuas, cuadros, álbumes, libros–, que se conservan en museos y casas de la cultura o que trazan en ciudades y pueblos, la cartografía del recuerdo patriótico heredado al pueblo en actos públicos, donde se festeja la existencia de la patria y sus profundas raíces históricas, y se admira a los próceres que la ayudaron a fundar o que contribuyen con su conservación.

Aunque el proyecto liberal logró expandirse a nivel territorial mediante los diversos programas de la división de Extensión Cultural y Bellas Artes y su sección de cultura popular, después del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, el Ministerio de Educación Nacional dirigido por Fabio Lozano y Lozano, miembro de número de la Academia y parte del gabinete de Unión Nacional conformado por Mariano Ospina Pérez, el 10 de abril de 1948, impulsó, mediante el Decreto N° 2388 del 15 de julio de 1948,⁷⁸ la intensificación de la enseñanza de la Historia Patria mediante la vigilancia de la planeación y desarrollo de sus contenidos.

También dispuso la adopción por parte de cada escuela de un patrono cívico, del cual debía instalarse un busto o cuadro del prócer elegido, junto a los retratos de Bolívar y Santander y a los símbolos patrios de tal manera que

⁷⁷ Halbwachs, Maurice. (1925/2004). *Los marcos sociales de la memoria* (3ª reimpresión). Barcelona: Anthropos. p.260

⁷⁸ Ministerio de Educación Nacional. (1949). *Enseñanza de la Historia Patria. Normas, estímulos y sanciones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. p.6-10

cada escuela se convirtiera en una marca territorial de la memoria oficial⁷⁹. Este decreto, además controló la difusión de material impreso, como la revista infantil Pombo y la producción de películas cinematográficas de carácter histórico, mediante el Departamento de Extensión Cultural del Ministerio de Educación, creado por los gobiernos liberales con otro propósito.

Lo que inicialmente se impuso como norma, se interiorizó como hábito en las prácticas educativas, con el incremento de festejos conmemorativos en los meses de julio y agosto en escuelas, colegios y facultades universitarias, con la realización semanal de los actos de izada de bandera, con los incentivos para la promoción de la memoria oficial, representados en premios y concursos que aún se otorgan, y con la preparación de los textos escolares y actividades formativas para los maestros.

Estas políticas de la memoria, entrañaron a su vez unas políticas de olvido, que afianzaron los principios de autoridad del discurso histórico difundidos hasta 1948 y que a partir de ese momento, hicieron imperativa la necesidad de lograr un espectro de unidad sobre la base de una paz inexistente, amenazada por el proyecto liberal, y por alternativas políticas como el movimiento gaitanista o el partido comunista, calificados desde ese momento como los responsables de los atentados contra la estabilidad institucional, cometidos por el pueblo, manipulado y desviado de su verdadera vocación, de subordinación a la autoridad patriarcal. Así se afirmaba en los libros de texto autorizados por la Academia:

... la labor de descristianización ha sido fecunda; esa obra se ha desarrollado en los centros de enseñanza, en gran parte por elementos extranjeros, maestros en el arte de borrar la idea de Dios en las conciencias de los ciudadanos; los camaradas rusos ejercieron en el pobre pueblo colombiano una acción comparable a la de la chispa en el combustible; caudillos colombianos, después de campaña activa, lograron, por otra parte, soliviantar al pueblo, infiltrarle el espíritu de odio, insubordinación y destrucción.⁸⁰

Descalificar para olvidar en términos de la Academia, no es más que la superación de los hechos nocivos del 9 de abril, en beneficio del alma de “*nuestra nacionalidad*”, que para Bernardo Sanz de Santamaría, miembro correspondiente de la Academia, había hecho “*de nuestra República*”, contra las evidencias de la

⁷⁹ Las marcas territoriales se refieren a la estrategia monumental de la memoria, definida por los bustos, estatuas, panteones, edificaciones conmemorativas, y placas. Jelin, Elizabeth y Langland, Victoria. (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid. Siglo XXI editores

⁸⁰ Granados, Rafael María (1948/1953) *Historia de Colombia. Prehistoria-Conquista-Colonia, Independencia y República*. (6ª edición) Medellín: Bedout, p.502

violencia partidista, la exclusión de las alternativas políticas y la represión contra la protesta social, “una democracia ponderada, respetuosa de los derechos de todos, pacífica y pacifista, y modelo en muchos aspectos de la vida ciudadana, entre todos los pueblos de América”, gracias a “la doctrina de Jesucristo: doctrina de libertad, de orden, de paz y de amor”⁸¹. De esta manera se impusieron unas políticas de la memoria desde las cuales se seleccionó y sintetizó lo memorable –la autoridad monárquica, el hispanismo, el catolicismo y el orden institucional de la República– y se silenció y descalificó lo que debía someterse al olvido –el comunismo, la vida secular, la protesta social, las alternativas políticas–.

Bibliografía

Fuentes secundarias

- Anderson, Benedict. (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y función del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burucúa, José Emilio. (2003). Mitos y simbologías nacionales en los países del Cono Sur. En: *Inventando la Nación: Iberoamérica. Siglo XIX*. (Coord, Antonio Annino y François-Xavier Guerra). México: Fondo de Cultura Económica.
- Colón, Luís Carlos. (2003). *La ciudad de la Luz: Bogotá y la exposición agrícola e industrial de 1910*. Bogotá: Museo de Bogotá
- Foucault, Michel. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France, 1975-1976*. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Halbwachs, Maurice. (1925/2004). *Los marcos sociales de la memoria* (3ª reimpresión). Barcelona: Anthropos.
- Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos sobre la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores
- _____ y Langland, Victoria. (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid. Siglo XXI editores
- _____. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XIX
- Le Goff, Jacques. (1977/1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario* (6ª reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Martínez Boom, Alberto; Noguera, Carlos; Castro, Orlando. (1996). *Educación, poder moral y modernización. Historia de la acción educativa de la Fundación Social (1911-1961)*. Bogotá: Fundación Social.

⁸¹ Sanz de Santamaría, Bernardo. Homenaje a Jiménez de Quesada. Festejos Patrios de 1948. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Bogotá. N° 409-410, Vol. 35, noviembre - diciembre de 1948, p.675

- Ocampo, José Antonio y Tovar, Camilo. Colombia en la era clásica del desarrollo hacia adentro. (1930-1974) pág. 321-372. En: Cárdenas, Enrique; Ocampo, José Antonio y Thorp Rosmary. (2003) *Industrialización y Estado en la América Latina. La leyenda Negra de la posguerra*. Trimestre Económico 94. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olick Jeffrey K. Introduction: *Memory and the Nation: Continuities, Conflicts, and Transformations*. *Social Science History*, Vol. 22, Nº 4, Special Issue: Memory and the Nation (winter, 1998).
- Pecaut, Daniel. (1987/2001). *Orden y Violencia. Evolución socio-política de Colombia entre 1930 y 1953*. (2ª Reimpresión). Bogota: Editorial Norma
- Quijana Mónica. (2003) ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano. En: *Inventando la Nación: Iberoamérica. Siglo XIX*. (Coord, Antonio Annino y François-Xavier Guerra). México: Fondo de Cultura Económica.
- Silva, Renan. (2005). *República liberal, intelectuales y cultura popular*. Medellín: La carreta
- Tovar, Bernardo. (1999) Jesús María Henao y Gerardo Arrubla. Nueva lectura de una vieja Historia de Colombia. En: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio1999>. Pub. (2005/06/23)
- Urrego Ardila, Miguel Ángel. (2004). *La crisis del Estado Nacional en Colombia. Una perspectiva histórica*. Morelia, Michoacán México: Universidad de Michoacán de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones históricas: Revista Nueva Gaceta.

Fuentes Primarias

Fuentes de la Academia Colombiana de Historia

- Academia Colombiana de Historia. (1972). *Academia Colombiana de Historia: 70 años de su fundación 1902-1972*. Bogotá: Editorial Kelly.
- _____. *Boletín de historia y Antigüedades*. Bogotá, Volúmenes 20 (Nº 205 a Nº 216) al 37 (Nº 423-434) (1930-1950). Extractos de actas, fiestas de la raza y festejos patrios.
- Velandia Roberto. (1988). *La Academia Colombiana de Historia*. Bogotá: Editorial Nelly.
- Marriaga, Rafael (1948). *Una heroína de papel: Policarpa Salavarrieta*. Barranquilla: Ediciones Arte

Libros de texto

- Bermúdez, José Alejandro. (1931). *Compendio de la Historia de Colombia: texto de segunda enseñanza* (2a. edición). Bogotá: Editorial de Cromos.
- Breve sumario de historia patria arreglado para las escuelas parroquiales.* (1941). (6ª edición). Cartagena: Tipografía Mogollón
- Campo Silvestre del y González Ramón. (1950). *Historia patria ilustrada, segundo curso* (3ª edición). Bogotá: Stella, Colección la Salle
- _____. (1950). *Historia patria ilustrada: enseñanza primaria, primer curso.* Bogotá: Librería Stella, Colección la Salle
- Forero, Manuel José. (1941). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria.* Bogotá: Voluntad
- García, Julio César (1938). *Los primitivos: introducción a la prehistoria colombiana y americana y al estudio de la infancia de la humanidad.* Medellín: Imprenta Universidad
- Granados, Rafael María (1948/1953) *Historia de Colombia. Prehistoria-Conquista-Colonia, Independencia y República.* (6ª edición) Medellín: Bedout
- _____. (1949). *Historia de Colombia: la Independencia y la República. Texto adaptado al programa oficial de sexto curso.* Medellín: Bedout.
- Henao, Jesús María y Gerardo, Arrubla (1911/1952) *La Historia de Colombia para la Enseñanza Secundaria.* Bogotá: Voluntad.
- _____. (1911/1961). *Compendio de la Historia de Colombia para la Enseñanza en las Escuelas Primarias de la Republica.* Bogotá: Librería Voluntad.
- Hermanos Maristas. (1940). *Historia de Colombia: enseñanza secundaria y primaria superior.* 5ª Edición. Bogotá: Editorial Lumen Christi
- Matos Hurtado, Belisario (1937). *Los primitivos: nociones de la infancia de la humanidad, según el programa oficial para el primer año de historia universal en el pênsum de bachillerato; lecciones dictadas en el Colegio de José Eusebio Caro, de Ocaña, en el año lectivo de 1936.* Ocaña: Imprenta del Comercio. Publicaciones del Centro de Historia de Ocaña
- Otero, Jesús Maria. (1930). *Centenario de la muerte del Libertador: lección de historia patria. Para conmemorar en las escuelas del Departamento del Cauca el Primer Centenario de la muerte del Libertador.* Popayán: Imprenta del Departamento
- Valencia Rodas, Guillermo. (1939). *Los primitivos: Prehistoria general; Aborígenes americanos; Prehistoria de Colombia.* Medellín: Imprenta Oficial

Fuentes del Ministerio de Educación Nacional

Carrizosa Valenzuela, Julio (1931). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso*. Bogotá: Imprenta Nacional.

_____. (1933). *Memoria del Ministerio de Educación Nacional al Congreso de 1933*. Bogotá: Cromos

Lozano y Lozano, Fabio. (1949). *Memoria del Ministerio de Educación Nacional 1948*. Bogotá: Prensa del Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1940). *La obra educativa del gobierno en 1940*. Tomo II. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1940). *La obra educativa del gobierno en 1940*. Tomo III. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1949). *Enseñanza de la Historia Patria. Normas, estímulos y sanciones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1936). *Memoria que el Ministro Nacional de Educación presenta al Congreso en sus sesiones de 1936. Anexos*. Bogotá: Imprenta Nacional

Parga Cortés Rafael (1943). *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Prensas de la Biblioteca Nacional.

Rafael Azula Barrera (1951). *Memoria del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional. Ministerio de Educación Nacional.

5. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL “NOSOTROS” MEMORIAS SOCIALES DE LA ASOCIACIÓN CAMPESINA DEL VALLE DEL RIO CIMITARRA

Nydia Constanza Mendoza Romero* / Frank Molano Camargo**

Presentación

La ponencia presenta los resultados parciales de la investigación: *Procesos de formación política y constitución de sujetos sociales en la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra*¹ y busca analizar “cómo llegó a ser lo que es” una organización como la Asociación Campesina del Valle del río Cimitarra –en adelante ACVC-, teniendo en cuenta las trayectorias que han dado lugar a la configuración histórica del “nosotros” como organización.

Para ello, se analizan dos narrativas presentes en los relatos de los participantes en la ACVC a partir de las cuales explican sus experiencias vividas y definen sus posibilidades y sentidos en el presente: el considerarse como “herederos de múltiples luchas”, y sus relaciones con partidos políticos de izquierda y con la guerrilla, en una región como el Magdalena Medio colombiano. De esta forma, nos interesa evidenciar los diferentes referentes y contenidos de sus memorias como organización, desde los cuales se configuran niveles de cohesión e identificación, así como políticas y propuestas de acción colectiva.

* Profesora del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional

** Profesor del Proyecto Curricular de Ciencias Sociales de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.

¹ Investigación financiada por la División de Gestión de Proyectos del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional - DGP – CIUP y avalada por la ACVC, en la cual participamos como investigadora principal y coinvestigador. Forman parte del equipo de investigación: Camilo Rueda Navarro del Equipo Técnico de la ACVC, Fernando Forero, Alexander Aldana, Dayssi Acuña y Fredy Chaves; estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la UPN.

El escrito está estructurado de la siguiente manera: En primer lugar, haremos una breve aproximación a la forma como entendemos la organización social en general y campesina en particular, centrándonos en la ACVC y en el contexto socio – histórico en el que despliegan sus acciones y proyectos. En segundo lugar, presentaremos dos de las narrativas que configuran las memorias sociales de la ACVC, y finalmente, realizaremos una reflexión sobre la forma como desde la producción y circulación de memorias sociales se ponen en juego la construcción histórica del nosotros organizativo.

La organización social en el contexto rural del Magdalena Medio colombiano

Bajo la denominación de organizaciones sociales involucramos a todas aquellas experiencias asociativas consolidadas, que configuran unos objetivos definidos, un orden normativo propio, unos rangos de autoridad y unos sistemas de acción coordinados. En tal sentido, las organizaciones sociales se entienden, de una parte, como instancias de representación de intereses, por cuanto los individuos encuentran en ellas la posibilidad de resolver sus problemas de manera colectiva sin perder de vista sus aspiraciones individuales, y de otra, como escenarios de agenciamiento, que favorecen la comunicación y la negociación con otros actores sociales: estado, instituciones, otras organizaciones, partidos, entre otros. (Torres; 1997). En nuestro análisis, es importante señalar que los sectores subalternos encuentran en las organizaciones sociales espacios microsociales de resistencia, desde donde generan estrategias de transformación y participación para apropiarse de sus condiciones de vida y para relacionarse de diversas maneras con las dinámicas nacionales y globales. (Coraggio, 2004: 115)

De acuerdo con Etkin y Schvarstein (1989), una característica que define a las organizaciones es la consolidación de un proyecto, esto es, una apuesta de sentido que articulada a un conjunto de acciones, anima la continuidad de un colectivo. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el abordaje de los procesos organizativos, implica considerar tanto los elementos estructurales internos como otras dimensiones y mediaciones socio – históricas y culturales que intervienen en su comprensión: las necesidades que le dan origen, los actores que las forman y que se forman en ellas, las experiencias colectivas que generan, las modalidades de acción y expresión que asumen, las utopías, ideologías y sentidos culturales que instituyen, y los contextos socio históricos

en las que surgen y sobre los que actúan. Por ello, es central analizar que en los procesos organizativos median otras instancias sociales significativas como la red de relaciones de sociabilidad (tejido social), la previa tradición asociativa que poseen los participantes y la que van generando (tejido asociativo), las oleadas generacionales, los tipos de relación establecidas con otros agentes sociales, así como las culturas políticas previas y emergentes (Barragán, Mendoza; Torres; 2003 y 2006).

Hoy en el contexto rural colombiano existe una amplia gama de organizaciones campesinas que se estructuran como: asociaciones, sindicatos agrarios, cooperativas, comités, ligas campesinas; con niveles diferenciados de articulación, que van desde experiencias locales hasta coordinaciones nacionales e internacionales (Suhner; 2002). Teniendo en cuenta estas diferenciaciones, las organizaciones campesinas pueden abordarse desde las reflexiones presentadas para las organizaciones sociales en general, no obstante, su especificidad se refiere a que las políticas (propósitos, relaciones, potencialidades) que las constituyen están ligadas a las demandas simbólicas y materiales de quienes se reconocen y son reconocidos socialmente como campesinos.

Hablar de organización campesina supone reconocer la construcción social de un actor colectivo con demandas específicas, relacionadas con las tensiones entre lo que cultural, económica y políticamente, diversas relaciones de poder han establecido como el “mundo rural”. Esta aproximación no busca desconocer las distintas elaboraciones que se han producido respecto a los habitantes de las zonas rurales², más bien pretende evidenciar que “el mundo rural se construye en marcos de relaciones, oportunidades y experiencias ricas en diversidad, complejas en vínculos y mutables en el tiempo” (Salgado, 2002: 22).

La organización campesina con la que hemos venido trabajando: la ACVC, agrupa las juntas de acción comunal de 4 municipios de la región del Magdalena Medio colombiano: Remedios y Yondó (Antioquia) y San Pablo y Cantagallo (Bolívar), las cuales están organizadas en tres seccionales: Nordeste antioqueño, parte media y Sur de Bolívar. En la estructura interna de cada seccional es posible distinguir un equipo de trabajo conformado por los líderes de la organización y sus asociados que son los habitantes de la región. Como asociación surge en 1996 luego de las marchas campesinas que reclamaron del gobierno de Ernesto Samper (1994 – 1998), un modelo de reforma

² Para ampliar la discusión sobre los diferentes enfoques que han desarrollado una aproximación teórica sobre el campesinado véase: Salgado y Prada (2000).

agraria concertado con los campesinos, la autonomía sobre los territorios y una solución a la situación de violación de derechos humanos de las comunidades campesinas por parte del paramilitarismo.

Una de las propuestas que ha articulado los esfuerzos de los integrantes de la ACVC es la consolidación de una zona de reserva campesina en la región del Valle del río Cimitarra³, figura incluida en la ley 160 de 1994, que busca neutralizar la tendencia hacia la concentración de la propiedad de la tierra, adversa a las economías campesinas, “por medio de limitaciones en las superficies de las unidades productivas” (Fajardo, 2002: 82). Durante el gobierno del presidente Andrés Pastrana (1998-2002) se acordó que la región poblada por las comunidades en las que tiene presencia la ACVC fuera convertida en una Zona de Reserva Campesina – ZRC, en diciembre del 2002, después de un largo y tortuoso proceso, se decretó oficialmente la creación de la ZRC. Sin embargo, el gobierno del presidente Uribe Vélez (2002 – 2008) suspendió el acuerdo de su creación. Ante la negación de esta posibilidad de hacer legal su condición de habitantes rurales, la organización ha construido un conjunto de propuestas, que garantizan su existencia como comunidad organizada: proyectos de seguridad alimentaria, programas de derechos humanos, convenios con organismos de la comunidad internacional para la sustitución de cultivos ilícitos, entre otros.

La ACVC se ha consolidado en una región que se caracteriza por ser un escenario en donde confluyen diversidad de dinámicas: megaproyectos para la explotación de los abundantes recursos naturales, monocultivos de exportación (palma aceitera, caucho, cacao); procesos de colonización campesina como estrategia de las comunidades perseguidas o expulsadas de sus parcelas, conflicto armado, inversiones del narcotráfico, producción de cultivos de uso ilícito y procesos de organización campesina, cuya autonomía suele ser leída por los actores del conflicto, como lealtades a uno u otro bando.

La relación que hay entre la dinámica social de la región del Magdalena Medio y la ACVC, es posible, porque los líderes de esta asociación campesina han contribuido a configurar las identidades, memorias colectivas y apuestas

³ El valle del río Cimitarra es una región de colonización inmersa en el Magdalena Medio colombiano, en la franja occidental del río Magdalena, entre los departamentos de Antioquia y Bolívar. Su poblamiento se originó por procesos de colonización a causa de las migraciones generadas por persecuciones políticas y sociales en las décadas de 1950, 1960 y 1980. En ésta última, miles de campesinos buscaban refugio huyendo del paramilitarismo, que para entonces se consolidaba en Puerto Boyacá, Puerto Berrío y otras zonas cercanas (Becerra, 2005).

de futuro de los habitantes de la región. El ser organización garantiza que reclamen como sujetos su participación en las decisiones sobre sus formas de vida y sobre la zona, de allí que subrayen la importancia de los procesos colectivos:

El fortalecimiento de las organizaciones sociales, tanto en las áreas rurales como urbanas, tiene como horizonte crear o aumentar la capacidad y autonomía de las mismas para orientar, planificar, gestionar, ejecutar y hacer seguimiento de sus procesos de desarrollo. [...] Las funciones de las organizaciones sociales se expresan en términos de capacidad política, esto es, de interlocución, confrontación y negociación frente al Estado. (ACVC, 2004)

La construcción histórica del "nosotros" como ACVC

Teniendo en cuenta esta breve aproximación conceptual y de contexto, es posible señalar que la comprensión de los procesos y políticas que han constituido a una organización campesina como la ACVC, pueden analizarse desde los aportes señalados por Melucci (1994: 120) para discutir la manera en que las formas de acción colectiva, entre ellas las organizaciones, constituyen su identidad: 1) la producción de la solidaridad entendida como la capacidad de sus miembros para definir y reconocer un sentido del nosotros, y desde ahí compartir y construir unos referentes de cohesión social; 2) la capacidad de movilización para explicitar los conflictos sociales, en la medida en que los participantes perciben las condiciones problemáticas como injusticias, configurando marcos de interpretación compartidos desde los cuales se justifican y legitiman sus propuestas; 3) la acción como vehículo que permite romper los límites del orden que tiende a la naturalización de la vida social, ruptura que posibilita el despliegue de las capacidades políticas de los actores.

Estos elementos, que intervienen en la configuración histórica del nosotros suponen la construcción de un pasado común, esto es, de unas narrativas⁴ que como organización campesina han venido consolidando y a partir de las cuales explican sus experiencias vividas y definen sus posibilidades y sentidos en el presente. Los sujetos y las organizaciones, desde tales narrativas, movilizan códigos y referentes para hacer comprensible el mundo vivido, transformado por

⁴ La narrativa se entiende como género discursivo y como mecanismo de comprensión de sí mismo y de los otros, lo que permiten reconocer de una parte, la centralidad del sujeto en el relato, subordinando los sucesos que conforman la trama de la narración a su acción y a su experiencia, y de otra parte, evidenciar la articulación de la autoconciencia y la identidad con las prácticas sociales que históricamente han definido un cierto tipo de sujeto (Mendoza y Rodríguez, 2007).

la praxis política. Esta producción y repertorio de relatos, conmemoraciones, recuerdos, silencios y olvidos, en torno a los cuales los colectivos sustentan su sentido de pertenencia y despliegan sus acciones y relaciones cotidianas, es lo que, en principio, podría reconocerse como memoria social.

Aquí es importante señalar que la constitución de interpretaciones sobre el pasado es siempre conflictiva, porque los grupos sociales hegemónicos o subalternos, pugnan entre ellos por incidir en el tipo de recuerdos que se transmiten entre las generaciones y que configuran sus escenarios de interacción: familia, escuela, organización social, espacios públicos o colectivos (Mendoza y Rodríguez, 2007). Entonces, la memoria social se configura como un campo de batalla por el control del pasado, entre quienes se disputan el dominio y orientación de las sociedades, mediante prácticas de rememoración y de olvido (Halbwahs, 2004; Jelin, 2002).

En el caso de la ACVC se han configurado referentes y contenidos de sus memorias como organización, producidas y productoras de narrativas⁵ que circulan a través de los eventos en los que participan (encuentros, campañas, foros) y los documentos que elaboran (boletines, revistas y página web). Dichas narrativas son generalmente contadas una y otra vez por los dirigentes de la asociación, (quienes son en su mayoría hombres campesinos con una larga trayectoria organizativa y cuyas edades oscilan entre los 35 y 60 años aproximadamente), a partir de las cuales se van constituyendo versiones sobre el surgimiento de la asociación campesina, sobre la presencia del estado en la región y su relación con las “comunidades” campesinas, así como sobre las relaciones de la ACVC con partidos políticos y actores armados. Estos relatos gozan de niveles de legitimidad entre los integrantes de la organización y contribuyen a su cohesión como colectivo. A continuación presentaremos una problematización de dos de esas narrativas.

⁵ Siguiendo los planteamientos de Leonor Arfuch, se reconoce que el lenguaje es el medio donde se exterioriza la experiencia y las relaciones intersubjetivas a través de la narración. En la narración se integra la interpretación, la interdiscursividad social y las prácticas y estrategias enunciativas. Esta dimensión permite comprender la realidad como espacio heterogéneo, mutable e imprevisible, en tanto se inscribe en una lógica temporal donde confluyen las figuras protagónicas, las valoraciones, las tramas marginales y las voces secundarias. Temporalidad compleja que integra el tiempo de la narración y el tiempo de la vida, ya que “contar una historia no es referenciar algo ‘sucesido’, sino que es constitutivo de la dinámica misma de la identidad: es siempre a partir de un ‘ahora’ que cobra sentido un pasado, correlación siempre diferente –diferida- y sujeta a los avatares de la enunciación” Arfuch (2002:24).

Herederos de múltiples luchas

De acuerdo con las entrevistas realizadas a varios de los dirigentes de la ACVC, esta organización campesina da continuidad a una amplia tradición de lucha por la defensa de la tierra, de los campesinos asentados en el valle del río Cimitarra. Por ejemplo, el coordinador general de la ACVC, relata la manera en que se fue construyendo el tejido asociativo⁶ en la región como parte del proceso de colonización, lo que, se constituyó en cimiento de una tradición de organización y lucha entre sus habitantes:

Había importantes propuestas como la del año 83 en que construimos un comité de distribución de tierra. Nosotros lo llamamos reforma agraria dentro de nuestro proyecto y esa distribución de tierras la asumimos con otros cinco compañeros [...] ¿Cuál era la tarea? Conocer los ríos, las cordilleras, las alturas, las fertilidades de las tierras, las riquezas naturales, para saber a grosso modo, qué poseía la región y qué nos iba a dejar la naturaleza para una economía de subsistencia [...] comenzamos cinco personas y terminamos tres. No existía entonces una asociación campesina. Existían unas juntas mucho más chiquitas.⁷

Según el dirigente campesino, varios de estos pobladores rurales, entre los que se encontraban líderes agrarios de otras regiones del Magdalena Medio y que fueron desplazados por el despliegue del paramilitarismo en zonas aledañas, propiciaron un modelo de colonización durante la década de los 80's y principios de los 90's, caracterizado por los siguientes procesos:

- a. Formas colectivas de distribución de tierra, lo que algunos habitantes denominaron como una experiencia particular de reforma agraria.
- b. Organización de juntas de acción comunal como espacio de participación para la toma de decisiones colectivas.
- c. Experiencias de cooperativismo, para resolver problemas de comercialización de productos de la región y autoabastecimiento alimentario, restringiendo la especulación de los intermediarios.

Así, en las narrativas construidas sobre los antecedentes de la ACVC son recordadas tres experiencias asociativas desarrolladas entre 1980–1992: la Cooperativa de Medianos Agricultores de Antioquia (Coopemantioquia),

⁶ Se entiende por asociatividad, los vínculos sociales de organización voluntaria y no remunerada de personas o grupos de personas, que buscan de esa manera conseguir objetivos comunes. (Paul Hirst, *Law, socialism and democracy*, London: Allen & Unwin, 1986. En: Ignacio Richani. *El divorcio entre la democracia y el capitalismo*. Revista Análisis Político. IEPRI. No. 26, sep-dic. 1995).

⁷ Entrevista N° 1. Coordinador general ACVC Barrancabermeja, Santander, septiembre de 2006.

la Coordinadora Campesina del Magdalena Medio y la Asociación de Juntas Comunales de Yondó (Asojuntas). Estas propuestas organizativas han configurado una manera de contar el nosotros de la ACVC, como herederos de múltiples luchas adelantadas por los campesinos de la región.

Cooperativa de medianos agricultores (Coopemantioquia)

Esta propuesta organizativa, más conocida para los integrantes de la ACVC como “La Cooperativa”, se organizó a mediados de los 80’s, luego de la casi extinción de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) en Yondó, Antioquia (Colombia Nunca Más, 2000), su propósito era facilitar la comercialización de productos agrícolas, evitar el abuso de los especuladores y permitir a los colonos contar con una instancia para la solución de sus conflictos.

Para el año 85–86 surge la iniciativa de organizar una cooperativa; la idea era realizar un intercambio de productos, donde no importaba el dinero, sino que la rastra de madera la cambiábamos por arroz y panela, y así nos abastecíamos y cambiábamos, pero todo se llevaba a la cooperativa y nosotros no teníamos que comprar nada en la ciudad.⁸

No obstante, junto con estas experiencias organizativas, aparece de forma recurrente en los relatos, la persecución y estigmatización de la que han sido objeto todas estas propuestas por parte del ejército y los paramilitares. En tal sentido, se evidencia cómo a comienzos de 1989 la administración municipal de Yondó, dirigida por la Unión Patriótica, apoyó varios proyectos de “La Cooperativa” al facilitar maquinaria y trabajadores para adelantar proyectos de vivienda campesina, y una empresa comunitaria en la vereda Puerto Nuevo Ité (Nordeste antioqueño). Este hecho generó los primeros ataques contra la población y la organización.

En febrero de 1989 fue bombardeada y saqueada la sede del caserío de Puerto Nuevo Ité. Desde entonces, este proceso organizativo se vio afectado por la lógica de la lucha contrainsurgente estatal y paramilitar (bombardeos, torturas, asesinatos, desapariciones), hasta su disgregación a comienzos de la década de 1990, dejando un importante legado de lucha social. (Proyecto Colombia Nunca Más, 2000: 322)

⁸ Entrevista N° 1, citada.

Coordinadora Campesina del Magdalena Medio

Simultáneamente con el proceso de “La Cooperativa”, otras dinámicas colectivas se estaban desarrollando en esta región. Hacia 1984 varias organizaciones zonales dan origen a la Coordinadora Campesina del Magdalena Medio. Esta expresión asociativa canalizó el interés organizativo de los pobladores de la zona, recogiendo las demandas de las comunidades campesinas afectadas por los operativos militares y paramilitares.

Según uno de los dirigentes campesinos de la ACVC, la coordinadora campesina se articuló con partidos políticos como la Unión Patriótica y el Partido Comunista, cuya presencia va a ser fundamental en la dinámica de las organizaciones sociales de la región, tanto por los liderazgos que forjó como por la estigmatización de la que fueron objeto sus simpatizantes, con altos costos sociales para los campesinos habitantes de la zona:

Para nosotros era muy importante crear una organización que representara a los campesinos, agrupada en lo que sería la Coordinadora Campesina [...] esta coordinadora nace, y en torno a ella es que se organizan distintos comités, entre otros el de derechos humanos. Se avanza con una parte del trabajo y el campesinado muy contento, porque era una organización que funciona. En esa misma época nace la UP a nivel nacional, y bueno, se comete un error. ¿Por qué hay que decir que se comete un error? Es que los mismos dirigentes campesinos entonces integran la UP, también, porque como eso arrecogió a todo el mundo- o sea los de la Coordinadora Campesina hacían parte de la UP- no directamente como dirigentes pero sí como simpatizantes y como orientadores a ese proceso de la UP- [...] No es un error en el marco de que nosotros nos hubiéramos acogido, sino porque nunca le medimos fuerza al pensamiento o al plan de exterminio que tenía el estado contra el pueblo que luchaba en contra de él⁹.

La desarticulación y posterior extinción, tanto de “La Coordinadora” como de “La Cooperativa” se debió a los factores señalados en el relato, pero también a la imposición de los intereses económicos y políticos del poder regional, que viendo la importancia geoestratégica de la zona, se opusieron a la existencia de las organizaciones sociales autónomas, vistas como contrarias a sus intereses y proclives a la insurgencia.

Asociación de Juntas Comunales de Yondó (Asocomunal)

Al comenzar la década de 1990, en medio de la ofensiva que se estaba llevando a cabo contra la Unión Patriótica en la región, algunos habitantes del mu-

⁹ Entrevista N° 2. Dirigente campesino de la ACVC. Barrancabermeja, Santander, septiembre de 2007.

nicipio de Yondó, articularon sus demandas en torno a las juntas de acción comunal. Surgió así Asocomunal como instancia de interlocución con las autoridades locales:

[...] y entonces creamos la Asocomunal en el 90, 91 o en el 92 una cosa por ahí, no recuerdo las fechas exactas. Lo que buscamos fue recoger nuevamente los elementos de las anteriores conversaciones que teníamos con el estado; y entonces el gobierno como tal, lo primero que plantea es darnos una maquinaria para crear en el municipio de Yondó, como salidas al desarrollo agrícola que nosotros pedíamos [...] en vista que la propuesta era buena aceptamos todo este planteamiento y empezamos a trabajarle al proyecto con Asocomunal.¹⁰

Por intermedio de esta asociación, se adquirieron créditos y maquinaria para el cultivo comunitario de yuca, y en la cabecera municipal de Yondó se construyó una sede para el trabajo comunitario. Según los integrantes de la ACVC que participaron en este proceso, la asociación fue exitosa, pero la inexperiencia en la gestión y administración de los proyectos llevó a que las comunidades acudieran a dirigentes locales del Partido Liberal para que apoyaran el trabajo de las microempresas de Asocomunal. No obstante, los malos manejos que tuvieron los representantes locales de dicho partido en la asociación, hicieron que los campesinos perdieran confianza en esta propuesta organizativa, que a la postre terminaría siendo convertida en un espacio político de los paramilitares de Yondó, excluyendo a los dirigentes comunitarios que le dieron origen.

Mediante las narrativas construidas sobre “La Coordinadora”, “La Cooperativa” y Asocomunal, como antecedentes importantes para la configuración de la ACVC, se ponen en juego dos referentes claves para la constitución del “nosotros” como organización. De una parte, la conformación de una representación como campesinos con una amplia tradición de lucha, con interés por organizarse para demandar al estado y visibilizarse socialmente; un campesino que busca “ser parte de algo más grande, de algo más allá”, (Bolívar, 2006: 22), un campesino incansable, que resiste, demanda y se moviliza, pero que también ha sido perseguido, empobrecido y aniquilado. Estos referentes son enunciados en la revista “La Marcha”, de la ACVC:

Antes de la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra – ACVC- existió la Coordinadora Campesina del Magdalena Medio, sus dirigentes fueron casi en su totalidad asesinados, frente a la multitud de muertos y de errantes, sus nombres se fueron olvidando poco a poco. Los pocos vivos que quedaron, conformamos en 1996 una nueva asociación campesina, fundamos una cooperativa para mejorar el problema alimenta-

¹⁰ Entrevista N° 2, citada.

rio. Los “paras” y el ejército regresaron, saquearon las cooperativas de Puerto Nuevo Ité y Puerto Machete, a veces las quemaban. [...] Para resistir a esta situación la ACVC fundó una cooperativa móvil. (ACVC, 2003)

De otra parte, varias de las exigencias actuales de la ACVC son presentadas como una continuidad de aquellas que, para la década de los 80’s, reclamaban estos campesinos organizados, tal y como se referencia en una de las revistas de la organización:

(...) Antes hubo otras marchas, otras organizaciones que fueron aniquiladas paulatinamente por la guerra sucia como la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos o la Coordinadora Campesina del Magdalena Medio. Las exigencias eran y siguen siendo las mismas: salud, educación, servicios, apoyo gubernamental a la economía campesina, vías y sobre todo vida. (Jerez, 2007: 5).

En este punto es importante señalar que las narrativas sociales, a través de las cuales circulan y se configuran las memorias, tienden a ser recordadas y contadas por su poder de legitimar el presente y “tienden a interpretarse de maneras que siguen muy de cerca las concepciones actuales de mundo” (Fentres y Wickhman, 2003: 113). Además, se reconoce para el caso de la ACVC, que estas experiencias asociativas previas se configuran como recuerdos compartidos que toman forma “dentro del marco del significado que le ha otorgado el grupo dentro del que cuentan” (Fentres y Wickhman, 2003: 113), pero también como una elaboración colectiva que busca posicionar políticamente un sentido del pasado para reclamar justicia, lo que evidenciaría cómo “memoria verdad y justicia parecen confundirse y fusionarse, porque el sentido del pasado sobre el que se está luchando es, en realidad, parte de la demanda de justicia en el presente” (Jelin, 2002: 43).

Relaciones con partidos políticos de izquierda y las guerrillas

Otra narrativa recurrente en los relatos que circulan en la ACVC y que han contribuido a la configuración histórica del nosotros como organización, es la constante referencia al papel desempeñado por la represión estatal y paramilitar sobre la región y sobre sus vidas. Los relatos sobre desapariciones, persecuciones, torturas, y asesinatos, son denunciados permanentemente por los integrantes de la ACVC en los distintos medios de comunicación con los que cuentan, a través de diferentes eventos, campañas y foros y mediante el apoyo de entidades nacionales e internacionales de derechos humanos.

Son más escasas las referencias al papel jugado por partidos políticos de izquierda, como la Unión Patriótica y el Partido Comunista (en adelante UP y PCC respectivamente) o las guerrillas del ELN y las FARC, todas de activa presencia en la región, especialmente en décadas anteriores. El dejar de hablar de las guerrillas, de la UP y el PCC, en el ámbito público y privado, se puede entender, como un esfuerzo por dar por concluido un duelo, (Rousso H. 1989: 89) esto es, como la necesidad de recomponer los vínculos sociales luego de un genocidio como el de la UP; pero también como una manera de evitar el señalamiento y la persecución de sus dirigentes.¹¹

La presencia de las guerrillas, del PCC y de la UP en esta región se explica por el proceso de colonización campesina llevada a cabo en la ribera occidental del río Magdalena y de manera particular en el Valle del río Cimitarra. Al igual que en otras regiones del país, la colonización de baldíos, se ha dado a través de lo que Alfredo Molano (2006) caracterizó como modalidades de colonización: armada, rapaz y campesina espontánea¹², a las cuales se les suma otras formas de colonización: la de campesinos desplazados y perseguidos, y la de población migrante en busca de tierras para la siembra de cultivos ilícitos.

Durante las décadas de 1950 a 1980 se inicia un ciclo de colonización en la región que tiene como objetivo principal la explotación de recursos como la madera, acompañadas de prácticas predatorias sobre la fauna de los ríos y las selvas. Entre las décadas de 1980 y 1990, llegan campesinos desplazados de diferentes zonas del país, muchos huyendo de la persecución contra las bases sociales del PCC. Estos campesinos ponen en juego la experiencia organizativa previa, y al encontrarse con la presencia de las guerrillas (FARC y ELN) acuden a la concertación de pactos de convivencia y acuerdos sobre la

¹¹ El 29 de septiembre de 2007 fueron encarcelados, sindicados de rebelión, los líderes campesinos Andrés Gil, Óscar Duque, Mario Martínez y Evaristo Mena, dirigentes de la Asociación Campesina del Valle del río Cimitarra (ACVC). Al mismo tiempo, y en un hecho sin precedentes, la Fiscalía Tercera seccional de Barrancabermeja emitía 18 órdenes de captura contra todos los dirigentes de la ACVC [...] el 19 de enero pasado fueron apresados Ramiro Ortega y Miguel González Huepa. (ACVC, 2008). En el mes de mayo de 2008, ante la falta de pruebas fueron dejados en libertad Oscar Duque, Mario Martínez, Evaristo Mena y Ramiro Ortega, permanecen detenidos Miguel González Huepa y Andrés Gil.

¹² Alfredo Molano (2006: 14) acude a la categoría de “colonización armada” acuñada por William Ramírez Tobón, en donde son las guerrillas o formas armadas de autoorganización campesina, las que en zonas de colonización sin presencia estatal, sustituyen al Estado para regular el proceso y los conflictos que surgen en la colonización. La colonización rapaz corresponde a aquellas dinámicas cuyo objetivo es la explotación sin control de los recursos naturales disponibles, tiene un objetivo claro, mientras que la colonización espontánea es “inorgánica y, más que metas explícitas, acaricia sueños difusos” (2006:54).

explotación de los recursos naturales. Con el surgimiento y consolidación de la UP, las dinámicas organizativas y políticas del campesinado en la región se fortalecen, como veremos más adelante, mediante la constitución de juntas patrióticas veredales y el control de alcaldías y concejos municipales.

Estas experiencias se van configurando, para varios campesinos del Magdalena Medio en “marcos sociales de la memoria” (Halbwachs, 2004) los cuales, como portadores de representaciones generales de la sociedad, sus valores y necesidades; encuadran los recuerdos sociales y con ello las formas de relación y de acción en el presente. A continuación se exploran las memorias de algunos integrantes de la ACVC acerca de la UP y de las guerrillas, que permiten comprender la configuración de dichos marcos.

Los recuerdos sobre la Unión Patriótica

La UP se fundó el 28 de mayo de 1985, como resultado de las negociaciones de paz entre las FARC y el gobierno del presidente Belisario Betancur. Según sus estatutos se definió como un: “movimiento amplio de convergencia democrática que busca la realización de reformas políticas, económicas y sociales, orientadas a la consecución de la paz” (Guarín R. 2005: 69). A la UP se sumaron movimientos regionales de distintas tendencias y políticos procedentes del liberalismo y el Partido Comunista, que tenían presencia nacional. En su primera incursión electoral en 1986, la UP logró 14 representantes al Congreso, 18 diputados para 11 asambleas departamentales (cuerpos legislativos regionales) y 335 concejales municipales de 87 ciudades y pequeños municipios (Guarín, 2005:74).

La UP tuvo un amplio respaldo popular en el Magdalena Medio, en el proceso electoral de 1986 y 1988 ganó las alcaldías de Yondó y numerosos escaños en los Concejos de Puerto Parra, Sabana de Torres, San Vicente, El Carmen, Barrancabermeja, Yondó y San Pablo. (Observatorio, 2004). El resultado de este progreso electoral fue leído no como un proceso de democratización política y de avance del proceso de paz, sino como una seria amenaza subversiva a los intereses de sectores nacionales y regionales tradicionales.

[...] las fuerzas represivas consideran que esos dirigentes locales, con arraigo en las masas, constituyen el eslabón real entre la dirección y la base y por lo mismo el soporte de la organización política; de ahí que la reacción pensaba que matándolos se desvertebraría el Partido Comunista o la UP, o las FARC, puesto que para la extrema derecha estas tres organizaciones son la misma cosa (Dueñas, 1990: 8).

En los recuerdos sobre la UP aparecen dos contenidos de la memoria. Aquellos relacionados con el legado organizativo y de formación de la UP y los que enfatizan en los balances sobre su accionar y posterior exterminio. En relación con los primeros, algunos campesinos vinculados con la ACVC, que participaron en el PCC y en la UP rememoran el trabajo realizado en las labores de organización campesina y comunitaria:

En el año 83, yo hacía parte del Regional del Magdalena Medio y del zonal de Ité, después fui parte de la UP. En el año 83 el partido impulsa las organizaciones. A mi me tocó el área donde yo vivía, en El Tamar no había escuela, no había junta de acción ni nada; entonces me tocó como tarea crear una junta de acción comunal y una escuela. Entonces, bueno, yo empecé a hablar con la gente, discutiendo la necesidad de tener unas reglas para poder convivir, así fue como formamos la Junta de acción comunal y la escuela de El Tamar.¹³

De igual modo, se referencia el aporte de la UP a la formación política del campesinado, en el que se evidencia: de una parte, que el considerarse como “herederos de múltiples luchas”, está profundamente ligado a las relaciones que los campesinos habitantes de esta región han tenido con la UP y de otra, que a pesar del exterminio y la persecución, los campesinos sobrevivientes incorporaron los valores y formas de trabajo de estos proyectos políticos y los reactualizaron en una nueva organización, que mantiene continuidades pero también rupturas con las experiencias anteriores.

El aporte más valioso que dejó la UP, fue la formación de hombres y mujeres educados en la honestidad, la responsabilidad, la transparencia y la claridad sobre la política económica y social del país, esa es la principal riqueza y vale más que cualquier cosa. Los principios de organización que se sembraron aquí están, continuamos con el proceso.¹⁴

La presencia tanto del PCC como de la UP fueron determinantes para la generación del semillero de dirigentes sociales de esta región. A partir de la militancia regional del Partido Comunista y sus mecanismos de formación, como las escuelas de cuadros, se genera un importante acumulado organizativo que recogerá posteriormente la UP. En los municipios y veredas la UP formó Juntas Patrióticas, que eran la instancia organizativa base, las cuales servían como organismos de discusión, formación y difusión política, rodeado de líderes sociales encargados de establecer contactos y presencia con el resto de las comunidades. Esta capacidad organizativa fue la que dio origen a la Coordinadora Campesina.¹⁵

El segundo tipo de recuerdo en el que se enfatiza, es el proceso de exterminio de los militantes y simpatizantes de la UP. Al respecto, un campesino de la región refiere:

¹³ Entrevista N° 3. Campesino integrante de la ACVC, Barrancabermeja, septiembre de 2007.

¹⁴ Entrevista N° 4. Directivo de Cahucopana, Bogotá, junio de 2008.

¹⁵ Entrevista N° 5 Integrante del Equipo Técnico de la ACVC. Bogotá, junio de 2008.

La Unión Patriótica fue un acuerdo entre el gobierno y la insurgencia, esos acuerdos del proceso de paz buscaba que la insurgencia se proyectara como alternativa política para renunciar a la lucha armada. En eso entraron unos pocos miembros de la insurgencia, el resto fueron campesinos, obreros, sindicalistas. Y cuando se vino el exterminio, pues la insurgencia volvió a sus zonas, quedando los campesinos, obreros y sindicalistas que no habían sido guerrilleros y que fue a quienes asesinaron, porque no conocemos las estadísticas reales, sabemos que hubo algo así como 4 mil o 5 mil asesinados. En Colombia hay una impunidad total, se sigue con la persecución. La gente no se ha olvidado de la Unión Patriótica, la memoria existe, lo que no hay es oportunidad de opinar, pero las comunidades conocen sobre la guerra sucia y los crímenes que se han cometido contra la humanidad.¹⁶

El genocidio y la represión desatados para desarticular a la UP y a la base social que se había configurado con ella, dejó una huella en la memoria de los habitantes de esta región, evidenciada tanto en el recuerdo de los crímenes perpetrados, como en la responsabilidad del estado sobre ellos, sin embargo, como lo señala Cubides, esta situación amerita un mayor análisis:

Si la ocurrencia de esa larga y premeditada serie de asesinatos que diezmaron a la UP inculpa, en primera instancia, al Estado, no exime tampoco de responsabilidad a la dirigencia guerrillera [...] Embarcar a algunos de sus dirigentes y cuadros más representativos de los niveles de organización regional y local en un proceso electoral, mientras mantenían intactos, y aún activos, sus frentes de guerra, demostró ser una apuesta muy riesgosa. Mostró, por lo menos, desconocimiento o subestimación de un tipo de enemigo (Cubides, 2006: 151).

Esta arremetida, además, obligó a los sobrevivientes a modificar estrategias y evaluar lo ocurrido, para continuar y poder recomponer sus proyectos. Los balances posibilitaron replanteamientos sobre el tipo de trabajo que se buscaba desarrollar así como sobre la participación en procesos electorales locales

[...] en 1996 se da un impulso al nuevo proceso organizativo a partir del éxodo campesino, en el que sobrevivientes de la UP como Carlos Martínez, Miguel Huepa, Álvaro Manzano, se incorporan al trabajo organizativo pero ya en la ACVC. Esto lleva a reestructurar el trabajo con una perspectiva enfocada a lo reivindicativo y social, a las demandas de las comunidades campesinas y con una ruptura frente a las formas de participación electoral a órganos colegiados.[...] Se trató de un replanteamiento político frente a una experiencia frustrada, los intentos de cambios impulsados por la UP, además que se vivía una fase nueva de mayor presencia y control del paramilitarismo, eso lleva al reenfoque.¹⁷

En este punto, es importante tener en cuenta que los recuerdos son posibles si se recupera la posición de los acontecimientos pasados en los marcos

¹⁶ Entrevista N°4. Citada.

¹⁷ Entrevista N° 5 Citada.

de la memoria colectiva, “el olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos” (Halbwachs citado por Jelin, 2002: 20). De esta forma, se evidenciaría que el contar y reconocer el aporte de la UP y del PCC a procesos organizativos campesinos en el Magdalena Medio, así como el exterminio sistemático contra sus integrantes, se configura como una política de la memoria, toda vez que la circulación de estos relatos permite que el marco social en el que se encuadran no desaparezca, y por el contrario entren en pugna con versiones hegemónicas del pasado, que han buscado un silenciamiento de los proyectos políticos contrarios a sus intereses.

Las memorias sobre las guerrillas

En relación con las guerrillas, se superponen los recuerdos de la colonización armada con las tensiones que surgen entre las organizaciones campesinas que buscan su autonomía y estos actores que operan con una lógica militar de control del territorio y la población. La colonización armada produce la necesidad de establecer acuerdos entre comunidades y guerrillas, para la convivencia y el cuidado colectivo del medio ambiente, pero en la medida en que las comunidades ganan en lo organizativo, van identificándose como fuerzas sociales de reivindicación y protesta civil. Así, los dirigentes campesinos reconocen la existencia del conflicto y el carácter político de éstos actores armados, pero insisten en la necesidad de diferenciar las lógicas de los procesos organizativos civiles y el accionar de las guerrillas.

No se puede desconocer que en el Magdalena Medio desde hace 20 o 25 años hay presencia de la insurgencia, tanto del ELN como de las FARC. En un área de conflicto, y eso no se puede negar, el campesino se ve obligado a prestar servicio a los actores armados (guerrilla, fuerza pública o paramilitares), por ejemplo venderle animales, plátanos, pero eso no es lo mismo a decir que los campesinos son guerrilleros o paramilitares, lo que hay que entender es que en la región son diferentes los proyectos de los campesinos y los proyectos de la insurgencia, los campesinos tiene proyectos de paz, de vida, no son voceros o informantes de la insurgencia. Nosotros como civiles reclamamos nuestros derechos, a todos¹⁸.

La impronta de ser reconocida como una organización campesina legalmente establecida, autónoma y legítima en la región, ha sido una tarea permanente de la ACVC; no obstante, sus críticas abiertas hacia megaproyectos, programas y políticas que resulten perjudiciales para los campesinos del

¹⁸ Entrevista N° 4. Citada.

Magdalena Medio, las denuncias sobre “falsos positivos” y sobre ejecuciones a manos de grupos paramilitares, y los repertorios de protestas a los que acuden para visibilizar sus demandas (campamentos humanitarios, tomas y movilizaciones) han hecho que su accionar, en un clima de alta polarización como el que vivimos, sea relacionado con la guerrillas, especialmente las FARC¹⁹.

Una reivindicación de la ACVC es la defensa de su existencia como instancia organizativa, propia y legítima de las comunidades, su trabajo es la labor propia de organización, se exige el respeto a la autonomía campesina, tanto al ELN como a las FARC, que son las dos guerrillas que están allá, y por otra parte es una organización legal, con personería jurídica que legitima su existencia con el trabajo comunitario, independiente del Estado y de los grupos armados. Mantener la independencia no ha sido fácil, pues en la región confluyen varios intereses, conflictos, varias veces han sido asesinados pobladores por las guerrillas, esto se ha denunciado públicamente y se le exige a las organizaciones insurgentes que respeten a las comunidades, así mismo se denuncian las violaciones de derechos humanos por parte de los agentes estatales. Tanto en las guerrillas, como en el ejército lo que prima es la lógica militar, la búsqueda de informantes, la exigencia de la lealtad, el control del territorio, muchas veces pasa que se atropella a la población.²⁰

Las relaciones establecidas entre los habitantes rurales de la región del Valle del Río Cimitarra y las guerrillas de las FARC y el ELN se han reelaborado en cerca de 30 años de coexistencia, pues se ha pasado por el establecimiento de acuerdos de convivencia y la explotación concertada de recursos, en unos momentos; hasta la exigencia de autonomía y respeto para con las comunidades y organizaciones campesinas en otros. Esto va configurando una experiencia, esto es, un “pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados” (Koselleck, citado por Jelin, 2002: 12), lo que permite analizar que “el recuerdo del pasado está incorporado, pero de manera dinámica, ya que las experiencias incorporadas en un momento dado pueden modificarse en periodos posteriores [...] El pasado, entonces, puede condensarse o expandirse, según como estas experiencias pasadas sean incorporadas” (Jelin, 2002: 13). Quiere decir esto, que estas relaciones se han modificado por nuevos procesos históricos, coyunturas y escenarios sociales y políticos, a partir de los cuales se producen transformaciones en los marcos interpretativos para comprender los vínculos con las guerrillas en el pasado, en el presente, pero también en el futuro.

¹⁹ Este señalamiento se explica también por las imágenes que se han construido sobre el Magdalena Medio como una región “violenta” y sobre sus habitantes quienes en diferentes momentos han sido considerados como “rojos” o “comunistas”. (Archila, 2006)

²⁰ Entrevista N° 5 Citada.

El análisis sobre éstas dos narrativas que circulan en la ACVC: el ser “herederos de múltiples luchas” y sus relaciones con los partidos políticos de izquierda y las guerrillas, permiten comprender la forma como se va configurando un “nosotros” como organización, toda vez que se reconoce que a través de estos relatos se contribuye a construir un sentido de permanencia a través de parámetros que permiten procesos de identificación y de diferenciación, los cuales terminan por configurarse como marcos sociales para encuadrar las memorias.

Además, consideramos importante tener en cuenta que en organizaciones como la ACVC estas y otras narrativas que configuran sus memorias sociales, aunque tienen niveles de continuidad, son reactualizadas en función del presente – futuro que como organización proyectan, a través de los análisis, los intercambios, los conflictos, las dificultades, es decir, las experiencias que de forma individual y colectiva viven. Así, de acuerdo con E. Jelin, se destaca que las memorias en la configuración histórica de un nosotros:

[...] son simultáneamente individuales y sociales, ya que en la medida en que las palabras y la comunidad de discurso son colectivas, la experiencia también lo es. Las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y éstos son siempre colectivos. A su vez la experiencia y la memoria individuales no existen en sí, sino que se manifiestan y se tornan colectivas en el acto de compartir. O sea, la experiencia individual construye comunidad en el acto narrativo compartido, en el narrar y el escuchar (Jelin, 2002: 37)

Bibliografía

- ACVC. (2003). *¡Para exigir justicia, rompemos con ella!* Agencia Prensa Rural. <http://www.prensarural.org/acvc20031209.htm>
- ACVC. (2004). *El conflicto y el desarrollo regional en el Magdalena Medio colombiano*. Ponencia de la ACVC al Foro Oriente: Política y Desarrollo organizado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en la Ciudad de Sogamoso, Boyacá, el 21 de Octubre.
- ACVC. (2008). *Campaña de solidaridad La ACVC defiende el territorio y los derechos del campesinado, ¡defendamos la ACVC!* Agencia Prensa Rural. <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article1020>
- ARCHILA, Mauricio (2006) “Las identidades en el Magdalena Medio”. En: *Conflictos, poderes e identidades en el Magdalena Medio 1990 -2001*. Bogotá. Cinep, Colciencias
- ARFUCH, Leonor. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica. México.

- BARRAGÁN, Disney; MENDOZA, Constanza; TORRES, Alfonso. (2006) "Aquí todo es educativo". Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares. En: *Revista Folios*, Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, N°23.
- BECERRA, Ostos Silvia Juliana. (2005). *La resistencia campesina en Colombia: La experiencia de la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra (ACVC)*. Tesis de Grado Ciencia política. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: www.prensarural.org/acvc
- BOLIVAR, Ingrid (2006) Bogotá. *Discursos emocionales y experiencias de a política: las Farc y la Auc en los procesos de negociación del conflicto (1998 – 2005)* Universidad de los Andes.
- CORAGGIO José Luis (2004). *La gente o el capital: Desarrollo local y economía del trabajo*. Quito: Ediciones Abya – Yala.
- CUBIDES, Fernando (2006). "La participación política del campesinado en el contexto de la guerra: El caso colombiano." En: DE GRAMMONT, Hubert C.(comp) *La construcción de la democracia en el campo latinoamericano*. Buenos Aires, CLACSO.
- DUEÑAS RUIZ, Oscar José. (1990). *Unión patriótica. Venciendo Dificultades*. Bogotá: Ediciones Universidad Incca de Colombia.
- ETKIN, J, SHVARSTEIN, Leonardo (1989) *La identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós: Buenos Aires.
- FAJARDO, Darío (2002). *Para sembrar la paz hay que aflojar la tierra*. Bogotá. IDEA. Universidad Nacional de Colombia.
- FENTRESS James; WICKHAM, Chris (2003). *Memoria Social*. España, Frónesis. Cátedra Universidad de Valencia.
- GUARIN C. Rafael. (2005). "Colombia: Democracia Incompleta. Introducción a la oposición política". En: *Proyecto Integral para la modernización del Estado Colombiano*. Bogotá: PNUD.
- HALBWACHS, Maurice. (2004). *Los marcos sociales de la memoria* (1ª edición 1925, 3ª reimpresión). Barcelona: Anthropos.
- JELIN, Elizabeth. (2002). *Los trabajos sobre la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- JEREZ, Cesar (2007). "Somos una asociación que flota". *Revista la Marcha* N°3. Barrancabermeja. Publicación de la ACVC.
- MELUCCI, A. (1994). «¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?», en E. Laraña, *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad*. 119-150. Madrid, CIS.
- MENDOZA, Nydia Constanza y RODRÍGUEZ Sandra Patricia. "Subjetividad, formación política y construcción de memorias". *Pedagogía y saberes* N°27. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

- MOLANO, Alfredo (2006). *Selva Adentro. Una historia oral de la colonización del Guaviare*. Bogotá: El Ancora Editores.
- OBSERVATORIO DEL PROGRAMA PRESIDENCIAL DE DERECHOS HUMANOS Y DIH. (2004). *Panorama regional: Magdalena Medio*. http://www.derechoshumanos.gov.co/observatorio_de_DDHH/04_publicaciones/04_03_regiones/magdalenamedio/capl.htm
- PROYECTO COLOMBIA NUNCA MÁS. (2000) *Colombia nunca más: crímenes de lesa humanidad*. Zona 14, 1966. Bogotá. Vol. 1.
- ROUSSO, Francis. (1998) “El Estatuto de Olvido”, en *Por qué recordar. Foro memoria e historia*. Buenos Aires: UNESCO, Ed. Garnica.
- SALGADO, Carlos; Prada, Esmeralda (2000). *Campesinado y protesta social en Colombia*. Bogotá, CINEP.
- SUHNER Stephan. (2002) *Resistiendo al olvido: Tendencias resientes del movimiento social y de las organizaciones campesinas en Colombia*. Buenos Aires: Taurus. 2002.
- TORRES, Alfonso. (1997). *Movimientos sociales y organización popular*. UNAD, Bogotá.
- TORRES, Alfonso, BARRAGAN, Dysnei, MENDOZA Nydia Constanza, et al (2003) *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

6. VOCES QUE QUIEREN HACERSE OIR (Narrativas de la memoria y el olvido en la escuela)

Jairo Hernando Gómez Esteban*

“Las cosas no son como las vemos
sino como las recordamos”

Ramón del Valle Inclán

INTRODUCCIÓN

En su autobiografía *Amor y Exilio*, Isaac Bashevis Singer, el mayor escritor polaco de tradición judía, confiesa que desde su primera infancia se formuló la siguiente pregunta “¿Qué distingue a un ser humano de otro?”. Las quinientas páginas del libro están dirigidas a mostrar que la diferencia entre los seres humanos, su singularidad, no es otra cosa que los propios recuerdos y la forma como se rememoran y se reconstruyen.

Pero la memoria individual, como lo demuestran las mejores autobiografías desde las *Confesiones de San Agustín* y *Rousseau* hasta las memorias-novelas de Tolstói, Canetti, Coetzee o García Márquez, está construida con y en función de otros; es el otro quien monta el escenario y los personajes para que la impronta de un recuerdo se quede fijada en nuestra memoria de una determinada forma, con una carga afectiva particular, en una configuración personal que sólo otros, años más tarde, desmentirán o validarán para nuestro pesar o nuestra alegría.

El carácter distribuido de la memoria¹ se manifiesta no sólo en las cosas y personas depositarias de nuestros recuerdos, sino en las mediaciones que se

* Profesor e investigador. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

¹ La idea de la cognición y la memoria distribuida y situada, esto es, que no se producen solo en la cabeza de los individuos, se plantea explícitamente en la *Psicología Cultural* que proponen Jerome Bruner (1998) y Michael Cole (1998). En *Historia en trabajos como los de Weintraub, K. J. The value of the individual: Self and circumstance in autobiography* (Chicago: University of Chicago Press, 1978); Dodds, ER. *Los griegos y lo irracional*, Alianza. Madrid. 1986; y las in-

producen a través de la fantasía, la imaginación y las emociones, transformando la vida no en la vivencia factual, sino en el recuerdo de esa experiencia que puede ser contada. De esta forma, la memoria se construye sobre narrativas que, como capas de cebolla, van moldeando una singularidad que se reconoce en la posibilidad de decirse, de nombrarse y expresarse. En algunas ocasiones, por manipulaciones culturales o políticas, por patologías o enajenamientos sociales, la memoria se convierte en un palimpsesto en donde el recuerdo más reciente borra de tajo al inmediatamente anterior produciendo sujetos presentistas, naciones sin Historia, mundos sin pasado.

Estas consideraciones sociológico-literarias nos proporcionan una base mínima para entender el papel preponderante de la memoria y el olvido en la configuración de subjetividades políticas en cualquier espacio social y particularmente en el ámbito de la escuela. En efecto, ¿qué clase de improntas, afecciones e impresiones se conservan del proceso de socialización política agenciado por la escuela, que posibilitan la emergencia de unas narrativas, unos comportamientos y un habitus de nuestros jóvenes escolarizados? Elizabeth Jelin (2002:2) considera que en las memorias hay objetos de disputas “lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder”. Por tanto, la memoria puede ser asumida como categoría social en donde los recuerdos individuales se articulen a acontecimientos pasados enmarcados en la memoria colectiva. Al fin y al cabo estos marcos de la memoria colectiva constituyen la matriz grupal que le da sentido a las rememoraciones individuales (Halbwachs, 2004).

¿Cómo acceder a estas memorias narrativas de los jóvenes que me propongo estudiar? Este es el propósito de este trabajo: tematizar y discutir los elementos básicos de los presupuestos metodológicos teniendo como referencia fundamental el texto de Paul Ricoeur *La memoria, la historia, el olvido* y en general los textos trabajados en el seminario “Los hilos sutiles de la memoria”.

investigaciones sobre la Historia de la vida privada. (Taurus. Madrid. 1990) dirigidos por Georges Duby y Philippe Aries. En *Antropología*, en los trabajos de C. Geertz como *La interpretación de las culturas*. (Gedisa. Barcelona. 1984.) Asimismo, resulta muy importante la teoría de la creatividad propuesta por Mihaly Csikszentmihalyi (Paidós. Barcelona.1998) en la cual considera que la creatividad no está sólo en la personalidad o sujeto creativo sino que también requiere de un campo (conocimiento del área de saber específico) y de un ámbito (jueces, expertos del área) para que el producto creativo sea convalidado como original y novedoso, y aportante de una solución a un problema del campo.

DE LAS SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN LA ESCUELA

La pregunta por la formación de ciudadanos en la escuela contemporánea pasa necesariamente por el reconocimiento de la constitución de las nuevas subjetividades políticas de los jóvenes. El ejercicio de la política actualmente puede ser explicado desde muchas perspectivas teóricas que pueden ir desde la reacción a los cambios fundamentales del “proyecto inconcluso de la modernidad” (Habermas), pasando por el desplazamiento de la política hacia otras esferas (Arendt) o la subsunción de la política en la economía (Lechner). Lo cierto es que las condiciones para la acción política y el sentido mismo de lo político han cambiado: la correlación de fuerzas de poder, en efecto, ya no se entiende únicamente en términos verticales encarnadas en figuras de autoridad en determinado tipo de relaciones sociales, sino que pueden formarse en cualquier situación y conferirle un sentido político a dicha interacción. De esta forma, toda clase de relaciones, de procesos sociales, de objetos públicos o privados, la propia vida, pasan a ser comprendidos como susceptibles de ser considerados como medios u objetivos de la acción política.

Es por esto que las ocasiones para actuar políticamente cada vez sean mayores en tanto los conflictos en torno a las decisiones sobre intereses parciales, cuestiones cotidianas o estilos de vida empiecen a tener mayor importancia en los miembros de una comunidad:

“Lo que se juega en ello son luchas de distribución de todo tipo: luchas por bienes materiales, por interpretaciones del mundo, por identidades colectivas, por hábitos y calidades de vida, por espacios sociales, tiempo y recursos, por oportunidades de configuración, por cuestiones de principio y de detalle” (Hitzler; 1999:171).

Estas luchas de distribución son las que, en gran medida, determinan los modos de subjetivación de los jóvenes en la escuela. Hacerse sujeto, para decirlo en palabras de Touraine, es expresar la voluntad de un individuo para actuar y ser reconocido como actor (Touraine;1993). Subjetivarse implica entonces transformarse en actor de la misma vida personal, es lo contrario a la sumisión a unos valores trascendentales o enajenados. El sujeto, a diferencia del individuo, implica asumirse como proyecto de vida con un horizonte ético - político despejado de marcajes y ritos sociales que lo vinculen al establecimiento y lo instituido en forma heterónoma. El sujeto es consciente de su incompletud, de la necesidad de trabajar incesantemente para su propia emancipación de una sociedad que lo constriñe en su libertad sexual, estética, ética y política. Hacerse sujeto es proponerse una obra, un proyecto (artística, científica, social o personal) que le de sentido a su estar en el mundo. La

creatividad se torna entonces intrínseca a la subjetivación y la singularidad se constituye en la fuente de producción de significados acerca del mundo.

Los modos de subjetivación se refieren a aquella operación o proceso mediante el cual los individuos o las comunidades construyen sus propios estilos de vida al margen de los poderes y los saberes establecidos (Foucault, 1980; Deleuze, 1987).. Sin embargo, no se trata de politizar o estetizar el anarquismo caotizante ni la droga ni la locura *per se*; lo que se trata es de la afirmación de la diferencia, de forjarse uno mismo reglas facultativas que orienten las acciones y las figuraciones sustentadas en una ética de la libertad. Al crear nuevas posibilidades de existencia, las instancias de control y regulación buscan apropiárselos y domesticarlos, no obstante, son dichas subjetivaciones las que introducen, a veces a la fuerza, la flexibilización o el desvanecimiento de sistemas de regímenes heterónomos u obsoletos. En ese orden de ideas, Foucault considera que hay cuatro modos de subjetivación: a través del cuerpo, mediante la regla, a través del pliegue del saber, y el último es el pliegue del afuera “de él el sujeto espera, de modos muy diversos, la inmortalidad, o bien la eternidad, la salud, la libertad, la muerte, la renuncia...” (Deleuze 1998: 137)

¿Cómo se manifiestan estos regímenes de representación y subjetivación en la escuela?; ¿cómo se articulan a la educación ético política?; ¿qué hacer con estos regímenes? Estos y otros interrogantes son los que me propongo resolver a partir de los planteamientos adelantados y el diagnóstico realizado.

Habría que decir en primer lugar, que entre las llamadas agencias de socialización política tales como la familia y la escuela, los mass media han pasado a ser de lejos los más influyentes. La televisión, sin duda la más preponderante, el internet, la radio y la prensa escrita en menor medida, se han convertido en los mayores formadores de “conciencia ciudadana” no sólo en niños y jóvenes sino en adultos de todos los estratos, todas las etnias y todas las identidades colectivas. Esta configuración mediática de la ciudadanía promueve unas formas y mecanismos de subjetivación que la escuela no puede escamotear y que, por el contrario, tiene que incorporar y canalizar en sus prácticas pedagógicas y curriculares.

Ahora bien, teniendo siempre presente esta determinación mediática de las figuraciones ciudadanas y desarrollando los cuatro pliegues de subjetivación que propone Foucault, podemos caracterizar los modos de subjetivación política en la escuela de la siguiente manera: a) Subjetivación a través del cuerpo; b) Subjetivación a través de la norma; c) Subjetivación a través del saber, d) Subjetivación a través de la alteridad. De otro lado, dado que el pro-

propósito de este artículo es presentar algunos presupuestos metodológicos para abordar estos modos de subjetivación, no entraremos a desarrollarlos aquí, sino que nos concentraremos en este propósito principal.

LOS HILOS SUTILES DE LA MEMORIA

El espacio o lugar primigenio de la memoria es el cuerpo. La memoria corporal está habitada de recuerdos y huellas - marcas, cicatrices, hendiduras; pero también sensaciones, propiocepciones, motricidades - que el individuo ostenta como indelebles señas de identidad que le permiten reconocerse y le exigen ser nombradas, declaradas y relatadas. De esta forma, la memoria se hace declarativa y se dispone para la narración. Pero antes se hace necesario un espacio, un escenario de ese relato mnémico, de esa anamnesis que pugna por expresarse y mantenerse con vida “La transición de la memoria corporal a la memoria de los lugares - nos dice Ricoeur (2000:62) - está garantizada por actos tan importantes como orientarse, desplazarse, y, más que ningún otro, vivir en...”, es decir, que la memoria de los lugares y los “lugares de memoria” posibilitan determinar no sólo el origen del recuerdo sino también su datación y localización

No obstante, la memoria de los lugares se ve afectada -enriquecida?; distorsionada?; empobrecida?; transformada? - por la fantasía y la imaginación, y no por la *Phantasie* de las hadas, los ángeles y los diablos de ficción que Husserl le atribuía, sino por “el elemento añadido” que toda reminiscencia y rememoración que se convierte en relato conlleva (Vargas Llosa, 1990). Esta *trampa de lo imaginario* que impide alcanzar el recuerdo puro, constituye el mayor obstáculo para un estudio racionalista de las narrativas de la memoria. Pero como no estamos interesados en asumir dicha perspectiva, sino por el contrario, entendemos que la escuela somete la memoria a muchas clases de usos y abusos, y los estudiantes tienen que desplegar diversos mecanismos para salvaguardar sus recuerdos de tanta dirección y manipulación, preferimos optar por registrar las narrativas de la memoria de forma *liberada*, sin reparar si los recuerdos se ciñen completamente a lo que en realidad ocurrió, o si tienen demasiadas invenciones y elementos añadidos.

Estas narrativas liberadas de la memoria memorizante permiten entender mejor el desarrollo de los procesos identitarios de los estudiantes, por cuanto las reminiscencias y rememoraciones no se limitarían a lo que tuvieron que aprender por obligación, sino a lo que vivieron y sintieron a través de las prác-

ticas subjetivantes que les impuso la escuela en cuestiones políticas. De esta forma, se busca reducir la fragilidad de la identidad causada por esa demanda de conservación y mismidad que nos exigen las instituciones sociales. En efecto, cuando nos preguntamos “¿quién soy yo?” aparecen una serie de situaciones que pueden hacernos dudar de nuestras respuestas, y es cuando la identidad se torna frágil. ¿Cuáles son las causas de la fragilidad de la identidad? Ricoeur considera tres: En primer lugar, la difícil relación con el tiempo en tanto se une pasado, presente y futuro, y la identidad se ve abocada a la tensión entre el proyecto o las trayectorias vitales que nos hemos propuesto que conlleva una flexibilidad (Ricoeur la llama la *ipseidad*) y la conservación y mismidad que conlleva la rigidez de un carácter (que Ricoeur lo llama *idem* o Lo mismo).

La segunda causa de la fragilidad de la identidad es la confrontación con el otro, sentida como una amenaza. El otro se puede percibir como un peligro para la identidad de muchas maneras, desde el rechazo y la exclusión social (que puede ir desde la indumentaria, el género, la etnia o la clase social) hasta la agresión explícita a nuestro cuerpo o intimidad.

La tercera causa de la fragilidad de la identidad es la herencia de una violencia fundadora. “Lo que celebramos con el nombre de acontecimientos fundadores son, en lo esencial, actos violentos legitimados después por un Estado de derecho precario; legitimados en definitiva, por su antigüedad misma, por su vetustez” (Ricoeur; 2000: III).

Esta relación entre identidad y memoria es fundamental para entender los procesos de subjetivación política a través de las narrativas de la memoria, porque abre un abanico de interpretaciones plausibles acerca de cómo se han formado unos jóvenes emblemáticos de sus tiempos.

DE CÓMO OIR LAS NARRATIVAS DE LA MEMORIA

La investigación social contemporánea le apuesta fundamentalmente a la producción de conceptos y categorías fronterizas, en los bordes y los límites tanto de las disciplinas científicas como de los saberes no científicos (artísticos, estéticos, culturales) y los de sentido común. Esta construcción conceptual desde los intersticios pone el acento principal en el valor heurístico de esos conceptos, prestándole especial atención a los lugares y colectivos de enunciación desde donde se desarrollan esas prácticas discursivas. La potencia interpretativa y deconstructiva de tales conceptos se determina por su capacidad disolvente e interpeladora de los conceptos instituidos, o, en términos de Kuhn, de

la ciencia normal. Esta capacidad interpretativa y potencia heurística se ve claramente cuando el nuevo concepto no sólo abarca un nuevo orden simbólico y social, sino que modifica el sentido del concepto que anteriormente explicaba ese fenómeno (por ejemplo, es claro cómo el concepto de imaginario desplazó y resinificó el concepto de ideología; o el de línea de fuga abarca una serie de fenómenos y procesos que no son exclusivos de una disciplina particular).

De esta forma, la investigación social contemporánea con sus nuevos modos de producción de conceptos le apuesta más a establecer vasos comunicantes entre los saberes, nuevos nexos, a abrir nuevas posibilidades de sentido, a generar insólitas y paradójicas metáforas y por eso su orgánico acercamiento a la literatura, al cine, a la fotografía, al periodismo, al teatro. Es por estas razones que el deseo de los sujetos de la investigación no puede quedar por fuera de la reflexión teórica, pero no el deseo como carencia sino como afirmación de voluntad de poder, un deseo capaz de trastocar las estructuras de explotación y jerarquía, el deseo como autorrealización. Producir teoría hoy significa entonces, moverse más en el terreno de la imaginación que de la razón, ser aquiescente con los múltiples modos de subjetivación y no perder nunca la conciencia de que detrás de nosotros, los que miramos el panóptico de la vida social, siempre está agazapado un Otro que también nos mira y nos recuerda todo el tiempo nuestro “no lugar” de enunciación. (Ibáñez., 1996)

Un procedimiento para la construcción teórica son las *Narrativas*. El pensamiento narrativo de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido, a partir de agentes, actores, ambientes, escenarios, intencionalidades, relaciones y acciones. La inseparabilidad de los personajes con los demás elementos está profundamente enraizada en el carácter mismo del pensamiento narrativo, ya que de ningún modo se trata de construcciones arbitrarias. En ellas no sólo se reflejan procesos psicológicos, sino también las creencias y representaciones de quien las elabora; la forma como ese sujeto en particular interpreta el comportamiento de quienes conforman su mundo social. El sujeto entra en la vida social a partir de un proceso de negociación de significados públicos (que no por ello son permanentes sino que por el contrario, sus referentes o sentidos cambian día a día) los cuales conforman un conocimiento aculturado “que no puede definirse como no sea mediante un sistema de notación basado culturalmente”(Bruner 1989: 28) Por tanto, la representación de la vida social se va a realizar a partir de las creencias, deseos e intenciones circulantes en la cultura, que los individuos asumen como pautas o patrones óptimos y adecuados para orientar su comportamiento.

Mediante la narratividad el sujeto logra atribuirle un significado a su propia experiencia ya que la narración media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas, hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo... "Las narraciones no pueden reducirse meramente a la estructura de su trama o al dramatismo, dependen en una medida sorprendente del poder de los tropos, es decir de la metáfora, de la metonimia, la sinécdoque, la implicación y las demás figuras. Sin ellos las narraciones pierden su poder de ampliar el horizonte de posibilidades, de explorar todo el espectro de conexiones entre lo excepcional y lo corriente"(Bruner 1989)

De esta forma, las narrativas se ocupan más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico-analógico, los tropos y la construcción intersubjetiva de lo social que con la equilibración de estructuras lógicas. En la cognición narrativa, los procesos de razonamiento son más abductivos y subjuntivos que inductivos o deductivos. Sus formas de "conceptualización" se expresan en desenlaces tristes, cómicos o absurdos de sus historias. Sus argumentos no son lógicos, son retóricos : persuaden o disuaden, convencen o no convencen. El pensamiento narrativo está mediado y permeado por la cultura, por los relatos circulantes en el imaginario colectivo, por la nomenclatura que un grupo social ha construido para darle sentido y significado a su experiencia y a su vida.

Ahora bien, las historias bien construidas según Burke (1927 citado por Bruner 1998 Pag. 115), constan de cinco elementos: un actor, una acción, una meta, un escenario y un instrumento. El problema consiste en la existencia de un equilibrio entre cualquiera de los cinco elementos anteriores: La acción hacia una meta resulta inadecuada en un escenario determinado, también puede ser que un actor no encaje en un escenario, o una confusión de metas.

De igual forma, se considera que existen cinco criterios (Gergen, 1996) que se deben tener en cuenta para que una narración sea inteligible y susceptible de ser evaluada en la cultura contemporánea:

- *Establecer un punto final apreciado*: Un relato tiene que establecer una meta, un acontecimiento a explicar, un estado que alcanzar o evitar, un resultado de significación.
- *Seleccionar los acontecimientos relevantes para el punto final* : Un relato inteligible es aquel en el que los acontecimientos sirven para hacer que la meta sea más o menos probable, así por ejemplo, si se está narrando el episodio del bogotazo y el surgimiento del llamado periodo de la

Violencia, los acontecimientos más relevantes son aquellos que hacen que la meta sea más próxima (el asesinato de Gaitán, la dictadura de Rojas Pinilla, etc.) o que se distancie aún más (el narcotráfico o la des-certificación, impensables para ese momento histórico).

- *La ordenación de acontecimientos*: Si bien es cierto que la secuencia de los acontecimientos narrados no necesariamente tiene que reflejar la secuencia real, es muy importante disponer un orden ya que éste puede cambiar la historia. Esta ordenación tampoco tiene que ser lineal o representar el tiempo del reloj, lo importante es que se fijen unas relaciones espaciotemporales previamente que permitan la ubicación geográfica e histórica de los acontecimientos.
- *La estabilidad de la identidad*: Una narración bien formada implica que los personajes (o los objetos) del relato posean una identidad coherente o continua a través del tiempo. Cuando se produce un cambio súbito o abrupto en la identidad de un personaje por razones externas a él (la guerra, la pobreza, la educación, etc.) el narrador debe explicitar el proceso de transformación y dar cuenta de los procesos que generaron dicho cambio. En general, sin embargo, el relato bien formado, mantiene la estabilidad de la identidad de sus personajes.
- *Vinculaciones causales*: En la narración siempre se da una explicación del resultado. La explicación causal puede realizarse algunas veces atribuyendo los efectos a la persona, otras al objeto y otras a los factores situacionales (Heider 1958, citado por Hewstone, 1992 pag. 97). El narrador puede creer que las causas de un acontecimiento están en la *intencionalidad* de los actores o en los estímulos a que respondan los sujetos (el dinero por ejemplo) o en factores situacionales (la guerra, el amor, la pobreza, etc.) Este proceso de explicación causal en el pensamiento narrativo, *no* necesariamente entonces debe relacionarse con *explicaciones lógicas* o *nomotéticas* sino, por el contrario, con abducciones (conjeturas, intuiciones, yuxtaposiciones) que son susceptibles de solaparse y entremezclarse. Lo importante es que tengan sentido, orden y una cabal comprensión para el narrador.
- *Signos de demarcación*: Los relatos emplean señales para indicar un principio y un final. Cuando es una narración abierta (esto es, sin un punto final explícito) es evidente que el narrador lo que pretende es generar mayores posibilidades de significación y sentido. La metáfora se puede volver infinita y las posibilidades de análisis se hacen múltiples y variadas.

Desde el punto de vista educativo, vale la pena destacar que la suscitación de contradicciones, conflictos o tensiones cognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje es común a diversos modelos pedagógicos y didácticos tales como la enseñanza problémica o el cambio conceptual. Retomo ésta categoría fundamental de la pedagogía contemporánea e intento enriquecerla no sólo trascendiendo su connotación intelectualista con elementos afectivos-volitivos sino también asumiendo la contradicción como problema o incongruencia narrativa propia de la cognición social y ya no únicamente como contradicción lógica o dialéctica como tradicionalmente se ha trabajado tanto desde la perspectiva estructuralista como marxista. En efecto, creo que las incongruencias de los modos de subjetivación no sólo involucran aspectos afectivos, volitivos y actitudinales sino discordancias narrativas.

Por tanto, entiendo por *incongruencia narrativa* cuando un sujeto *vivencia, siente y ve* que la proyección y expresión de las historias que narra presentan una discordancia o problema entre alguno de los elementos y criterios mencionados, y sus recursos morales, afectivos o intelectuales no lo pueden corregir, y si lo hacen no alcanzan a comprender la historia que ellos mismos han narrado. “Las historias tienen que ver con cómo interpretan las cosas los protagonistas, que significan las cosas para ellos. Esto es algo que se encuentra incorporado a la historia : El hecho que ésta implica tanto una convención cultural como una desviación respecto a esta última que puede explicarse a partir del estado intencional de un individuo”(Bruner ,1998: 14)

Un segundo procedimiento en esta propuesta metodológica para la investigación de las narrativas de la memoria es la *Dialogicidad*. El concepto de dialogismo en el campo comunicativo y literario fue planteado por Mijaíl Bajtin, a partir de la filosofía dialógica (Husserl, Ebner, Gabriel Marcel, Rosenzweig) y del concepto de polifonía que Lunacharki había llevado de la música a la interpretación de algunas obras literarias de Shakespeare, Rabelais; Balzac y, principalmente, de Dostoievski. El concepto de polifonía lo entiende como la intervención de discursos o fragmentos discursivos, de géneros discursivos del pasado, en un discurso del presente del aquí y el ahora (Beltrán, et al 2005:62). Con base en las tipologías planteadas por Bajtin, Moeschler y Roulet proponen cuatro tipos de discurso que nosotros no dudamos en considerar para los análisis de las narrativas de nuestros sujetos:

- a. Dialogal-dialógico: Enunciación en la que intervienen varios interlocutores e implica una confrontación en torno a la verdad.
- b. Dialogal-monológico: Supone el diálogo de varios interlocutores, pero hay predominio de un punto de vista de un solo interlocutor que subordina todas las voces.
- c. Monogal-monológico: Enunciación con la intervención de un solo locutor, con estructura de intervención.
- d. Monogal- dialógico: discurso en el que interviene un locutor, cuya enunciación facilita la plurivocidad en torno a la verdad. (Beltrán et al: 66)

Asumiendo el diálogo en cualquiera de sus formas como una narrativa de la cual podemos extraer procesos no sólo de representación sino la expresión de prácticas sociales concretas, podremos profundizar en nuestra pregunta sobre los modos de subjetivación política en la escuela.

Bibliografía

- BELTRÁN, D. et al. *Comunicación dialógica*. Bogotá Centro de investigaciones Universidad Distrital. 2005
- DELEUZE, G Foucault. Barcelona. Paidós.1998
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Madrid. 1989.
- BRUNER, J. *La Educación, puerta de la Cultura*. Visor. Madrid. 1998.
- COLE, M. *Psicología cultural*. Morata. Madrid. 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creatividad*. Paidós. Buenos Aires. 1998.
- DODDS, E. R. *Los griegos y lo irracional*. Alianza. Madrid. 1986.
- DUBY, G. y ARIES, Ph. *Historia de la vida privada*. Taurus. Madrid. 1990.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona. 1984.
- HALBWACHS M. *La memoria colectiva*, Prensa Universitaria de Zaragoza.2004.
- HITZLER, R *El ciudadano imprevisible. Acerca de algunas consecuencias de la emancipación de los súbditos*. En. Beck U. Los hijos de la libertad. México. FCE. 1999.
- JELIN E. *Los trabajos de la memoria*. Madrid Siglo XXI. 2002
- GERGEN, K. *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós. Buenos Aires. 1996.
- HEWSTONE, C. *La atribución causal*. Paidós. Buenos Aires. 1989.
- IBÁÑEZ, J. *Nuevos avances en la Investigación Social I*. Proyecto A Ediciones, Barcelona, 1996.

RICOEUR, P. *La memoria, la historia, el olvido*. FCE. México. 2000

TOURAINÉ, A. *Crítica de la modernidad*. México. FCE. 1997.

VARGAS LLOSA, M. *La verdad de las mentiras*. Madrid. Seix Barral. 1990

WEINTRAUB, K. J. *The value of the individual: Self and circumstance in autobiography*. Chicago, University of Chicago Press. 1978.

7. MEMORIAS DE JUEGOS Y JUGUETES: OTRAS FORMAS DE HACER HISTORIA DE LA INFANCIA¹

Yeimy Cárdenas Palermo*

A manera de presentación

A partir del reconocimiento de las memorias como construcciones subjetivas, ancladas a experiencias, marcas simbólicas y materiales; como narrativas que pugnan por la institución de verdades en los colectivos y, por tanto, como interpelaciones a las versiones oficiales de la historia, en el proyecto de tesis que da origen al presente trabajo se ha considerado pertinente apuntar al levantamiento de memorias de infancia de personas adultas como posibilidades para identificar imágenes de las diversas formas en que los sujetos han vivido, significado y resignificado su infancia.

En este horizonte de sentido, las reflexiones teóricas se han encauzado por interrogantes fundamentales: ¿Cómo significar la infancia para que emerja el sujeto que la ha encarnado?, ¿Qué referentes han dado cuenta de la infancia como una configuración social, cultural e histórica que cobra diferentes sentidos en la experiencia individual? y ¿Cuáles son las fuentes que pueden dar cuenta de la infancia en una perspectiva centrada en el sujeto?

Éstos, entre otros interrogantes, han conducido la reflexión teórica hacia dos cuestiones fundamentales, que se desarrollan a continuación: 1. la com-

* Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante Doctoral, Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación –Universidades del Valle, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional-. Profesora Auxiliar de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y Coinvestigadora del Grupo “Educación y Cultura Política” de la misma institución. E-mail cabetoloca@yahoo.es

¹ El presente trabajo se enmarca en las reflexiones teóricas y conceptuales tendientes a la consolidación del proyecto de tesis “Recuerdos y olvidos para escribir otras historias de la infancia (Colombia 1940-1960)”.

presión de la infancia como una experiencia que adquiere sentido en la trama social, cultural y política en que se producen las trayectorias vitales de los sujetos; y 2. la comprensión de las relaciones entre la experiencia y la memoria como una configuración, simultánea y profundamente, individual y colectiva, cuya trama, se evidencia de manera especial en los recuerdos de infancia.

Con base en estas reflexiones, a manera de cierre, se evidencia como la pregunta por las fuentes ha permitido evidenciar que, más allá de las generalidades sobre la pertinencia de las memorias de infancia como posibilidad analítica de los diversos sentidos que en contextos específicos se le han atribuido; es posible situar en las configuraciones materiales y simbólicas asociadas a la infancia, tales como los juguetes y los juegos, marcos privilegiados de los recuerdos de infancia.

1. La infancia como experiencia

Asumir la infancia como experiencia se relaciona, de manera particular, con los planteamientos de Walter Benjamín y Giorgio Agamben. Autores que en diferentes momentos y desde diferentes perspectivas, por un lado, han problematizado el sentido de la experiencia como una configuración inseparable del relato, del sujeto y de la memoria y, por otro, han coincidido en reconocer la infancia como una experiencia que encarna el intercambio de significaciones entre lo que fue, lo que es y lo que puede ser el mundo.

Las aproximaciones de estos autores coinciden en señalar el proyecto de la modernidad, como el proceso de agotamiento de la experiencia, en advertir que “todo discursos sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ella ya no es algo realizable”², pero a su vez y de manera casi contradictoria, de reconocerla como el lugar donde lo venidero se configura.

Walter Benjamín tempranamente en el siglo XX, problematizó la experiencia, denunció su acelerada devaluación dada la subordinación de los “saberes” a la lógica de la ciencia y la técnica. Subordinación, que implicaba, a su parecer, el silenciamiento de la “comunicabilidad de la experiencia” y, por tanto, el silenciamiento del “narrador” en tanto poseedor de “consejos para el que escucha”. Para el autor, estar desasistido de consejo, supone estar asistido por el conocimiento, de tal suerte que para el ser humano se hace, paulati-

² AGAMBEN, Giorgio. Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007. p.7

namente, más difícil articular las situaciones en palabras, sentido en el que plantea “un efecto secundario de fuerzas productivas históricas seculares, que paulatinamente desplazaron a la narración del ámbito del habla...”³.

Para Benjamín, este desplazamiento era parte, tanto del desvanecimiento del lugar de la autoridad de la edad, como de la pérdida de importancia de las palabras perdurables, que otrora permitían disputar con la juventud, en nombre de la experiencia.

En sus palabras, la cuestión estaba clara: la cotización de la experiencia bajaba y, justamente, una generación que de 1914 a 1918 había tenido las experiencias más atroces de la historia universal, era la mejor muestra de que las personas se empobrecían de experiencias comunicables. En este sentido, la pobreza de experiencia, se correspondía para Benjamín, con una “sofocante riqueza de ideas que se dio entre la gente. O más bien que se les vino encima...”. De hecho, la pobreza de experiencia, no habla de hombres “ignorantes e inexpertos (...), es posible decir todo lo contrario: lo han devorado todo, la cultura y el hombre y están sobresaturados y cansados”⁴.

Siguiendo la línea abierta por Benjamín, Agamben será más enfático al referirse al presente en tanto pasa de la pobreza a la imposibilidad de realización de la experiencia y afirma que el hombre moderno al igual que fue privado de su biografía, fue expropiado de su experiencia. En este sentido, afirma que la incapacidad de tener experiencia, así como, la incapacidad de transmitirla es una de las certezas que tiene el hombre contemporáneo sobre si mismo y, más difícil aun, a diferencia de la “pobreza de experiencia” que Benjamín relacionó con los estragos de la guerra, en el presente no se hacen necesarias grandes catástrofes. Basta con la “pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad” para volver a la noche a casa “extenuado por un farrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia”⁵.

La incapacidad para traducir los acontecimientos en experiencia es lo que, en palabras de Agamben, vuelve hoy insoportable la existencia cotidiana y no los supuestos problemas de calidad de vida o devaluación del presente frente al

³ BENJAMÍN, Walter. El narrador. Traducción Blatt, Roberto. Madrid: Taurus, 1991. En línea: http://mimosa.cnice.mecd.es/~sferna18/benjamin/benjamin_el_narrador.pdf consultada en agosto 2 de 2007

⁴ BENJAMÍN, Walter. “Experiencia y pobreza”, en: Discursos interrumpidos. Buenos Aires: Planeta, 1994. p. 167.

⁵ AGAMBEN, Giorgio. Op. Cit., p.8.

pasado, “al contrario, quizás la existencia cotidiana nunca fue más rica en acontecimientos significativos”⁶, de manera similar a como lo expresaba Benjamín al señalar la riqueza de ideas que ‘se vino encima’ con la entrada en el siglo XX.

Para ambos autores la experiencia no tiene su correlato en el conocimiento sino en la autoridad de la palabra y el relato, sentido en el que la crisis de la experiencia, ya sea entendida como pobreza o como imposibilidad, se evidencia en que, “ya nadie parece disponer de autoridad suficiente para garantizar una experiencia y, si dispone de ella, ni siquiera es rozado por la idea de basar en una experiencia el fundamento de su propia autoridad”⁷. No obstante, es necesario señalar una diferencia importante:

Mientras Benjamín advierte la imposibilidad del relato como un fenómeno propio de la modernidad capitalista, contradictoriamente, abre una línea de reflexión sobre la filosofía de la historia, inseparable de una opción ética, social y política por los oprimidos. En esta línea reivindica la memoria como una “instancia reconstructiva del pasado” que guarda la apertura del futuro. Así, de la mano de la imposibilidad de la experiencia, dice el autor, es ella, en el sujeto y su recuerdo, la posibilidad de interpelar la verdad de la historia⁸ y dar paso a lo imprevisible. En Agamben, la imposibilidad de traducir los acontecimientos en experiencia se relaciona con el proyecto mismo de la ciencia moderna, en tanto ha sido su lógica la que ha determinado que la experiencia oscile entre ser un caso o ser un experimento⁹, y su “procedimiento deja poco espacio para la crítica inmanente o la reconstrucción (...) y las posibilidades ‘irredentas’ de acción que puede ofrecer en el presente y en el futuro”¹⁰, cerrando las posibilidades de apertura a la historia que encarnan los seres humanos en la perspectiva *benjamniana*.

No obstante, la relación planteada por Benjamín y seguida por Agamben entre experiencia, relato y autoridad, evidencia el sentido de la experiencia como “materia prima” de lo que es transmisible de una generación a otra. De este modo, la infancia bajo énfasis diferentes, es evidenciada por cada autor como la “experiencia” que atraviesa la existencia humana.

⁶ *Ibid.*, p.9.

⁷ *Ibid.*

⁸ SARLO, Beatriz. *Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005. p. 34

⁹ AGAMBEN, Giorgio. *Op. Cit.*, p.13.

¹⁰ LACAPRA, Dominick. *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. p.225.

Siguiendo las preocupaciones de Walter Benjamín por el empobrecimiento de la experiencia, la infancia constituye la experiencia a la que es posible retornar para restablecer el ejercicio permanente de observar el mundo y recrearlo con la palabra y, por tanto, como esa posibilidad de “reactualizar” la esperanza y la burla frente a una sociedad que, desde el ideal pedagógico decimonónico: “¡Sé educado, sé ordenado y sé piadoso!”, arrinconó la infancia en discursos empalagosos, estetizantes y correctos.

La infancia como experiencia hace posible interpelar la historia en la que se piensa por ella, se hace por ella, se lucha por ella, pero también, hace posible dotar la experiencia de otras máscaras, de otros discursos que permitan reconciliar el mundo y la humanidad y reivindicar su sentido “redentor”, revolucionario¹¹.

Para Benjamín, tal como lo refleja en sus textos autobiográficos, son los recuerdos de infancia una fuente para reconocer “la experiencia auténtica (*Erfahrung*) –fundada en la memoria de una tradición cultural e histórica” y trascender la “vivencia inmediata (*Erlebnis*) y, en particular, el *Chockerlebnis* que provoca (...) un comportamiento de autómatas“, que han depreciado su memoria¹².

En este sentido, los recuerdos de infancia, pareciera, son para Benjamín un ejercicio en el que pone a prueba su exigencia por escribir la historia a “contrapelo” o, si se quiere, por hacer la historia desde el punto de vista de los vencidos, de los invisibles, de los oprimidos. Los recuerdos de infancia al remitir a las percepciones que el sujeto tenía del mundo, se relacionan de manera especial con su VI tesis sobre el concepto de historia, en la que plantea que “articular históricamente el pasado no significa conocerlo ‘tal como verdaderamente fue’. Significa apoderarse de un recuerdo tal como este relumbra en un instante de peligro”, de ‘atrapar’ imágenes del pasado tal como se aprecian en el sujeto cuando la amenaza es la posibilidad misma de desaparición del pasado en el presente.

Si bien, Benjamín no concreta qué es la infancia, en sus “Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación”, y sus relatos sobre la “Infancia en Berlín en 1900”, se resiste a aceptar las delimitaciones de la pedagogía y la psicología en sus versiones modernas y cuestiona, especialmente,

¹¹ “Tras la indigencia en que vivimos y la mirada desesperada del hombre adulto lanzado a competir y pelear por el sustento, esta la figura del niño que se lleva dentro como un poderosa experiencia redentora”. En: VERÓN, Alberto. Walter Benjamín. Pensador de la Ciudad. Usos y recepciones en América Latina. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2005. p.111.

¹² LÖWY, Michael. Walter Benjamin. Aviso de incendio. México: Fondo de Cultura Económica, 2005. p. 30.

los “sueños *rousseaunianos*” en los que se centraron los “piadosos pedagogos”, relegando el aspecto despótico e inhumano de los niños, que fue captado por pintores como Klee y escritores como Ringelnatz. De hecho, al referirse a los niños, Benjamín cuestiona el estatus mismo de lo infantil al señalar: “el niño exige del adulto una representación clara y comprensible, no infantil; y menos aun quiere lo que este suele considerar como tal”¹³.

Giorgio Agamben, por su parte, frente a la imposibilidad de convertir la pacífica existencia cotidiana en experiencia, reconoce la infancia como transformación de la lengua en discurso y de la naturaleza en historia, sentido en el que es mucho más que una sustancia psíquica pre-subjetiva. La infancia es entonces la “dimensión originaria de lo humano” que se funda en el lenguaje. En este sentido, la infancia y el lenguaje se instituyen mutuamente y es en esa relación “donde debemos buscar el lugar de la experiencia en cuanto infancia del hombre”. Así entendida, la infancia como experiencia, no es simplemente un momento que, cronológicamente, precede el lenguaje y que finaliza, “que deja de existir para volcarse en el habla, no es un paraíso que abandonamos de una vez por todas para hablar, sino que coexiste originariamente con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación efectuada por el lenguaje al producir cada vez al hombre como sujeto”¹⁴.

En esa producción como sujeto, la infancia se convierte en la condición de historicidad del ser humano, en tanto posibilidad de intervenir en el mundo y ser intervenido por el universo de símbolos y signos, en un proceso que no termina, pues si bien, se es niño cuando se ‘aprende’ a hablar, no hay ser humano enteramente adulto ¹⁵.

Pensada la infancia en esta perspectiva, se impacta la idea misma sobre la historia humana, en tanto se aleja de la idea de progreso continuo, de la linealidad, y se concilia con la idea del intervalo, de la discontinuidad, de la emergencia sistemática. Así, la infancia no es el momento que se abandona, es la experiencia que atraviesa al sujeto, es la imposibilidad de la totalidad, es el estar aprendiendo constantemente a hablar, pero, también a ser hablado.

En Agamben al asumir la “teoría de la infancia, como original dimensión histórico-trascendental del hombre”, atribuye “todo su sentido sólo si se la

¹³ BENJAMÍN, Walter. *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Traducción de Juan Jorge Thomas; estudio preliminar de Giulio Schiavoni. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1989. p. 67.

¹⁴ AGAMBEN, Giorgio. *Op. Cit.*, p. 66.

¹⁵ KOHAN, Walter. *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, 2004. p. 274.

pone en relación con las categorías del lenguaje, especialmente con la distinción formulada por Benveniste entre lo semiótico y lo semántico¹⁶, sentido en que la noción concreta, a la cual suele asociarse la infancia y su historia: el niño, no emerge en su ‘ensayo sobre la destrucción de la experiencia’.

En los planteamientos *agambenianos*, las alusiones al niño aparecen en sus reflexiones sobre la transmisión de los significados del pasado al presente, específicamente, en sus análisis sobre la historia y el juego. Allí, más allá de precisar que son los “significantes de la función significante” las condiciones “del tiempo humano y la historia”, señala como el sistema social garantiza su funcionamiento complejo mediante el intercambio de significantes estables e inestables, gracias a la muerte y, también, al nacimiento.

En palabras del autor, la muerte y el nacimiento, son las condiciones para que ‘entren en juego significantes inestables’, es decir indefinidos, y se intercambien con significantes estables, y explica: “así como la muerte no produce directamente antepasados sino larvas¹⁷, del mismo modo que el nacimiento no produce directamente hombres sino niños, que en todas las sociedades tienen un particular estatuto diferencial¹⁸”.

Los niños y las larvas, al ser las posibilidades de significantes inestables, es decir indefinidos, representan el cambio y la discontinuidad y por ende el intercambio entre vivos y muertos, naturaleza y cultura. Justamente, los ritos y los juegos son las dinámicas que hacen posible que los significantes inestables se transformen en estables: “...así como a la función de la larva le corresponde la del niño, del mismo modo a los ritos fúnebres le corresponden los ritos de iniciación, destinados a transformar esos significantes inestables en significantes estables¹⁹”.

Muerte y nacimiento, son entendidos como ‘puentes’, son las posibilidades de que existan larvas y niños y que en este sentido, existan significantes

¹⁶ AGAMBEN, Giorgio. Op. Cit., p. 74.

¹⁷ En los sistemas de creencias, en culturas diferentes, se repite sin grandes variaciones la creencia de que el primer efecto de la muerte es “transformar al muerto en un fantasma (la *larva* de los latinos, el *eidolon* y el *phasma* de los griegos, el *pir* de los hindúes, etc.), es decir, en un ser vago y amenazante que permanece en el mundo de los vivos y vuelve a los lugares frecuentados por el difunto. La finalidad de los ritos fúnebres (...) es asegurar la transformación de ese ser incomodo e incierto en un antepasado amigable y poderoso, que vive en un mundo separado y con el cual se mantienen relaciones ritualmente definidas. Pero si intentamos precisar la naturaleza de esa ‘larva’ vaga y amenazante (...) es la ‘imagen’ del muerto, su semblanza, una especie de sombra o de reflejo especular” en: AGAMBEN, Giorgio. Op. Cit., p. 119.

¹⁸ *Ibíd.*, p. 122.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 123.

de un pasado por mantener, aunque advierte, en relación con los jóvenes y quizás se este refiriendo específicamente a los niños, que “no es un indicio de buena salud que una cultura este tan obsesionada por los significantes de su propio pasado que prefiera exorcizarlos y mantenerlos con vida indefinidamente como ‘fantasmas’ en lugar de sepultarlos, o que tenga tal temor a los significantes inestables del presente que no logra verlos sino como portadores del desorden y de la subversión”²⁰.

Ese temor, es entendido por Agamben como un signo de que se ha bloqueado el ‘intercambio’ de los significantes y hace, entonces, un llamado a los adultos y a los modos de hacer historia, enfatizando que la “verdadera continuidad histórica no es la que se puede desembarazar de los significantes de la discontinuidad relegándolos en un país de los juguetes o en un museo de larvas (...), sino la que los acepta y los asume, ‘jugando’ con ellos, para restituirlos al pasado y transmitirlos al futuro”²¹.

La transmisión, más que los significantes mismos, es lo que hace posible que pasado y futuro se entremen. En este sentido, es pertinente evidenciar que al plantear su reflexión sobre la continuidad histórica, enfatizando en el ‘intercambio de significantes’ y su papel en el mantenimiento del ‘sistema social’, vierte sus postulados en la memoria y su imbricada naturaleza individual y colectiva, así como en su temporalidad compleja tramada por pasado, presente y futuro.

Continuando con la revisión de aportes relacionados con la experiencia, es importante destacar los planteamientos de Jorge Larrosa, especialmente porque se sitúa en el marco de preocupaciones sobre la educación la pedagogía y sus actores y, en este sentido, porque desde el sentido que atribuye a la experiencia problematiza la captura de la infancia por los saberes especializados.

A partir de la revisión de los planteamientos de Imre Kertész, Walter Benjamín y Giorgio Agamben, Larrosa se pregunta. “¿Podemos entonces, sin impostura, seguir hablando de la experiencia? ¿No será que el discurso sobre la experiencia y la reivindicación de la experiencia pueden funcionar hoy con cierta facilidad precisamente porque tratan de algo que ya no existe? ¿No habrá que rechazar también la experiencia?”²². Trascendiendo el aniquilamiento

²⁰ AGAMBEN, Giorgio. Op. Cit., p. 127.

²¹ *Ibíd.*

²² Larrosa, Jorge. Conferencia: La experiencia y sus lenguajes, 2003, en: Serie <<Encuentros y seminarios>>. En línea: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf Consultada en 29 de enero de 2007.

de la experiencia, el autor reafirma las posibilidades teóricas y prácticas al permitir la producción de otros efectos de verdad y otros efectos de sentido.

En su perspectiva, se debe hacer de la “experiencia” algo difícil de nombrar, que permita interpelar el orden del discurso y, en este sentido, en el caso de la educación y la pedagogía, que permita pensar “de otra manera”; con otras palabras que hagan posible ver, pensar y decir aquello que las palabras ya empleadas no permiten. En este sentido, el autor afirma:

...he intentado hacer sonar la palabra experiencia cerca de la palabra vida o, mejor, de un modo más preciso, cerca de la palabra existencia. La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento.²³

La estrecha relación entre la experiencia y la posibilidad de configurar otras gramáticas y así, otros efectos de verdad y de sentido, cobra especial importancia para analizar la infancia, en tanto configuración que instituye el lugar de un actor pedagógico fundamental: el niño. Específicamente, Larrosa, señala la posibilidad que permite la experiencia para reconocer la infancia no como el caso del que todo se sabe, no como el objeto capturado de los especialistas, sino como “algo otro” que en su emergencia cuestiona los lugares que se han construido para ella²⁴.

En el vacío que han dejado las miradas de los especialistas, el autor señala que la infancia como una forma particular de ver el mundo, como una forma de experimentarlo, ha sido rescatada y presentada por el cine. En sus palabras, el cine no sólo ha mirado a los niños, sino que se ha ‘acercado a una mirada infantil’ que problematiza “todos los estereotipos con los que hemos construido nuestra imagen de la infancia”²⁵.

Para Larrosa, la experiencia estrechamente relacionada con la trayectoria vital de los sujetos, en el caso de la infancia de los niños, sirve para pensar la

²³ *Ibíd.*

²⁴ LARROSA, Jorge. El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero. En: LARROSA, Jorge *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas, 2000.

²⁵ LARROSA, Jorge; DE CASTRO, Inês Assunção y DE SOUSA, José (Comp.) *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 22-24.

educación desde la formación. En este sentido, más allá de la idealización de las prácticas que la sociedad adulta ha configurado históricamente para la infancia, se pregunta por los vacíos, refiriéndose enfáticamente a la otredad de la infancia, a su heterogeneidad y, puede decirse a su multiplicidad. Cuestiones que explotan las medidas de saber y de poder sobre las que la infancia como concepto y los niños, como seres que existen, han sido delimitados. En esta perspectiva, la invitación del autor es la disposición a ‘escuchar’ la experiencia del niño como otro, a ‘atender’ la presencia enigmática de la infancia. En esta perspectiva, siguiendo a Hanna Arendt, recuerda que la natalidad es el milagro con el que llegan nuevos seres al mundo y que la educación, en un sentido amplio, es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades reciben a los que nacen, evidenciando su sentido de irrupción, pero también su sentido de conexión con lo que ya está, con quienes están, con quienes reciben, con los otros.

Cotejando las miradas, al considerar la infancia como una experiencia, ya sea por el sentido de lo comunicable que todo sujeto guarda en su historia de infancia siguiendo a Benjamín; ya sea porque constituye el tránsito del habla al discurso y, a su vez, la condición de la continuidad histórica siguiendo a Agamben; o ya sea porque encarna la alteridad de “un” ser que existe y que no tiene otra esencia que su propia existencia, siguiendo los planteamientos de Larrosa; es posible develar dos sentidos transversales: por un lado, la obligada presencia de un sujeto que se hace con otros en un momento y un espacio específico y, por otro lado, la potencia de su “voz”, como testimonio de las diversas formas en que los antepasados, los contemporáneos y los que vendrán se relacionan en el universo de una trayectoria biográfica.

Uno y otro sentido, se corresponden, de manera general con las ideas que jalaron en los años sesenta y setenta la renovación del campo de estudios en las ciencias sociales y que, específicamente, en la disciplina histórica conllevaron a la transformación en las maneras de construir el pasado. En palabras de Sarlo,

El reordenamiento ideológico y conceptual de la sociedad del pasado y sus personajes, que se concentra sobre los derechos y la verdad de la subjetividad (...) Coincide con una renovación análoga en la sociología de la cultura y los estudios culturales, donde la identidad de los sujetos han vuelto a tomar el lugar, que en los años sesenta fue ocupado por las estructuras (...) en consecuencia, la historia oral y el testimonio han devuelto la confianza a esa primera persona que narra su vida.²⁶

²⁶ SARLO, Beatriz. Op. Cit., p. 22.

En este sentido, la autora señala como el giro subjetivo y el posicionamiento del testimonio, en tanto, vías para interrogar de otro modo la historia, confluyen en el reconocimiento de la narración como condición de existencia de la experiencia, es decir, “no hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable...”²⁷. En esta lógica, si la infancia es considerada como una experiencia, vale preguntarse entonces por la condición fundamental, es decir, por la narración, por aquello que hay por volver palabra, por aquello que hay por testimoniar.

Vale decir, “si la narración inscribe la experiencia en una temporalidad que no es la de su acontecer (...), sino la de su recuerdo”²⁸, en el caso de la infancia como experiencia, la narración tendría que fundarse en su recuerdo y, por tanto, involucrarse con la discusión sobre la memoria como posibilidad analítica de las trayectorias biográficas individuales y colectivas; de las formas en que se entretije el pasado, el presente y el futuro; así como de las tensiones entre la memoria y la historia como reconstrucciones del pasado que pugnan por la legitimidad.

De hecho, frente a los recuerdos de infancia, autores como Maurice Halbwachs²⁹ y Paul Ricoeur³⁰, han señalado su importante papel para visibilizar las imbricaciones de la memoria individual y la memoria colectiva; de las tensiones entre la historia y la memoria colectiva; y del vínculo generacional. Así mismo, desde el campo de la historia de la infancia, autores como Sandra Carli³¹, desde el posicionamiento de la experiencia infantil como una posibilidad analítica en el campo de la historia de la infancia, ha planteado la pertinencia de los recuerdos o mejor, la infancia en la memoria adulta, como una vía de exploración que permite acceder a la significación de la infancia desde las particularidades de un tiempo histórico y también desde el punto de vista de los actores y su experiencia, siguiendo aportes del psicoanálisis, los estudios culturales, la hermenéutica y la historia oral.

²⁷ *Ibíd.*, p. 29.

²⁸ *Ibíd.*, p.33.

²⁹ HALBWACHS, Maurice. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

³⁰ RICOEUR, Paul. *La Memoria, la Historia, el Olvido*. Madrid: Editorial Trotta, 2003.

³¹ CARLI, Sandra. *La Memoria de la infancia*. *Historia y Análisis cultural*. En: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México, D.F., 2006.

2. La memoria como entramado de lo individual y lo colectivo: los recuerdos de infancia como hilos del entramado

Las reflexiones sobre la memoria y el análisis sobre su objeto: el recuerdo, han pasado por inquietudes tanto por el proceso de búsqueda del recuerdo, por la configuración del recuerdo, por la posesión del recuerdo en la tensión individuo y sociedad, por el sentido y los usos del recuerdo y su “verdad”, así como por el gran debate sobre los vínculos entre memoria e historia.

Paul Ricoeur³², como analista concienzudo de las inquietudes antes planteadas, al profundizar en la representación del pasado como problemática que atraviesa la fenomenología de la memoria, la epistemología de la historia y la hermenéutica de la condición histórica ha otorgado un lugar significativo a la preguntarse por el sujeto que recuerda el pasado. En este sentido, problematiza la dicotomía entre memoria personal y colectiva, y evidencia como el carácter individual de la memoria se relaciona de manera especial con el lenguaje ordinario y la validez que la psicología rudimentaria le permite.

En su perspectiva el carácter privado de la memoria se relaciona con tres aspectos: un sentido singular que la hace un modelo propio, privado; una estrecha relación entre la conciencia y el pasado y, finalmente, un vínculo entre la memoria y el sentido de orientación en el paso del tiempo. Estos tres aspectos, fundan lo que denomina Ricoeur la tradición de la mirada interior, dentro de la cual sitúa las ideas de Agustín, John Locke y, Husserl, situando este último como un referente del intento de pasar del ego solitario a “otro capaz de convertirse a su vez en un nosotros”. El traslado a la intersubjetividad y, por ende, el énfasis en la constitución de las entidades colectivas se enlaza con la tradición de la mirada exterior, fundada por Maurice Halbwachs y sus aportes en torno a la relación entre la memoria y una entidad colectiva³³.

En este sentido, explica Ricoeur que para Halbwachs el testimonio no se considera como aquello que es narrado por alguien para ser tomado por otro, sino como “recibido por mí de otro en cuanto información del pasado”³⁴. En esta perspectiva, Halbwachs, enfrenta la tesis *psicologizante*, según la cual la

³² RICOEUR, Paul, Op. Cit.

³³ *Ibid.*, p. 154

³⁴ *Ibid.*, p.159

memoria individual es condición necesaria para la rememoración y reconocimiento del recuerdo.

Para Halbwachs el testimonio permite “fortalecer, invalidar, pero también (...) completar lo que sabemos acerca de un acontecimiento del que estamos informados de algún modo”; el testigo al que se puede recurrir en primer término es “sí mismo”, como emisario de los otros; y los tiempos que se imbrican son pasado y presente, de tal modo que los recuerdos antiguos pasan por un proceso de adaptación a las percepciones actuales, de tal manera que recordar se “sucede como si confrontásemos diversos testimonios”, que concuerdan en lo básico, gracias esencialmente a su sentido colectivo³⁵.

Al plantear que los recuerdos son colectivos, atados a la otredad, Halbwachs aclara como “a pesar de que se trata de hechos en los que hemos estado implicados nosotros solos, y objetos que hemos visto nosotros solos”, al recordar el pensamiento ubica al sujeto “dentro de uno u otro grupo”³⁶. De este modo, subraya que el sentido colectivo de los que se recuerda no está dado en la presencia de testigos de forma material y sensible en los hechos, sino que se configura en los puntos de vista de los otros que atraviesan las formas propias de reconstruir el recuerdo.

De acuerdo a la relación que se establezca entre el lugar individual y los referentes colectivos, Halbwachs precisa que, de acuerdo a la activación de la memoria individual, pueden darse dos procesos diferentes: un proceso de rememoración en el que el recuerdo emerge en la memoria de cada sujeto o un proceso de reconstrucción de imágenes en el que las descripciones de los testigos sirven para reconstruir los hechos sin que el sujeto logre ubicarse dentro de éstos.

Es decir, si varias personas pueden describir y reconstruir en detalle hechos y objetos que se han visto, es posible, que mientras algunas de ellas logran activar sus recuerdos otras olviden sus lugares en tales hechos, sin que les imposibilite reconstruir las imágenes, de acuerdo a lo que los otros han ayudado a reconstruir. En este último caso, dice el autor, cuando no hay rastros de hechos particulares en la memoria, es posible, gracias al vínculo colectivo reconstruir imágenes vivas, pero no activar recuerdos.

Así, explica el autor como la presencia de otros en el pensamiento es fruto de la pertenencia de las personas a diferentes grupos, aun cuando aclara que de acuerdo a la permanencia temporal y espacial del grupo es posible identi-

³⁵ HALBWACHS, Maurice. Op. Cit., p.25.

³⁶ *Ibíd.*, p. 27

ficar diferentes impactos a la individualidad. De hecho, cuando un grupo no es efímero, puede ser más evidente que sus integrantes se hayan impregnado de un pensamiento y un sentir común sobre ciertos aspectos. En esta lógica, señala el impacto que la desvinculación de los colectivos tiene en el olvido y, a su vez, como el olvido de un periodo de la propia vida conlleva una especie de pérdida de contacto con aquellos que “nos rodeaban entonces”³⁷.

En este horizonte de sentido, insiste en que lo que relaciona la memoria individual y colectiva es lo “común” que hay en el recuerdo:

Para que nuestra memoria se ayude de la de los demás, no basta con que éstos nos aporten sus testimonios: además, hace falta que no haya dejado de coincidir con sus memorias y que haya bastantes puntos en común entre una y otras para que el recuerdo que nos traen pueda reconstruirse sobre una base común. Para obtener un recuerdo, no basta con reconstruir pieza a pieza la imagen de un hecho pasado. Esta reconstrucción debe realizarse a partir de datos o nociones comunes que se encuentran en nuestra mente al igual que en la de los demás, porque pasan sin cesar de éstos a aquélla y viceversa, lo cual sólo es posible si han formado parte y siguen formando parte de una misma sociedad. Sólo así puede entenderse que un recuerdo pueda reconocerse y reconstruirse a la vez.³⁸

Lo común es entonces, aquello que, por un lado, ancla el recuerdo individual y colectivo, lo que relaciona también la memoria individual, colectiva e histórica, y por otro, lo que exige reconocer la especificidad de cada una, sentido en el que Halbwachs precisa:

La memoria colectiva (...) envuelve las memorias individuales pero no se confunde con ellas. Evoluciona según sus leyes, y si bien algunos recuerdos individuales penetran también a veces en ella, cambian de rostro en cuanto vuelven a colocarse en un conjunto que ya no es una conciencia personal (...) la memoria individual no esta totalmente aislada ni cerrada. Muchas veces, para evocar su propio pasado, un hombre necesita recurrir a los recuerdos de los demás. Se remite a puntos de referencia que existen fuera de él, fijados por la sociedad. Es más, el funcionamiento de la memoria individual no es posible sin estos instrumentos que son las palabras e ideas, que no ha inventado el individuo, sino que le vienen dadas por su entorno. Bien es cierto que sólo nos acordamos de lo que hemos visto, hecho, sentido o pensado en un momento dado, es decir, que nuestra memoria no se confunde con la de los demás. Esta limitada de forma bastante rigurosa en el espacio y en el tiempo. La memoria colectiva también lo esta: pero sus límites no son los mismos. Pueden estar más afianzados y también más alejados.³⁹

³⁷ *Ibíd.*, p. 33

³⁸ *Ibíd.*, p.34

³⁹ *Ibíd.*, p. 54

Esos límites más alejados, son provistos por la memoria histórica, que se entreteje también con la memoria individual por vías más formales, tales como la educación y la lectura, de este modo, afirma el autor “llevo conmigo un bagaje de recuerdos históricos que pueden aumentar conversando o leyendo. Pero se trata de una memoria que he copiado y no es la mía”. Frente a ello recuerda, que la personalidad esta implicada en los grupos y que de este modo, los límites de los grupos aunque puedan ser más lejanos no son ajenos a la persona. En este sentido, afirma Halbwachs,

...cabría distinguir dos memorias (...) una memoria interior o interna y otra exterior, o bien una memoria personal y otra memoria social (...) con más precisión: memoria autobiográfica y memoria histórica. La primera se apoyaría en la segunda, ya que al fin y al cabo la historia de nuestra vida forma parte de la historia general. La segunda, sería naturalmente mucho más amplia que la primera.⁴⁰

La memoria histórica representa, en esta perspectiva, el pasado de una forma ‘esquemática y resumida’ mientras que la memoria autobiográfica ofrece una representación más ‘continúa y densa’. Siguiendo la idea de la memoria histórica como una adquisición, puede decirse, que un sujeto puede tener memoria histórica sin ser ‘testigo del acontecimiento’, dado que la relación con los ‘hechos históricos’, con el ‘medio social pasado’ se funda en ‘notas históricas’.

De este modo, si bien, la memoria histórica constituye un marco amplio en el que se inscribe la memoria autobiográfica, su visibilización solo es posible con el distanciamiento temporal que permite que un acontecimiento se sitúe como hecho histórico y que permite también a una persona reflexionar sobre su pasado. Es decir, sólo tiempo después de producirse un acontecimiento puede establecerse relaciones entre los grandes marcos de los acontecimientos nacionales, por ejemplo, con la vida personal.

La ‘interpenetración’ entre la memoria histórica y la memoria autobiográfica, refiriéndose específicamente a la historia contemporánea, encuentra para Halbwachs un importante referente en los recuerdos de infancia. Así, siguiendo escritos autobiográficos, particularmente las descripciones de Stendhal, plantea como “las fechas y los acontecimientos históricos o nacionales (...) pueden ser totalmente exteriores a las circunstancias de nuestra vida, al menos en apariencia; pero, más tarde cuando reflexionamos sobre ellos, «descubrimos muchas cosas», «descubrimos el porque de muchos acontecimientos»”⁴¹.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 55

⁴¹ *Ibíd.*, p. 58

En el análisis de tales relaciones y en lo común que señala Halbwachs como clave de la relación entre lo individual y lo colectivo, lo histórico y lo biográfico, Ricoeur señala algunas cuestiones que ratifican la importancia de los recuerdos de infancia como posibilidad analítica, tal como lo evidencia el mismo Halbwachs en sus planteamientos. Ricoeur afirma que el fenómeno de la memoria transgeneracional es lo que estructura ‘secretamente’ los planteamientos de Halbwachs y puntualiza que efectivamente, es éste fenómeno el que garantiza la relación entre la historia aprendida y la memoria viva. Volviendo a los análisis que realizo sobre éste fenómeno, en su obra “Tiempo y Narración”, precisa:

...se trata de una experiencia importante, que contribuye a ensanchar el círculo de los próximos, de los allegados, abriéndolo hacia un pasado que aunque pertenece a (...) nuestros mayores aún con vida, nos pone en comunicación con las experiencias de otra generación distinta de la nuestra. La noción de generación, que es aquí la clave, ofrece el doble sentido de la contemporaneidad de una «misma» generación, a la que pertenecen juntos seres de edades diferentes, y de la sujeción de generaciones, en el sentido de sustitución de una generación por otra. Aprendemos de niños a situarnos en esta doble relación que resume muy bien la expresión propuesta por Alfred Schütz del triple reino de los predecesores, de los contemporáneos y de los sucesores.⁴²

El sentido de la generación, es retomado por Ricoeur asumiendo los términos de sucesión de generaciones de Dilthey y de repetición de Kierkegaard, dado que ambos aluden al sentido de la conexión entre la ontología del ser histórico y la epistemología de la operación historiográfica. Sin embargo, frente al concepto de generación advierte la importancia del ‘toque carnal’ que trae consigo el concepto de natalidad⁴³; el vínculo carnal, anclado en la biología y, el vínculo social, codificado por el sistema de parentesco propio de cada sociedad⁴⁴. Cuestiones que sobra decir, pero es necesario hacerlo, se relacionan con la llegada de nuevos seres al mundo. Seres que en la diversidad de sus contextos encarnaran el doble papel de corte y sutura de la memoria pero, también de la experiencia.

⁴² RICOEUR, Paul. Op. Cit., p. 517

⁴³ Ibid., p.497

⁴⁴ Ibid., p.517

3. El juguete y el juego como marcos de las memorias de infancia

Si bien, la relación niños, juego y juguetes puede ser entendida en relación directa con la delimitación moderna de la infancia y, en este sentido, como una relación mediada por las caracterizaciones de la infancia dadas las transformaciones en la familia, los procesos masivos de escolarización de los niños y la especialización del conocimiento sobre el niño gracias a la consolidación de saberes modernos como, la pedagogía, la psicología y la pediatría; vale señalar que esta triada es, también, una posibilidad de escapar a la “progresiva extinción del poder humano de relacionarse con la trascendencia, del poder de mediación natural del símbolo”⁴⁵.

En relación con la primera acepción, siguiendo a Juliette Grange, entre los factores relacionados con la aparición del juguete, pueden enumerarse: el cambio en la civilización material, la urbanización, la nueva relación con el medio y sus materiales, la “externalidad” social del saber técnico, a partir del siglo XIX, y la historia del estatus del niño. Factores correlativos que por su complejidad exigen detenerse en el análisis de cada uno de forma independiente⁴⁶.

Al elegir la historia del estatus del niño como plataforma analítica de la aparición del juguete, Grange, precisa cuatro aspectos necesarios para entender la constitución del niño como actor social: el cambio de la valoración sentimental, la separación del niño, la separación exterior y la separación interior.

El cambio de valoración sentimental y la delimitación social del niño, en perspectiva de la autora no es consecuencia de la configuración de la familia,

⁴⁵ Gilbert Durand plantea que el conocimiento simbólico, definido como pensamiento siempre indirecto, como presencia figurada de la trascendencia y como comprensión epifánica, aparece en las contradicciones de la “pedagogía del saber tal como se instituye desde hace diez siglos en Occidente (...) se nota que Occidente siempre ha opuesto a los tres criterios precedentes elementos pedagógicos violentamente antagónicos: a la presencia epifánica de la trascendencia, las iglesias opusieron dogmas y clericalismos, al ‘pensamiento indirecto’ los pragmatismos opusieron el pensamiento directo, el ‘concepto’ -cuando no el ‘percepto’- y finalmente, ante la imaginación comprensiva ‘madre de error y de falsedad’, la Ciencia dirigirá las largas cadenas de razones de la explicación semiológica, asimilando además estas últimas a largas cadenas de ‘hechos’ de la explicación positivista. De alguna manera los famosos ‘tres estados’ sucesivos del triunfo de la explicación positivista son los tres estados de la extinción simbólica. En: DURAND, Gilbert. La victoria de los iconoclastas o el revés de los positivismos, En: La imaginación simbólica. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005.

⁴⁶ GRANGE, Juliette. Historia del juguete y de una industria. Una tarea imposible, En: Robert Jaullin (Compilador). Juegos y Juguetes, Ensayos de Etnotecnología. Siglo XXI: México, 1981, p. 181

dado que ésta existe, de una u otra manera, en las sociedades en diferentes momentos. Insiste, entonces, en que el sentimiento de infancia se soporta en una transformación cuyo escenario se ubica en el siglo XVIII, cuando se dieron cambios fundamentales en el papel social de la familia, en razón a la privatización de la vida familiar, el matrimonio por amor, la constitución como unidad afectiva y no sólo como unidad productiva⁴⁷.

De este modo, coincidiendo en los aportes de Philippe Áries, evidencia que es el sentimiento de infancia, una constitución moderna, que permite entender como el infanticidio y la existencia de lugares para la infancia, responden a momentos y dinámicas socioculturales marcadas por diferentes sensibilidades en la relación niño-adulto. De hecho, en literatura pueden encontrarse rastros de tales sensibilidades en las “descripciones del estado en que se encontraban los niños entregados a las nodrizas y empujados a una muerte casi segura, inclusive a fines del siglo XIX, en Zola; *Les Quatre Évangiles*”⁴⁸; o en las descripciones del infanticidio y el cuidado de los huérfanos en el siglo XVIII, en *El Perfume*, de Patrick Süskind.

Frente a la ausencia de este sentimiento, Grange precisa que se entiende la ausencia de objetos fabricados para los niños, así como de otros objetos y transformaciones con valor social destinados a la tierna edad. Una idea polémica al no dar cuenta de la diversidad de objetos, destinados a la infancia o si se quiere a los niños y a los jóvenes, que han hecho presencia en los rituales de diversas culturas, tal como lo evidencian exploraciones etnográficas en las que, incluso, se señala la cercanía y difícil distinción entre rito y juego. Rituales que la misma autora señala para cuestionar la delimitación de lugares sociales para la infancia, planteada por Philippe Áries, pues, al haberse centrado más en sociedades urbanas y aristocráticas, no visibilizó formas sociales y culturales populares en las que la infancia se ha configurado cumpliendo con “un papel social preciso”. Prácticas como los carnavales, donde las “categorías de edad estaban definidas por los comportamientos ceremoniales”⁴⁹, sentido en el que entre el siglo XVI y el siglo XIX, tal como lo han evidenciado algunos folkloristas, los niños pasaron de ser encargados de fases acostumbradas de las ceremonias a ser garantes de la supervivencia de las tradiciones.

⁴⁷ *Ibíd.*, p.182

⁴⁸ *Ibíd.*

⁴⁹ *Ibíd.*, p.184

La relación entre la sociedad infantil y la adulta, dada la diversidad de formas en que se da, exige reconocer, a su vez, que al interior de la sociedad infantil se da un proceso de socialización que complementa la relación con la sociedad adulta.

Los cambios en la organización y utilización del espacio inciden por su parte en la reserva de la socialización a instituciones dedicadas a los niños, mientras que el juego se va, paulatinamente, situando en el interior de las habitaciones y aquí se encuentra, para Grange, una de las causas de la proliferación de los objetos-juguete destinados al espacio interior, que es privado; es familiar y escolar⁵⁰.

De acuerdo con el auge de discursos y técnicas en la sociedad, así como la explosión de variedad de materiales ‘aptos para el juego’, al niño se le ofrecerán juguetes y se les plantearán juegos según la especificidad de su y a su separación social⁵¹. Así mismo, con la expulsión del espacio de trabajo de la vida familiar, la importancia que cobra lo íntimo, hará que el espacio se distribuya, de tal modo que se delimite un cuarto para el niño. Al cerrarse la casa y crearse su intimidad, se desplaza la parentela, los vecinos y la “promiscuidad abierta” antes generalizada, se deja a las clases bajas.

La especialización de las separaciones de la vida al interior de la casa, se vera fortalecida con la ritualización de la vida familiar, en la que aparece la organización de la mesa familiar, la sobremesa, las fiestas familiares, en un primer momento en la burguesía y la aristocracia, transmitiéndose rápidamente al conjunto del cuerpo social. “En efecto, las habitaciones de las viviendas son tanto más individuales y especializadas cuanto más tardía es la fecha y más alto el nivel de vida de sus habitantes”⁵².

En una nueva distribución del espacio, el niño, solitario por un lado y aislado por otro, se hace, paradójicamente, objeto de mayor inspección y control del adulto, más aun, con la especialización y generalización de los saberes de la pedagogía y la psicología.

Benjamín fue, quizás, uno de los autores que entrando el siglo XX, fue más sensible los aspectos mencionados por Grange, aunque en una perspectiva más cultural que le permitió analizar la mutación de los juguetes como artefactos culturales, de los modos de jugar, así como de la relación que existe

⁵⁰ *Ibíd.*, p.185

⁵¹ *Ibíd.*, p.186

⁵² *Ibíd.*, p.187

entre la materialidad lo que posibilitan con las imágenes de niño que imperan en determinados proyectos sociales y políticos. En esta perspectiva, insiste en que los juegos y juguetes aparecen y desaparecen con las peculiaridades de cada época, y que más allá de las huellas de las representaciones que se han tenido de la infancia en diferentes culturas y momentos, permiten interpelar la perfección la producción cultural para la infancia, que prometen los avances de la psicología y la pedagogía.

Así mismo, Benjamín, al referirse en los escritos sobre su infancia a los recuerdos de los juegos y juguetes, con una profunda sensibilidad hacia los escenarios y las tradiciones entretiene su experiencia personal dando cuenta de la sensibilidad de una época, de una ciudad y de sus personajes, evidenciando la estrecha relación que existe entre el recuerdo individual y colectivo que instituye las memorias de infancia y testimonia la experiencia.

Desde la perspectiva de Sandra Carli, los aportes sobre la relación entre memoria y experiencia de Walter Benjamín y de Giorgio Agamben, así como del psicoanálisis, permiten reconocer la existencia de producciones culturales: la pintura, el cine, la literatura autobiográfica, los objetos y, en especial, los juguetes; que se constituyen como ricas *fuentes* para la investigación histórica relacionada con el tema de la infancia. Al considerar los objetos de la infancia, precisa que estos constituyen formas de acceder a la memoria del juego, del consumo, de la lectura, pues al ser “objetos culturales” son portadores de huellas históricas de otras generaciones y de “experiencias de uso infantil”⁵³.

Vale precisar que, al arriesgar la reconstrucción de las formas en que la infancia ha sido significada en los recuerdos de materialidades específicas, se reconoce el valor de las caracterizaciones y sentidos de uso que de dichos objetos se hacen en las remembranzas, como posibilidades analíticas de las condiciones sociales, políticas y educativas que viabilizan la emergencia de dichas materialidades en la especificidad de las experiencias de los sujetos, pero también como posibilidades de descifrar las formas en que cada narrador se sitúa en el universo simbólico que constituye su mundo, su entorno.

Este riesgo, esta por ensayarse, pues, aunque existe masa documental, especialmente en la literatura biográfica⁵⁴, que da cuenta de las estrechas rela-

⁵³ CARLI, Sandra. La Memoria de la infancia. Historia y Análisis cultural. Op. Cit., p.291.

⁵⁴ Una aproximación a la producción literaria de corte autobiográfico, puede verse en: CÁRDENAS, Yeimy. “Memorias de juegos y juguetes: huellas de infancia en la literatura”, Ponencia presentada en el V Encuentro de la Red en Educación, Política y Cultura. 24-26 de Octubre de 2007, Ouro Preto, Minas Gerais.

ciones que existen entre la memorias de infancia y los recuerdos de los juegos y juguetes, en tanto cuestiones que bordean la infancia, en la producción investigativa, al menos en el contexto colombiano, no ha sido posible identificar trabajos que asuman la trama mencionada como plataforma analítica.

A manera in-conclusiones

El reconocimiento de los recuerdos de infancia en adultos, como posibilidades analíticas de las formas en que ha sido significada ésta en la experiencia, exige partir de la delimitación de marcos de referencia que den cuenta de la reivindicación del sujeto infantil y de sus subjetividades como configuraciones que, al encarnar la compleja interdependencia de lo individual y lo colectivo; del pasado, presente y futuro; encuentran una vía de análisis privilegiada en la memoria.

Rastrear experiencias de infancia a partir de relatos autobiográficos sobre juegos y juguetes, puede aportar a la construcción de la historia de la infancia desde la entrada de las voces que narran las maneras en que lo subjetivo se configura en determinados momentos y contextos sociales.

La pertinencia de los juegos y juguetes como referentes para hilvanar las narraciones, radica en que éstos son actividades y materialidades que guardan estrechas relaciones con las formas en que los infantes, por un lado, han sido interpelados desde los proyectos sociales y políticos y por otro, han experimentado la infancia desde las particularidades de sus contextos.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007.
- BENJAMÍN, Walter. *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Traducción de Juan Jorge Thomas; estudio preliminar de Giulio Schiavoni. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1989.
- BENJAMÍN, Walter. "Experiencia y pobreza", en: *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires: Planeta, 1994.
- BENJAMÍN, Walter. *El narrador*. Traducción Blatt, Roberto. Madrid: Taurus, 1991. En línea: http://mimoso.cnice.mecd.es/~sfernal8/benjamin/benjamin_el_narrador.pdf consultada en agosto 2 de 2007.

- CÁRDENAS, Yeimy. "Memorias de juegos y juguetes: huellas de infancia en la literatura", Ponencia presentada en el V Encuentro de la Red en Educación, Política y Cultura. 24-26 de Octubre de 2007, Ouro Preto, Minas Gerais.
- CARLI, Sandra. La Memoria de la infancia. Historia y Análisis cultural. En: *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México, D.F., 2006.
- DURAND, Gilbert. La victoria de los iconoclastas o el revés de los positivismos, En: *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005.
- GRANGE, Juliette. Historia del juguete y de una industria. Una tarea imposible, En: Robert Jaulin (Compilador). *Juegos y Juguetes, Ensayos de Etnotecnología*. Siglo XXI: México, 1981.
- HALBWACHS, Maurice. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004
- KOHAN, Walter. *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, 2004.
- LACAPRA, Dominick. *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. p.225.
- LARROSA, Jorge. Conferencia: La experiencia y sus lenguajes, 2003, en: *Serie «Encuentros y seminarios»*. En línea: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf Consultada en 29 de enero de 2007.
- LARROSA, Jorge. El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero. En: LARROSA, Jorge *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas, 2000.
- LARROSA, Jorge; DE CASTRO, Inês Assunção y DE SOUSA, José (Comp.) *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- LÖWY, Michael. Walter Benjamin. *Aviso de incendio*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- RICOEUR, Paul. *La Memoria, la Historia, el Olvido*. Madrid: Editorial Trotta, 2003.
- SARLO, Beatriz. *Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- VERÓN, Alberto. Walter Benjamín. *Pensador de la Ciudad. Usos y recepciones en América Latina*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2005.

8. MEMORIA Y SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA OFICIAL: EXPERIENCIA DE SIY POLÍTICAS EDUCATIVAS, 1970-2007¹

Juan Carlos Amador Baquiro* / Pilar Albadán Tovar**

Introducción

El creciente movimiento de sujetos, conformado por un grupo significativo de víctimas de la violencia en Colombia y Latinoamérica, y por sectores de historiadores que se identifican con lo que E. P. Thompson en 1963 denominó “la historia desde abajo”, así como por un conjunto de intelectuales que siguiendo los presupuestos de los estudios subalternos (Guha, 1989; Chatterjee, 1984), poscoloniales (Bhabha, 1994; Said, 1993) y decoloniales (Mignolo, 2005, Walsh, 2007) han indagado los procesos de naturalización de la dominación de los pueblos no occidentales, es sin duda, la expresión de un fenómeno social y cultural en el que la recuperación de la memoria desde la voz de sus actores, es condición y oportunidad, no sólo para develar otras versiones de lo ocurrido en el tiempo, sino para delinear caminos posibles, trayectos de vida personales y colectivos, en últimas, proyecto de nación, una nación que no ha logrado legitimarse ni constituirse debido a la profundización de una historia oficial promovida por

* Magíster en Educación Universidad Externado de Colombia, Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital. Profesor e investigador en la Facultad de Ciencias y Educación y el IPAZUD de la Universidad Distrital. jcarlosamador2000@yahoo.com

** Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje Universidad Externado de Colombia, Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital. Profesora de la SED Bogotá e investigadora del IDEP. pilar_albadan@hotmail.com

¹ Este trabajo es producto de la investigación Subjetividades Docentes y Experiencia de Sí: Recuperación de Memoria Educativa y Pedagógica 1970-2007, financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP -Centro de Memoria- con el acompañamiento de Marlén Sánchez.

sus élites, cuyos modos de sostenimiento, regularmente, se han asociado al silencio y el ocultamiento de lo ocurrido en los bordes de su propio sistema.

Partiendo de esta perspectiva, que de entrada asume la categoría memoria como un campo de conflicto, asimetrías y tensiones, se puede afirmar que la recuperación de la memoria contribuye a volver visibles los aspectos configuradores de la identidad (es) de los grupos sociales; propone ámbitos teóricos y metodológicos para hacer una historia alterna y divergente que se ubica más en los márgenes (Torres, 2006), que en el centro de los sistemas; propicia el empoderamiento de grupos emergentes que por lo general, llevan consigo una historia de exclusión y desarraigo; e intenta establecer condiciones de posibilidad para que los sujetos recuperen sus experiencias significativas y efectúen procesos de rememoración. Asumiendo este lugar, se puede afirmar entonces que la memoria conduce también a develar la producción de subjetividades de sujetos que conforman lo popular y lo subalterno, y que es necesario abordar experiencias e investigaciones que muestren las condiciones de éstos desde sus propias experiencias y narraciones, lo que pone de manifiesto un debate necesario sobre la legitimidad de las fuentes y el sentido mismo de estas indagaciones.

El presente texto pretende avanzar en este debate acudiendo a los resultados de una investigación, cuyo propósito fue indagar la producción de subjetividades docentes en dos instituciones educativas de Bogotá en el periodo 1970-2007, mediante un proceso de recuperación de memoria basado en fuentes orales. Inicialmente, se aborda el concepto de memoria atendiendo a las reflexiones ontológicas de Ricoeur, a los conceptos de experiencia y narración de Benjamin y a las categorías de sujeto y subjetividades, acudiendo a la acepción Experiencia de Sí incorporada por Foucault y Larrosa; de otra parte, se recoge la noción de tensiones, surgida, según Oscar Saldarriaga de la relación e indistinción entre tecnologías disciplinarias y tecnologías pedagógicas en la Escuela; finalmente, se presenta parte de los hallazgos con el fin de considerar si es legítima la relación memoria y subjetividades y de propiciar escenarios y preguntas posibles que en el futuro se interesen por continuar investigando esta sinuosa relación.

Memoria, experiencia y narración

Para Paul Ricoeur (1998), muchos de los debates actuales sobre la producción de relatos de la deportación y su confrontación con los enfoques centrados en la objetividad de algunas tendencias de la historiografía moderna demuestran la paradoja original de lo irreal y lo anterior, o de lo presente y lo ausente

en la producción del recuerdo; la conciliación de corte fenomenológico a la confrontación historia- memoria que propone Ricoeur, se explica en el origen ontológico de la propia memoria, el cual da cuenta de la condición narrativa, enunciativa y pragmática del hombre en su relación con el mundo físico y social, en tanto su vinculación a sí mismo, a los otros y a su contexto es incorporada una vez se hace consciente de lo ocurrido, no como verdad, sino como certeza situada y contingente.

Las rupturas con la tradición historiográfica occidental surgidas a partir de este movimiento, hace necesaria la redefinición de categorías como historia, cultura, sujeto, identidades, las cuales, han estado situadas en ámbitos teóricos y metodológicos disciplinares; exige nuevas investigaciones a los acontecimientos incorporando preguntas por las producciones culturales, la circulación de creencias, la instalación de discursos y prácticas particulares; requiere, en últimas, considerar un mundo de dimensiones en las que la historia debe interactuar con campos interdisciplinares y transdisciplinares que permitan el acercamiento a las formas hegemónicas del proyecto moderno y a la interpretación que los sujetos hacen del mundo y de las representaciones² que este promueve; se trata entonces de entender la acción humana como una posible ontología situada; “Lo que honramos del pasado no es el hecho de que ya no exista más, sino el hecho de que alguna vez existió. Entonces, el mensaje de la historia a la memoria, del historiador al hombre de memoria, es el de agregar al trabajo de memoria, no solamente el duelo por lo que ya no es, sino la deuda respecto a aquello que fue” (Ricoeur, 1998: 24)

Un intento por comprender la dimensión configuradora de la memoria tiene que ver con su inevitable relación con la narración y la experiencia. Para Walter Benjamin (1999) la narración se legitima y adquiere protagonismo en la recuperación de la memoria, una vez el actor social se hace narrador de sí mismo y es capaz de registrar su doble condición en una nueva trama de significaciones. “...la figura del narrador adquiere su propia corporeidad sólo en aquel que encarna a ambas... la extensión real del dominio de la narración, en toda su amplitud histórica, no es concebible sin reconocer la íntima penetración de ambos tipos arcaicos” (Benjamin, 1999:113). De este modo, narra-

² Paul Ricoeur ha manifestado que en los procesos de rememoración el recuerdo pasa de la representación de lo ausente a aquello que se vincula de manera significativa a la impresión original y a la perseverancia de la afección. La representación entonces, ya no estaría determinada por la evocación, sino por la incorporación de lo vivido al sistema – cognitivo y pragmático- ya construido, lo que le da un carácter reconstructivo y edificante. Ver Ricoeur (1993)

ción y experiencia se confrontan mediante la potencia del recuerdo; el sujeto narrándose, pone en juego lo vivido y lo deseado; la voz, no opera como reproducción, es creación y prospectiva de la vida misma. La corporeidad a la que se refiere Benjamin se produce, en tanto se van produciendo las condiciones de posibilidad para que el sujeto logre narrarse y asumirse en otro plano de realidad que lo vuelve testigo de sí mismo, lo que podría ser interpretado como un suceso en el que el desdoblamiento producido por la rememoración, da cuenta también, de producciones de subjetividad permanentes e inacabadas.

De este modo, la rememoración ha de entenderse como una condición psíquica y social del sujeto que se narra y como un proceso en el que la relación entre lo individual y lo colectivo, producen reelaboraciones, configuraciones posibles, es decir, formas de ser y existir no determinadas en las que los sujetos, según Jean Pierre Vernant (1998), deben producir mecanismos y estrategias para recuperar informaciones, hechos y procesos que no hacen parte explícita de su conciencia y que los deben hacer presentes en ella para legitimar un pasado al cual, por algún motivo, deben estar ligados. “Las actividades mnemotécnicas tendentes a rememorar aquello que no está presente en la memoria son construcciones ligadas al contexto histórico. Hay, así, una historia de la memoria” (Vernant, 1998:21).

Uno de los aspectos que de manera reciente empieza a ser motivo de reflexión académica es el sostenimiento de nociones de subalternización a hombres, mujeres, campesinos, indígenas, obreros, niños, quienes además de haber figurado en la historia como sujetos en transición hacia la modernidad (Castillo, 2006), a través de la clasificación y el emplazamiento cultural, han sido ampliamente afectados por las pérdidas y los duelos no efectuados; esto indica que la memoria, así como reconoce a los sujetos en sus múltiples expresiones e inscripciones culturales, le otorga un papel central al duelo en esta elaboración³; al respecto Gonzalo Sánchez (1999:22) afirmará “Es el duelo suspendido por el desaparecido o el secuestrado; el duelo no consumado por los cadáveres insepultos; la memoria mutilada del desplazado al que se le arrebatan su pasado, el sentido de su experiencia personal y su pertenencia

³ Han sido muchas las organizaciones sociales que han propiciado procesos de recuperación de memoria y trabajo de duelo con las víctimas de la violencia en Colombia. El Proyecto Colombia Nunca Más, por ejemplo, es un trabajo elaborado por un conjunto de organizaciones no gubernamentales de derechos humanos, dirigido a salvaguardar la memoria de los crímenes de lesa humanidad perpetrados en Colombia desde 1965 en adelante, atendiendo a criterios jurídicos, éticos, históricos y políticos. Ver <http://www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/nm/>

colectiva para irse arrojado a un no lugar en el cual no puede dejar adivinar su identidad, su historia”

Los modos de ser y existir en el mundo ejercidos por aquellos que se han constituido como sujetos en contextos de guerra, de silencios y de ausencias, promueven a lo largo del tiempo diversas formas de hacer experiencia; los sucesos van tejiendo un proceso continuo, y en ocasiones fragmentado, en el que los sujetos se enfrentan a la redefinición de valores, a la producción de nuevos sentidos y significados de lo social, a la exaltación de nuevas expresiones, en últimas, a la puesta en escena de nuevos acontecimientos que develan subjetividades. Si el pasado es objeto de existencia, el presente también condiciona la forma de asumir lo ocurrido; por eso instaurar la pregunta por la memoria refiere también a los intereses y aspiraciones que los sujetos y grupos le imprimen a la consideración de lo “ocurrido” y al papel de la experiencia en la construcción de memorias que van apareciendo en medio de tensiones entre lo institucional y lo subalterno, entre la dominación y la resistencia, entre lo excluyente y lo incluyente.

El tiempo, el espacio y la potencia del recuerdo como ejes movilizados de los sujetos de memoria van produciendo desplazamientos continuos a los acontecimientos, proporcionan nuevos elementos para elaborar realidades dotadas de múltiples sentidos, e incluso, establecen secuencias y simultaneidades con la historia y su rigor metodológico. De este modo, tiempo, espacio y recuerdo logran constituirse, no sólo en objeto, sino en mediación de un proceso social y cultural, en donde los sujetos y grupos sociales construyen saber de experiencia a través de tres aspectos brevemente tratados hasta el momento. De una parte, rememoran lo ocurrido haciendo presente lo ausente, y en la mayoría de las ocasiones, lo silenciado en el tiempo como consecuencia del predominio de intereses hegemónicos; en segundo lugar, identifican las afecciones o vinculaciones que proceden de esos hechos para lograr procesos de reflexión y reparación, lo que les permite optar y posicionarse de ciertos acontecimientos que empiezan a tener un nuevo lugar en el mundo; finalmente, narran lo ocurrido, pero también se narran a sí mismos, proceso de amplia complejidad en el que se desglosan como sujetos, ubican encuentros y desencuentros entre el pasado y el presente; probablemente, ese trasegar por la memoria, los lleva a develar regularidades, agotamientos y fracturas a los órdenes sociales que los han nombrado y clasificado.

Memoria, subjetividades y experiencia de sí

En la clásica obra de Maurice Halbwachs conocida como los *Marcos Sociales de la Memoria*, dada a conocer preliminarmente mediante un artículo de una revista francesa en 1923, hay un debate de especial interés, en el que el autor se pregunta qué tan legítimo es interpretar lo ocurrido a partir de los criterios del presente o hasta dónde es necesario despojarse de los referentes del aquí y el ahora para comprender con mayor nitidez esa inexpugnable realidad social y cultural acaecida. “Desde el momento en que estamos en presencia de personajes, no nos contentamos con aceptarles, sino que examinamos hasta qué punto son verosímiles, a qué categoría social pertenecen, y si sus palabras y sus actos concuerdan con dicha condición” (Halbwachs, 1994:108).

Sin entrar a detallar de qué modo Halbwachs zanja este dilema que adquiere, no sólo matices metodológicos, sino ontológicos y epistemológicos, abordados más adelante, desde una hermenéutica de la acción por Paul Ricoeur, hay en esta sospecha una búsqueda insistente de la comprensión de la condición del ser humano y su inscripción en el mundo social y cultural; condición que probablemente no se responde desde los componentes psicológicos y representacionales de la memoria, sino acudiendo a planos mucho más profundos, en donde rememoración, experiencia y constitución de sujetos se convierten en referentes de una historia de fabricación de subjetividades, que caracterizada por la singularidad y la contingencia de un sujeto proclive a la dominación, es también posibilidad de ruptura y antidisciplina en medio de las tensiones que se producen entre las tecnologías disciplinarias y las tecnologías del yo que circulan en los abismos del pasado y el presente.

Subjetividades –en plural– es una categoría de especial atención por la carga teórica que trae consigo, sobre todo, una vez, se fueron produciendo una serie de rupturas a los objetos y métodos de las ciencias sociales modernas, que impulsados por la Escuela de Frankfurt en sus inicios, fueron configurando nuevos campos de saber, modificando así la concepción estructuralista y funcionalista de las disciplinas sociales, cuyas explicaciones se centraban con frecuencia en la reproducción del orden social y en las influencias socioculturales como determinación de los sujetos y los grupos.

Los estudios sociales y culturales producidos por nuevas teorías que se han inspirado en la antropología interpretativista de Clifford Geertz; el interaccionismo simbólico que desde la década del setenta interpela metodológicamente a las ciencias sociales, otorgándole valor especial a la interpretación de la experiencia humana; el construccionismo social propuesto por Bour-

dieu que además de romper con las fragmentaciones disciplinares, propone el concepto de campo como categoría aglutinadora y articuladora de saberes; la sociología de la acción de Touraine que expresa una nueva condición del sujeto como potencia, situado en un mundo de experiencias diversas; la sociología de Giddens y Beck que describen la individualización y la subpoliticización de los sujetos contemporáneos en lo que han denominado sociedad del riesgo; la sociología nómada de Mafessoli, que incorpora la razón sensible como modo de interpretación y comprensión, son entre otras, algunas de las rupturas epistémicas que recientemente han develado con mayor claridad que la producción de conocimiento social no se produce desde las instituciones instaladas por el proyecto moderno, sino en territorios fronterizos, híbridos, ubicados en los bordes (Torres, 2004:64), en últimas, en zonas de reflexividad resultantes de campos de saber no disciplinares.

La acepción experiencia o cuidado de sí, además de noción filosófica, reaparece en un momento en que la reflexión foucaultiana considera que la producción de saber, el control del poder, la ética y los procesos de subjetivación adquieren nuevos matices y renovadas formas de funcionamiento en la interpretación de la política y de otras formas de verdad, a propósito del concepto de gubernamentalidad. En la última fase de su obra, una vez transita por el análisis de las técnicas discursivas del saber y las técnicas de dominación del poder, el filósofo francés aseguró que “El problema político, ético, social y filosófico de nuestros días no es tratar de liberar al individuo del Estado, ni de las instituciones del Estado, sino liberarnos a la vez del Estado y del tipo de individualización que está ligado a él. Debemos promover nuevas formas de subjetividad por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos” (Foucault, 1991:59). Experiencia de sí, acude de esta manera, al arte de vivir, a la problematización de la propia libertad, en fin, a la condición ético-política del sujeto que atraviesa sus propias acciones en el mundo.

La experiencia de sí es aquello que el sujeto está dispuesto a elaborar como rechazo, aceptación e incluso modificación de sí mismo; es una forma de constituirse a sí mismo mediante el diseño e implementación de prácticas, técnicas y tecnologías que configuran una estilística de su propia existencia. El lugar ético del sujeto desplaza el lugar epistémico de éste, la experiencia, en este sentido, puede operar como la acción en la que se captura al sujeto y se le incorpora a determinados regímenes de saber y de poder, o puede ubicarlo en una ontología situada, que afianzada en su condición simbólica y producción cultural, da paso a quiebres y mixturas entre órdenes reinantes y escenarios proclives

a la insurrección, incluso, al autogobierno. “La subjetividad es una construcción permanente, nunca acabada, que en cada momento, expresa relaciones de composición, entre fuerzas activas y espontáneas, que proporcionan nuevas direcciones de transformación de la vida y fuerzas reactivas que se ocupan de las funciones de conservación, adaptación y utilidad” (Cubides, 2007: 55-67)

Foucault (1988) considera que los procedimientos que fabrica la sociedad para el cumplimiento de determinados fines, los cuales, regularmente están prescritos, pueden operar, no sólo mediante la sujeción, sino a través de relaciones de autodomínio o de autoconómiento, lo que indica que es evidente la aparición de un conjunto de tensiones entre la constitución del sujeto en su historia y su propia interioridad con dichas tecnologías. Estas tecnologías “...permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1988:48). Podría afirmarse entonces, que aunque la experiencia de sí es la propia historia del yo como sujeto, como autoconciencia y como ser para sí (Larrosa, 1995), preparado para una vida prescrita, es un proceso en el que las fisuras, los quiebres y las rupturas, van produciendo alteraciones a las estructuras de disciplinamiento, convirtiéndose en potencialidad para coordinar nuevas relaciones entre el individuo y la sociedad.

Evidenciar bajo qué condiciones los sujetos han sido nombrados y clasificados en el tiempo trae consigo preguntas teóricas y metodológicas que hasta el momento no han definido modelos específicos, pero que también evidencian la necesidad de identificar dimensiones o perspectivas que permitan indagar ¿cómo los sujetos han construido experiencia?, ¿de qué modo las prácticas, discursos y representaciones de los sujetos acentúan o modifican los regímenes de saber y poder de una época y espacio determinados?, ¿A qué le apuesta el sujeto y cómo opera en realidad cuando realiza usos y apropiaciones de los instrumentos disciplinarios que predominan en los órdenes reinantes?. Estas preguntas proponen, de este modo, la necesidad de considerar al sujeto, no como una entidad adscrita a la verdad, sino como una instancia ética; para tal efecto, la memoria, asumida como objeto y mediación para mirarse a sí mismo, desglosar la propia existencia en el tiempo y explicitar lo ausente, es un mecanismo muy poderoso para avanzar en la investigación de este fenómeno desde perspectivas interdisciplinarias.

Larrosa (1995) sostiene que los sujetos situados en regímenes de saber y poder pueden fabricar ciertos dispositivos de producción y de experiencia de sí que podrían resumirse en cinco dimensiones. La primera es la dimensión óptica, entendida como aquella que explicita lo que es visible para sí mismo; es una capacidad de visibilidad que opera como una máquina óptica de auto-observación, la cual responde a la pregunta cómo se ve. La segunda es la discursiva, la cual establece lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo; opera como exteriorización y significación de sí. La tercera es la de orden narrativo, su propósito es vislumbrar cómo se narra el sujeto inserto en una trama de significación, que puede ser continua y discontinua y que configura una memoria de sí, en tanto narrador, personaje y protagonista. La cuarta dimensión se basa en lo jurídico y aparece en el sujeto cuando efectúa el ejercicio de juzgar-se; ésta funciona a través del juicio, la autocrítica y el ejercicio del criterio moral a partir de patrones jurídicos, reglas de uso, formas de trasgresión y prohibición. Finalmente, está la dimensión práctica de auto-dominio; es un nivel del sí mismo en el que se produce el gobierno de sí a partir de la afectación, la cual proporciona ciertas orientaciones para establecer lo que puede y debe hacer consigo mismo.

Es justo aquí donde se explicita la relación memoria-subjetividad-experiencia de sí. La posibilidad de impulsar procesos de rememoración que operen como posibilidad de autodominio, apelando a las dimensiones propuestas por Larrosa, es una propuesta que podría mostrar de qué modo -para efectos de la investigación referida-, las políticas educativas, a lo largo del tiempo, se han incardinado en los sujetos docentes, pero también, permitiría establecer los usos y apropiaciones, que en una perspectiva de subjetivación, éstos han producido. Las narraciones y autonarraciones, en este caso, fungen como recuperación de memoria, dan cuenta de la producción de unas tecnologías propias que pueden haber operado como estrategias, instrumentos y discursos, pero también pueden ratificar los mecanismos por los cuales han sido nombrados y clasificados.

Memoria y subjetividades en el escenario escolar

La trayectoria académica e investigativa del grupo de historia de la práctica pedagógica en Colombia es un referente obligado para abordar esta sinuosa relación. Oscar Saldarriaga (2004) ha considerado que la Escuela moderna opera como un espacio de conflicto atravesado por unas tensiones constituti-

vas que se producen en medio de su institucionalidad, debido a la circulación permanente de tecnologías disciplinarias y tecnologías pedagógicas. "... opto por proponer una rejilla de análisis que permita hacer visibles esas tensiones constitutivas y sus transformaciones históricas para señalar sus tensiones y puntos de fuga, de modo que puedan ser reutilizadas en las luchas actuales alrededor de la condición subalterna de las subjetividades del maestro y de la infancia escolar" (Saldarriaga, 2004:3)

Partiendo de una serie de trabajos que se han ocupado de efectuar genealogías diversas al despliegue de la Escuela moderna, es importante señalar aquí que desde su origen y puesta en marcha, ésta se erigió con el propósito de mantener en un mismo lugar una masa de sujetos que requerían atención, protección y algunos aspectos del conocimiento humano, de tal manera que se favorecieran hábitos de trabajo, consumo y virtud para insertarse en la vida civilizada de la sociedad capitalista orientada por el espíritu liberal burgués (Sáenz, et al, 1997). Además del conjunto de procedimientos que desde su interior operan a manera de tecnologías disciplinarias, existen una serie de instituciones y actores políticos que de manera frecuente la están organizando para que cumpla sus fines y para que no se salga de curso; prueba de esto es la política educativa, cuyas arquitecturas discursivas se han concentrado en la organización del 'servicio', los procesos de dirección, administración y finanzas, el diseño y aplicación de currículos y de manera reciente, la búsqueda afanosa de la eficiencia y la eficacia (Estrada, 2000).

La relación memoria educativa y pedagógica - subjetividades docentes, aparece como un intento por comprender cómo funciona esa articulación y/o divorcio entre los dispositivos de organización y disciplinamiento y las matrices culturales que aparecen en el diario vivir de manera conciente, pero también de modo inconsciente. Es un análisis en el que se aborda el sentido que los sujetos maestros le otorgan a lo vivido, a lo que ha acontecido en los escenarios escolares, a los objetos utilizados para legitimar sus posicionamientos sobre el mundo, a las ilusiones y discursos repetidos o aprendidos que se confrontan con la mirada que tienen de sí mismos, así como todos aquellos puntos de tensión que los colocan en un espacio público de acción ético-política y que desde sus narraciones, demuestran la inquietud por la experiencia de sí, que antes de pretender colocarlos como sujetos de conocimiento verdadero, los sitúan como sujetos de la acción.

Aspectos metodológicos de la investigación

La investigación fue desarrollada en dos escenarios escolares de Bogotá coincidentes en su naturaleza oficial, la época de su fundación y una serie de relaciones producidas entre Escuela y comunidad barrial en las que se destaca su interés por la legalización institucional en sus inicios. Acudiendo a una perspectiva cualitativa de investigación, situada en terrenos interdisciplinarios, la indagación se centró en los sujetos maestros configurados en estos territorios a partir de experiencias activadoras de memoria, cuyo propósito fue motivar a los sujetos para que narraran su propia vida en la institucionalidad escolar, los mecanismos individuales y colectivos puestos en escena para mediar entre las prescripciones de las políticas y su propia práctica educativa y la explicación de los usos y apropiaciones ejercidos frente a estas disposiciones trazadas por el Estado.

Tomando como punto de partida las dimensiones de la experiencia de sí como expresión de la subjetivación, propuestas por Larrosa, -ver-se, narra-se, juzgar-se y dominar-se-, una vez fueron recogidas múltiples informaciones desde la voz de los actores, se procedió al diseño de una matriz de análisis que permitiera cruzar estas dimensiones con las tecnologías disciplinarias y las tecnologías pedagógicas, en coherencia con la posición enunciada hasta el momento en la que se deja claro que existen fuerzas heteronómicas y autonómicas que constituyen al sujeto, y que además, configuran subjetividad y saber de experiencia. La forma de darle organización y contenido a esta herramienta se hizo mediante la identificación permanente de los usos y apropiaciones que circulaban en las narraciones de los docentes, de tal manera, que se fueran observando las tensiones, los puntos de fuga, los posibles desplazamientos, e incluso los propios anclajes. A continuación, se muestran algunas características de esta herramienta.

DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA DE SÍ	TECNOLOGÍAS DISCIPLINARIAS	TECNOLOGÍAS PEDAGÓGICAS
VER-SE	USOS Y APROPIACIONES	
NARRAR-SE Y EXPRESAR-SE		
JUZGAR-SE		
DOMINAR-SE		

Michel De Certeau (2000) ha propuesto que una forma de analizar los usos y apropiaciones de los sujetos y los grupos implica observar procesos cómo los ‘contratos’ con el otro, la apropiación de modelos, espacios y discursos, y ciertos niveles de consumo de lo producido por otros, lo cual explica en parte, la búsqueda incesante de legitimación como sujetos de la acción en medio de la actividad surgida de la enunciación y de la propia experiencia. De este modo los usos, son planteados por De Certeau como “...una producción racionalizada, tan expansionista como centralizada, ruidosa y espectacular, corresponde a otra producción calificada de ‘consumo’: esta es astuta, se encuentra dispersa pero se insinúa en todas partes, silenciosa y casi invisible, pues no se señala con productos propios sino en las maneras de emplear los productos impuestos por el orden...dominante” (De Certeau, 2000:244)

De otra parte, las apropiaciones son procesos en los que el sujeto intenta posicionarse de ciertos órdenes y discursos que lo nombran o lo implican; esto hace que recurra de manera significativa a la producción de ciertas técnicas que le posibilitan la mediación y la construcción de experiencia. El despliegue de estas apropiaciones se produce en la medida que el sujeto cuente con determinadas tácticas y estrategias, que en el juego de la cotidianidad le permiten cierta movilidad y maniobra en una trayectoria de poder en la cual, los que detentan los dispositivos de dominación, no siempre logran los objetivos; De Certeau (2000:246) anunciará “...estos procedimientos y ardidés de los consumidores compone, finalmente, el ambiente de antidisciplina”

Subjetividades docentes y experiencia de sí: memoria y olvido, 1970 y 2007

En concordancia con los presupuestos de la memoria en una perspectiva interdisciplinar, la investigación consideró pertinente la realización de varios “encuentros de la memoria” con la mayoría de los docentes que actualmente están vinculados a estas dos instituciones, así como múltiples entrevistas individuales en las que predominó la narración y autonarración como acercamiento a la experiencia de sí. Se puede sostener, que en diferentes niveles y con dificultades metodológicas medianamente resueltas, las subjetividades de los maestros se constituyen en voz, expresión y corporificación de una historia de fabricaciones que explícita, mediante discursos y prácticas, tensiones particulares, en las que regularmente se entrecruzan el saber y el poder en diferentes direcciones, pero especialmente, en los procesos creadores –conciencia-

tes e inconcientes, reflexivos y espontáneos- en los que se han evidenciado sus actuaciones frente a los dispositivos de las políticas educativas.

Con el ánimo de avanzar en las preguntas iniciales, acentuar las relaciones que motivaron este trabajo e impulsar la continuidad de indagaciones en esta dirección, a continuación, se enunciará algunas de los hallazgos y consideraciones finales. Por ser este un texto de síntesis, se omitirá la propuesta de periodización que surgió al final de la investigación; de todos modos, en la descripción se hará alusión a los referentes temporales en los que se sitúa el análisis.

Del escepticismo a la promoción de proyectos de autogestión

Entre 1970 y 1974 tuvo lugar la fundación de ambas instituciones. Las narraciones insisten en señalar que los docentes que llegaron en este tiempo vivieron dos situaciones bastante particulares; en primer lugar, en su condición de normalistas y de novatos, tuvieron que asumir la responsabilidad de la enseñanza en contextos barriales no legalizados, con enormes carencias en servicios públicos y con una alta demanda de educación básica primaria, que además de producirles miedo, les generó desconfianza en sí mismos. Es recurrente la alusión a su falta de experticia, a la ausencia de atributos y condiciones para enseñar con eficacia, en suma, el inicio de su vida como maestros denota una mezcla de escepticismo y desconfianza.

En un segundo momento, el miedo es reemplazado por la gestión de proyectos, subyace ahora una creciente relación entre comunidad barrial y Escuela. Algunas narraciones evidencian cómo se fueron implementando diversas iniciativas para resolver problemas que se asociaban a la ausencia de política, no sólo educativa, sino social y barrial. Experiencias como habilitar las duchas de los baños de la Escuela para que los niños contaran con un aseo personal diario ante la falta de agua potable, o la organización entre docentes y padres de familia para ofrecer refrigerios de bienestarina a los estudiantes, son, sin lugar a dudas, expresiones que colocan al maestro como protagonista, gestor y actor político.

Estas experiencias se producen en función de tres procesos fundamentales; de una parte, la Escuela misma cumple la función de operador óptico, es decir, es un dispositivo que les permite a los docentes auto-observarse e ir fabricando mecanismos para cumplir un papel en una comunidad que requiere líderes para su transformación. En segundo lugar, en términos de De Cer-

teau, los maestros construyen toda una economía de consumos en las que los usos y apropiaciones van a resultar necesarios para mantenerse en el sistema, pues las formas de exclusión son frecuentes, por eso se incorporan a procedimientos, formatos y rituales disciplinarios –incluso desde su papel de líderes comunitarios-. En tercer lugar, se van posicionando discursos de denuncia e inconformidad que no siempre se traducen en modificaciones a las políticas educativas; por el contrario, resulta llamativo, cómo en medio de un escenario de reivindicación social y barrial tan marcado, los maestros acentúan progresivamente procedimientos disciplinarios en la Escuela, enmarcados en la tecnología educativa propia de las décadas del setenta y ochenta.

De la exaltación del quehacer pedagógico a su definición social y política

El apostolado al que hace referencia Quiceno (1988) es recurrente en las narraciones de todos los docentes, especialmente en aquella generación protagonista en las décadas del setenta y ochenta. Estos profesores aducen que su condición en este tiempo era diferente, no sólo por sus garantías laborales, sino por el reconocimiento que le otorgaba la comunidad barrial. Al parecer, el proceso fundacional y la vinculación del maestro al barrio, lo convierten en una figura pública que le permitió gozar de privilegios materializados en atenciones, eventos sociales y regalos. La subjetividad del maestro de esta época, con frecuencia, entrelaza discursos de denuncia, dolor, autonomía, eficiencia y autoridad; este entrecruzamiento de regímenes discursivos da cuenta de los planos en los que se juega la experiencia de sí, pues confronta las políticas en función de la reivindicación de sus derechos como trabajador, pero asume de manera eficiente el currículo y sus correspondientes instrumentos de control.

Es muy probable que este divorcio entre discursos y prácticas se explique, no sólo en función de acomodaciones al sistema, sino por convicciones propias expresadas en el cumplimiento ético de la labor; el deber ser es muy importante para esta generación de docentes. Solamente hasta la segunda mitad de la década del ochenta, con la vinculación de varios docentes al Movimiento Pedagógico, lo curricular será motivo de discusión política y se implementarán procesos explícitos y soterrados a la modificación de las prácticas disciplinarias.

La afectación: testigos de sí mismos

Los docentes del noventa y dos mil, quienes han vivido la profundización de la desfinanciación de la educación pública, el cambio de condiciones laborales y salariales –ley 715 y nuevo estatuto docente- y la transformación de prioridades de formación para el sector – competencias, desarrollo humano, tecnología, bilingüismo-, a diferencia de la generación anterior, manifiestan que su labor se ha desarrollado en medio de la incertidumbre y la desesperanza, pero que eso no indica que sean más laxos o menos responsables. Las narraciones de estos docentes se refieren con mayor contundencia a la política educativa, afirman por ejemplo, no temer a la ley, ni a los dispositivos de disciplinamiento que se les ha impuesto en los últimos años, como la evaluación docente, la promoción del 95% de estudiantes o la política de competencias y estándares. Si bien es cierto, son concientes de las graves consecuencias que ha traído estas disposiciones, los maestros sugieren, sin volverlo consigna, que se deben realizar fisuras a estas reglamentaciones desde el aula de clase, y que es necesario asumir al estudiante como un sujeto que en su auto-constitución puede tener aciertos, desaciertos y errores. Es algo que opera, casi de manera espontánea, no supone profundas reflexiones o grandes manifestaciones de resistencia. Siguiendo a Michel De Certeau, la apropiación aquí es una fabricación del sujeto vinculada a los actos enunciativos del orden reinante, la cual surge en las circunstancias de la cotidianidad, que termina produciendo toda una astucia de usos que se manifiesta en la creación de formas divergentes en los modos de emplear los productos y procesos definidos por el orden institucional.

En la perspectiva de Foucault y Larrosa, la afectación es un paso esencial en la construcción de la subjetividad, que en este caso, transita permanentemente del ejercicio del poder y de la fuerza -del mismo maestro-, a la producción de alternativas a las formas dominación; de la invención de mecanismos para usar y apropiar las tecnologías disciplinarias en medio de la cotidianidad, hasta la creación de profundas motivaciones al ejercicio de la resistencia; de la auto-exaltación del maestro a su reconocimiento como agente periférico y contingente en la transformación social.

Sin pretender acudir a generalizaciones ni determinaciones, lo que resulta evidente, es que de una parte, hay una generación de docentes que mientras estaba preocupada por explicitar, mediante discursos y prácticas, la reivindicación de una lucha organizada por la búsqueda de alternativas, a la vez, usaba y apropiaba por convicción las tecnologías disciplinarias en el escenario escolar. Y por otro lado, se puede sostener que está emergiendo una generación de

docentes que empieza a reconocer la existencia de ciertos regímenes de saber y poder que operan a través de la política educativa, pero que no asumen la búsqueda de alternativas mediante su vinculación al sindicato, el partido o a los movimientos de masas, pues consideran que las transformaciones son más bien silenciosas e individuales.

Lo presentado hasta el momento no pretende agotar la discusión sobre esta polémica relación entre memoria y subjetividades, ni establecer la eficacia de la metodología propuesta aquí. Frente a las reflexiones inicialmente señaladas y la pregunta por la legitimidad de este vínculo, es importante afirmar que a partir de esta investigación, junto con otras que probablemente han logrado mayores avances, resulta necesario asumir la memoria como objeto y mediación para develar las subjetividades; que la narración es un mecanismo de amplia complejidad en el cual el sujeto se pone en escena para precisar quién es y cómo se constituye; que mecanismos como los encuentros de la memoria contribuyen, no sólo a la reparación, sino a la reconciliación frente a lo ocurrido; y que el volverse testigo de sí mismo es un proceso muy valioso que opera solamente cuando el sujeto es capaz de narrarse.

De otra parte, es posible afirmar, que esta relación, además de legítima es necesaria, sobre todo en unos tiempos en donde se deben construir las condiciones para efectuar nuevas teorías críticas que deconstruyan lo que ha predominado en las ciencias sociales modernas; una deconstrucción que en términos de Boaventura De Sousa (2003:164) reinvente formas democráticas para la realidad latinoamericana mediante un nuevo cosmopolitismo impulsado por alianzas contrahegemónicas sur/sur. De esta manera, y basados en los hallazgos de este trabajo, la recuperación de la memoria, permite develar quiénes son los sujetos que han estado en los bordes, que han sido silenciados y que además, en la mayoría de los casos, han naturalizado la inferioridad y la subsunción de su condición a instituciones, discursos y prácticas, además de evidenciar cómo los usos y apropiaciones de los órdenes reinantes producen saber de experiencia.

Los avances de este tipo de trabajos muestran por un lado, la necesidad de ahondar, mediante nuevas investigaciones, la validez de colocar en el centro a los sujetos más que a los acontecimientos mismos; proporciona algunos puntos de vista para interpelar la memoria como referente capaz de develar lo excluido y lo olvidado fruto de la biopolítica; y finalmente, a través de los hallazgos específicos de esta investigación, da cuenta de unos sujetos que en

el tiempo han constituido una fuerza, en ocasiones protagónica, y en otras, silenciosa, que produce permanentemente usos y apropiaciones, ya sea para legitimar el orden reinante o para evidenciar cómo operan las tecnologías disciplinarias en medio de las tensiones que históricamente han aparecido. Ese pasado que se interpela y se vuelve objeto de estudio a través de fuentes vivas, utilizando la expresión de Carlos Jilmar Díaz, es el escenario en el que el sujeto se constituye, en el que se incorpora al mundo de la vida, es lo que le permite significar su experiencia, una experiencia que en confrontación con el pasado los vuelve testigos de sí mismos.

Bibliografía

- Benjamín, Walter, 1999, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Buenos Aires, Ed. Crítica.
- Cubides, Humberto, 2007, *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá, Siglo del hombre IESCO, Universidad Central.
- _____, 2007, “Política y subjetividad, experiencia o cuidado de sí y otros mundos” *En Revista de Ciencias Humana N° 37*, Universidad Tecnológica de Pereira.
- De Certeau, Michel, 2000 “La invención de lo cotidiano”. *En Cuadernos Pensar en Público N° 0*. Bogotá, Universidad Javeriana, traducción Alejandro Pescador: 241-260
- Estrada, Jairo, 2002, *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Bogotá, Unilibros.
- Foucault, Michel, 1988, *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. By L. H. Martin, H. Gutman and P.H. Hutton (eds). London, Tavistock Publications.
- _____, 1991, *El sujeto y el poder*, Bogotá, Carpe Diem, traducción de María Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa.
- _____, 2005, *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI, trigésima edición en español.
- Halbwachs, Maurice, 2004, *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Anthropos.
- Larrosa, Jorge, 1995, *Tecnologías del yo y Educación*. En Escuela Poder y Subjetivación. Larrosa Jorge (Ed.), Madrid, Piqueta.
- Le Goff, Jacques, 1998, *El tiempo del mundo: el regreso de Braudel*. En Por qué Recordar. Academia Universal de las Culturas. México, Foro Internacional Memoria e Historia: UNESCO.
- Ricoeur, Paul, 1998, *Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico*. En Por qué Recordar. Academia Universal de las Culturas. México, Foro Internacional Memoria e Historia: UNESCO.

- _____, 2002, *La Memoria, la Historia, el Olvido*. México, Fondo de Cultura.
- Rojas, Alejandro y Castillo, Elizabeth, 2006, *Educación para los otros o educación intercultural: Estado, educación y grupos étnicos en Colombia*. En *Identidades, Modernidad y Escuela*. Bravo Hernando, Peña Sonia, Jiménez David (comp), Bogotá, UPN.
- Quiceno, Humberto, 1988, *Pedagogía católica y Escuela activa en Colombia, 1900-1935*, Bogotá, Ediciones foro nacional por Colombia.
- Saldarriaga, Oscar, 2003, *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, magisterio, Grupo de historia de la práctica pedagógica.
- _____, 2002, “Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX”, *Revista estudiantil de filosofía Cuadrante Phi N°05*, Bogotá, Universidad Javeriana: 1-8.
- Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando, 1997, *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903, 1946*, Vol. 2. Bogotá, Medellín, Colciencias, UniAndes, UniAntioquia, Foro Nal por Colombia.
- Sánchez, Gonzalo, 1999, *Memoria, museo y nación. Palabras introductorias al I simposio internacional y IV cátedra anual de historia ‘Ernesto Restrepo Tirado’*. Bogotá, IEPRI, U.N.
- Vernant J.P, 1998, *Historia de la memoria y memoria histórica*, en *Por qué Recordar*. México, Academia Universal de las Culturas. Foro Internacional Memoria e Historia: UNESCO.

9. DE LAS ANECDOTAS A LA MEGA NARRACIÓN DE LA MEMORIA: HISTORIA Y ESPACIOS EN LA ESCUELA

Andrés Fernando Castiblanco Roldán*

“Así nos es dado ver a muchos viejos que casi no hablan y todo el tiempo parecen mirar a lo lejos cuando en realidad miran hacia dentro, hacia lo más profundo de su memoria. Porque la memoria es lo que resiste al tiempo y a sus poderes de destrucción, y es algo así como la forma que la eternidad puede asumir en ese incesante tránsito”.
Ernesto Sabato. *La Resistencia*. Seix Barral 2003

Introducción

¿Qué es lo que enciende las luces de la memoria? ¿Qué permite entre ver con fragilidad el pasado como momento y acontecimiento desde el hoy que es efímero e íntimo? ¿De qué se sirven los intrincados hilos del recuerdo para apropiarse y transformar – ¡porqué no trastornar! – los tejidos constituidos del pasado oficial?

¿De dónde salen las voces anónimas en espacios concurridos de visiones y ficciones, en los cuales, apenas se puede analizar la mediatización de los hechos? ¿Qué hay de los análisis tibios emergentes que se apagan con las emisiones de la radio o la televisión, y qué decir del internet y su espíritu sintético e informativo que pretende no más que informar como en un recuento lo que se percibe en la realidad?

* Licenciado en Ciencias Sociales y Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente – investigador Red CEE Universidad Pedagógica Nacional – IDEP del grupo Ingeniarte, ámbito de memoria. Profesor de la Secretaría de Educación del Distrito y docente investigador en las áreas de Historia y Análisis Cultural y Geografía Económica de la Fundación Universitaria San Martín. Co editor de la Revista Vox Populi. Secretaria de Educación del Distrito. Fundación Universitaria San Martín

¿Dónde se identifican los rostros cotidianos en calles y plazas, rincones, de un entramado urbano que cada día crece más hacia todas sus latitudes, aumentando la periferia y sacando de su eje al tan tradicional centro, que deviene de lo material a lo simbólico?

Entre estos desahogos de preguntas, palabras y hechos ronda la memoria, divaga por su efímera evocación y su perenne eficiencia para desdoblarse la historia y construir identidades, sean de nación, de género o ciudadanías que se debaten entre la legalidad y la legitimidad, las dinámicas tras las otras dinámicas como un juego de tiempos, acontecimientos y actores, esquizofrenias y corduras encontradas en el pasar de una hoja de un libro de historia, la revista de crónica y un cuaderno de escuela.

Pero el interés se desvía por mirar el cuaderno de escuela, el libro y la revista ya están colmados de intereses y razones muy válidas para contar sus historias, sin embargo ¿Qué hay de ese cuaderno con olor a maleta de lunes a viernes y horarios entusiastas y monótonos a la vez? ¿Qué puede hablar ese testigo de la aventura del conocimiento a veces más muro de grafiti que espacio de notas académicas, en ocasiones más muro de los lamentos, amorosos y políticos que espacio de conocimiento oficial? En referencia al académico ya que el otro tampoco se debe desconocer.

Este texto habla de estos recuentos, de los recopiladores aquellos que hicieron contacto con el relato para envolver al lector sediento de análisis de memoria de una mina de micro historias y sentimientos de otros en otros momentos. Abrirse paso entre hojas y hojas que hablan con timidez y a veces con pasión de esas micro - fibras de los grandes acontecimientos de la memoria, los grandes hechos históricos, los que enseñó la cartilla junto a los que se vivieron en carne y hueso.

El espacio de la escuela es el punto de encuentro entre aquellos que demandan y los maestros que ofrecen, exigen, reprimen y estimulan a la vez, si en una nación pagaran una recompensa por matar sueños o dar vida a otros, las aulas de clase estarían llenas de millonarios o acaudalados hijos del discurso y la mirada pedagógica. En estos escenarios es que el recuerdo nace se transforma y se evoca, de la misma forma también se cambia por la memoria oficial, la del libro de texto, la del discurso dominante, la del poder, porque la educación es un juego de las microfísicas -en términos foucaultianos- que están siempre en tensión.

La prohibición marca la pauta, y en ocasiones la libertad proporciona manifestaciones que devienen de la violencia a la racionalidad más madura,

inclusivo en quienes apenas tocan la adolescencia, como lo argumenta Paul Virilio en su negativo texto sobre el *cibermundo*, hay un poco de velocidad en los marcos sociales y ya los flujos de los espacios han variado por acercar al lejano y alejar al próximo, una reconfiguración de lo político se evidencia en las convicciones de la participación y la mirada sobre los hechos nacionales: el estudiante avanza con paso firme a las marchas que se congregan en las plazas, aunque no comprenda en la totalidad el porque, la imagen y los signos le mueven a movilizarse es parte de una memoria pública.

Es atendiendo a un llamado de la remembranza propia o ajena, la cita puesta con la historia de la nación, la que registran los medios de comunicación, la oficial, que se imprimirá en los diarios y en tres años hará parte de los contenidos curriculares para determinado grado.

A partir de lo que piensa cada uno se sostiene el sentimiento nacional, un puñado de anécdotas obreras configura la memoria del proletariado y constituyen a su vez el espíritu de lucha. Las vejaciones de la colonia son una suma de los recuerdos de la devastación y la invasión que se transformaron en deseo de libertad, que sirvieron de motivo para los movimientos de independencia quienes lo utilizaron como argumento y fermento de su inconformidad.

El pasado de abusos para reclamar nuevas disposiciones al amparo de la equidad, las revoluciones liberales decimonónicas de cara a un pasado hispánico hegemónico que sucumbirían en las sombras de adversarios inspirados en la otra cara de la evocación, la versión del orden y el progreso sobre la lucha fratricida y atea. Una línea de pasiones que después de los Mil Días se volvería enconada y partidista hasta encontrar dentro de los ídolos del espíritu colectivo un motivo de venganza dejando a mitad del siglo XX la violencia que hasta el día de hoy despierta la convulsión de su memoria, las grandes revoluciones y procesos de transformación social se alimentan del espíritu de la memoria.

La memoria y su metodología en el mundo escolar

Para el abordaje de la memoria en los contextos escolares es necesario hacer la salvedad de su relación con la nemotécnica y los procesos de mecanización en la conservación de las informaciones en el individuo, no es lo mismo para el estudiante vincular la solución de una ecuación por medio de las alternativas de solución que se proponen desde textos magistrales como el *Algebra de Baldor* a significar un suceso para siempre por el impacto que causó en su vida o en su familia. La intención de este ejemplo no es socavar la importancia de un

conocimiento sobre otro sino demostrar que el *ars memoriae* de la escuela está diferenciado de la memoria tradicional o como se ha entendido tradicionalmente en el sentido común.

El estudiante piensa que la memoria es retener y retener informaciones, sin embargo todo el tiempo esta recurriendo a lo que se puede llamar memoria emocional para dirimir sus acontecimientos cotidianos, escuela, hogar y barrio. Para el caso del estudiante y sus padres la comunidad educativa esta identificada con la comunidad habitacional, este fenómeno es propio del distrito capital que su política de educación oficial distribuye los colegios y sus estudiantes obedeciendo a criterios como la cercanía de la vivienda para optimizar los desplazamientos y la llegada y salida de educandos a los planteles, de hecho cuando estos viven lejos se dispuso de rutas escolares para acercarlos.

El trabajo de involucrar a los estudiantes en tomar conciencia sobre la memoria colectiva ha requerido un retorno al hogar, volver al dialogo con los padres o tutores para hablar del pasado común. Ese regreso a la palabra y al habito de escuchar –cada día más escaso en todos los círculos- indica la necesidad de entablar relaciones que se dejan a un lado en la escuela con la relación de pares y la aparición de nuevas motivaciones relacionales, es decir que cuando aparecen los amigos los padres y mayores pasan de una relación íntima a una relación más formal alejada de la intimidad de la adolescencia, el mundo de los adultos hace una brecha significativa con el universo simbólico del estudiante, creando nuevos lenguajes y visiones y por lo tanto otros vínculos con la remembranza en el espacio social.

En estas relaciones es que se piensa en el concepto de memoria, una visión de marcos sociales investida con la mirada sociológica de Halbwachs puede servir como ruta conceptual, sin embargo no hay que obviar la realidad común en el caso de esta sociedad: soslayar que existe un conflicto interno y unos criterios de desigualdad que alteran las instituciones sociales clásicas en el devenir político y social colombiano no es recomendable para mirar la escuela, ya que en sí misma es institución social y se ve afectada por fenómenos como la violencia común, el tráfico de drogas y el desplazamiento.

Por esta razón es importante la implementación de un concepto de memoria que se piense en relación al conflicto, teniendo en cuenta la crisis de la legitimación frente al recrudecimiento de la legalidad investida en las instituciones empoderadas del poder socio - político. Frente al desacato de la norma en parte por resistencia y por otro lado como forma de establecimiento de ordenes y jerarquías soterradas al orden social establecido, como es el caso de

las mafias y militancias en grupos relacionados con los actores armados y sus células urbanas.

En el enfoque de *los marcos sociales de la memoria* llama la atención el apartado “cómo los marcos de memoria permiten reconstituir recuerdos” del capítulo III sobre “la reconstitución del pasado” (Halbwachs, 1925/2005) que hace referencia a las dos formas del recuerdo: una en que se miran los acontecimientos que son ajenos de la rutina y los que pertenecen a ella, Henry Bergson define este fenómeno como *memoria habito*, y permite ver cómo en sí misma la memoria colectiva se vale de esta especie de oscilaciones para determinar los marcos de recuerdo, teniendo en cuenta el marco espacial, temporal y social que reviste el acto de la remembranza en los grupos sociales.

Este mecanismo permite conocer en que forma se apropian los acontecimientos y se les da el sentido de memorias, la conformación de los marcos de memoria da cuenta de la consolidación de las mega - narraciones de la memoria, las cuales se pueden definir como una suma de referencias de un mismo acontecimiento que constituyen relatos de escala social, atados a las convergencias y acuerdos de los grupos.

Un relato máximo que se transforma en una verdad aceptada y la constitución de lugares comunes del recuerdo, aquellos que son producto de las secuencias y continuidades demarcadas en la cotidianidad. Sobre esta serie de convergencias sobre acontecimientos y lugares comunes es importante ver cómo la memoria también se halla revestida por el silencio entendiendo que la ausencia de denuncia, de relato o de narración sobre acontecimientos a veces escabrosos obedece a la ambivalencia de la memoria en su función estructuradora y limitante de las relaciones sociales.

La importancia del silencio tiene tras de sí toda una significación simbólica que entra en juego en el micro modelo social que es la escuela, la reproducción de un gobierno escolar, la legalidad de los discursos directivos y pedagógicos y la legitimidad de lo que asumen los estudiantes dentro de su fuero institucional, se debate en medio de la violencia que penetra a través de situaciones muy focalizadas, desmanes institucionales o docentes y una constante circulación de deberes y derechos que se hacen presentes en los conflictos y diferencias entre pares, docentes y directivos de los colegios.

El silencio se evidencia en la amnesia sobre lo que ocurre en el barrio y sus replicas en los planteles, el popular “aquí no pasa nada o no se vio nada” no es más que la expresión del silencio y la omisión de acontecimientos un rasgo común cuando se establece la memoria colectiva y de paso la historia

bajo una mirada específica. Las redes de expendio de drogas en los baños de las instituciones, el tráfico de objetos hurtados entre otras redes con parte de el “otro orden social” un sistema de relaciones que en ocasiones es conocido por todos pero con el temor del otro como síntoma de un código de silencio sobre las situaciones. Medios de comunicación dedican 20 segundos de sus espacios televisivos o radiales para hablar de la muerte de un coordinador o un docente fulano de tal, pero la evidencia real de la historia se remonta a la evocación de una intervención en unas relaciones que no se puede intervenir desde lo oficial, no se puede avanzar sin la confianza y el reconocimiento de quienes salvaguardan el equilibrio de estos mundos sociales.

Para ilustrar un poco desde el antecedente teórico se puede mirar a Luisa Passerini, quien en su texto *Memoria y Utopía la primacía de la intersubjetividad*, (2006) propone alrededor de la memoria unos planteamientos teóricos bien interesantes: para comenzar, es importante cuando se habla de la memoria hacer una referencia al olvido, cómo en el dialogo de la ausencia y la presencia, hablar del vacío de memoria es importante cuando se aplica en las relaciones sociales, en su exposición Passerini define al olvido que proviene del *Oblio* – del latín *Oblivisci* al francés *Oubli* y el español *Olvido* que traduce “llevarse”, la cual difiere del inglés *Forgetting*, *For – get* y el alemán *Ver – gessen* que desembocan en un “recibir para” (Passerini, 2006: 26).

Llamativa diferenciación que permite ver la mirada de la memoria, como la retención de la imagen del acontecimiento, la capacidad del olvido de arrastrar el mismo acontecimiento, silenciando los testigos, creando nuevos mártires. Es importante hablar del silencio porque transporta la negación de la memoria, censura el discurso de la imagen y se convierte en el antes y el después del recuerdo, la palabra está rodeada de silencio, el olvido, es silencio.

En esta visión es importante revisar la forma en que interactúa la memoria y el olvido, la autora trae a Agustín de Hipona en su libro X de las confesiones, donde expresa sintéticamente la figura de esta relación: “*Recuerdo haber recordado*” la que desemboca en pensar que “no es posible buscar algo que se ha perdido a no ser que lo recordemos al menos en parte” (Passerini, 2006:26) dando como resultado una cadena de representaciones que constituyen el proceso de recordar y olvidar.

Estos enunciados de la autora son importantes para pensar la memoria en la escuela y su relación con la comunidad educativa. La conciencia social de la comunidad emerge a partir de una apropiación de un pasado que conduzca a

su valoración. Pensar esta serie de situaciones es dilucidar cómo están construyendo historia los colectivos a través de las anécdotas o los micro relatos.

Fragmentos que forman grandes rompecabezas de la historia local, amenazados por la homogenización de un discurso oficial sobre la historia y desterritorializados por la incidencia de unos medios de comunicación que virtualizan al punto de trivializar o segregar las versiones de los grupos sociales partícipes de la cotidianidad. Estos mecanismos se constituyen en garantes de la continuidad del bucle – en términos de Morín- *Olvido – Memoria –Silencio* que son legitimados por la cotidianidad de las comunidades.

Hay que pensar que la relación entre la memoria, el olvido y el silencio es bien significativa para los marcos planteados por Halbwachs, quien también fue silenciado de otra forma, en un marco espacio temporal –la guerra y el holocausto- que no sólo implicó su silencio sino el de muchos más militantes de la imagen, la representación y la resistencia. Sin ir más lejos, la escuela y su comunidad educativa son generadores de resistencias o silencios y es precisamente el sacar a la luz esta clase de imágenes y reproducciones que permitan vislumbrar otra historia.

En lo sucesivo hay que luchar contra la fuga de los acontecimientos, ese llevarse que encarna el olvido, sin caer en la esquizofrenia de memoria planteada por Candau y que ya se ha expuesto en textos anteriores¹ desde la mirada de la antropología o las formas del olvido estructuradas para una sobremodernidad en la visión de Augé² que generen expectativa sobre lo recordable e imprescindible para la sociedad. De allí que trabajar en los campos –casi todos- donde incide la memoria es preguntarse por el cómo y hacia donde se enfila la metodología de la memoria.

¹ “Memoria y espacio lúdico: goce, juegos y anónimos.” Conferencia presentada en el marco de la cátedra de Memoria y conflicto del IPAZUD Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Y análisis sobre los lugares en CASTIBLANCO, R. Andrés 2007. “EL lugar de memoria como espacio patrimonial y de Representación” En: PATIÑO, Diógenes (Ed.). *Las vías del patrimonio, la memoria y la arqueología*. Popayán. Universidad del Cauca. CASTIBLANCO, R. Andrés 2007. “Memoria y patrimonio: conceptos necesarios para una reflexión sobre el bicentenario en Colombia”. En *Revista Vox Populi* N° 6 Noviembre. Bogotá. Fundación Universitaria San Martín.

² En el caso de Marc Augé en su texto *Las formas del Olvido* (1998), el recuerdo es una impresión que permanece en la memoria y a su vez esta impresión se define como el efecto que los objetos exteriores provocan en los órganos de los sentidos, (Augé, 1998: 23) de hecho en su relación a la memoria plantea tres figuras o formas del olvido a saber: La del Retorno cuya pretensión se halla en recuperar el pasado perdido olvidando el presente; el Suspenso cuya pretensión principal es recuperar el presente seccionándolo del provisionalmente del pasado y del futuro; por último se halla la del Comienzo o Re – Comienzo cuya inauguración radical pretende recuperar el futuro olvidando el pasado. (Augé, 1998:66-67)

Con relación a la escuela se trabaja con archivos, portafolios de memoria, encuestas, grupos focales, análisis de la imagen, mirando de cerca el planteamiento de Peter Burke³ cuando afirma la importancia de la imagen como documento, pero no de mirarse a la ligera sino observar su autenticidad, la composición y lo que rodea a la imagen, recoger los relatos y concatenar el tiempo para el adolescente que a su vez está narrando acontecimientos contados en la apropiación del tiempo de sus padres y que, finalmente, encaja en la sincronización clásica del tiempo mecánico universal.

Situar la anécdota en un mapa espacio temporal es meter ese hilo en el tejido, en el marco de memoria que conforma una coyuntura más grande, ¿Cómo hacer esa inserción sin caer en el sesgo? Se puede referir brevemente al avance que propone Pluckrose en la enseñanza de la Historia: en el texto *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Morata (1993/2002) retoma esta serie de herramientas, como las mencionadas anteriormente, para mirar en el aprendizaje de la historia, la forma en que se interioriza el tiempo y aunque la finalidad de este libro es más didáctica que analítica, da cuenta de con que procedimientos se puede contar –algunos de ellos sin ser pretensioso– para construir en el estudiante una consciencia en la formación del pensamiento histórico.

De esta forma se puede pensar en cómo educar para hacer consciente la memoria y formativa en el sentido de construir, pensamiento crítico, sumado a una reproducción de espacios de diálogo y crecimiento del discurso colectivo sobre los sesgos de medios y discursos dominantes, emancipar la voz de la comunidad en la definición de su proyecto ciudadano y político.

En este texto apenas se dan unos pincelazos sobre el contexto particular de los acontecimientos que han dejado huella en la vida de padres de familia y cómo en su relatar, transmitir a sus hijos dejan entrever cómo se conforman en lo colectivo, lo popular si se le quiere llamar en esa forma, las grandes narraciones de la memoria colectiva. Sin embargo, antes de entrar a mirar esta cuestión es importante revisar cual es la memoria en el maestro que establece las representaciones y prácticas pedagógicas en la cotidianidad.

Para cerrar este aparte es importante pensar en situar el acontecimiento en el marco social de la memoria, pero trascendiendo la imagen y la voz que lleva en su versión colectiva para consolidar mega narraciones, inquebrantables, respetables y que cuando se agoten puedan dar paso a una historia jui-

³ Ver: BURKE, Peter 2001/2005. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona. Crítica.

ciosa e imparcial de cara a la construcción de no solo la identidad sino el rol de nación. Recordando lo que anuncio R. Koselleck cuando afirmaba que la historia comienza donde termina la memoria, como una frase que en este momento despierta toda una discusión que se retomará en otra oportunidad.

La memoria en las maestras y maestros

Para hacer un análisis de la forma en que se entendía la memoria y las impresiones en el aula se tomó en cuenta la visión de los docentes. El proyecto *Entre Silencio y olvido: momentos para hablar y recordar*, fue presentado como una propuesta de trabajo de formación en herramientas y usos de la memoria en el aula, este trabajo pretendió dar razón sobre el desarrollo de la experiencia y reflexión acerca de la importancia de la memoria como elemento esencial de la condición humana; la cual se presenta como un fin y al mismo tiempo similar a un refugio contra la violencia del olvido.

A través de la propuesta se proyectó una metodología que se enfocó en el uso de las imágenes, como dispositivos activadores de recuerdo a fin de presentar la trayectoria de esta serie de acercamientos a la memoria y para desembocar en el análisis de su papel en la consolidación de construcciones colectivas de tipo identitario como el patrimonio en todas sus dimensiones.

La propuesta estuvo conformada por talleres que se diseñaron para cada sesión acompañados por una lectura como punto de referencia, así pues, una de las sesiones fue la exposición de un álbum familiar cuyo montaje fue completamente organizado con video, sonido y fotografías con su respectiva ficha de información. Una vez se presentaba este modelo, a los docentes procedentes de diferentes instituciones oficiales y localidades se les solicitaba con anterioridad traer sus fotografías, las cuales se organizaban en grupos para formar exposiciones temáticas sobre cuestiones significativas de su historia de vida.

Se hallaron diversas conclusiones que fueron presentadas en un informe titulado *Sobre los usos de la memoria: entre silencios y olvidos, murmullos y recuerdos*⁴. Como la importancia que tienen en lo íntimo los grupos de estudiantes con los que trabajan los maestros en sus vidas, una identidad y relación de proximidad que conjuga la responsabilidad académica con la intención afectiva,

⁴ Este informe corresponde a la conclusión de los talleres a partir de la propuesta de formación en el marco del programa Maestros que aprenden de Maestros de la Subdirección de formación docente de la Secretaría de Educación Distrital 2007.

situación reflejada en las exposiciones biográficas donde siempre hubo fotografías con estudiantes que mostraban actividades como convivencias, actos culturales o fotos casuales donde se asomó la relación emotiva que se establece al interior del aula entre docentes y estudiantes.

Hubo espacios de recuerdo en los cuales los maestros de forma casual y completamente desprevenida hablaron de sus temores en la escuela, los recuerdos gratos y graciosos, sumados a los momentos más tristes y cargados de situaciones de poca tolerancia con los estudiantes y ellos mismos, esta especie de tipificación y localización de los recuerdos fueron desarrolladas en esquemas gráficos que a manera de mapas sociales permitieron dar una geografía a las experiencias y sensaciones del grupo de docentes, los cuales a su vez reconocieron el valor de esta clase de herramientas para conocer un poco más la población con que se trabaja y las perspectivas que tiene el estudiante sobre su papel en el aula.

La experiencia permitió el dialogo sobre estos temas, dando cuenta de los estigmas que se tejen alrededor de la escuela y sus prácticas. Los maestros estuvieron en un espacio donde aprendieron – aprendimos- que muchas de las dinámicas que se asumen como casos muy personales e individuales, son lugares comunes en la experiencia pedagógica y la trayectoria escolar.

Sin embargo en el interior del taller de remembranza se dio la coyuntura para hablar de lo que identifica a los maestros en sus generaciones y con sus compañeros, este espacio fue un punto de encuentro con el pasado común: el citar una situación general como el apagón de la década del noventa en Colombia sirvió para mirar cómo este suceso nacional estaba encajado en las estructuras de recuerdo individual, la interpretación social y política del hecho fue un recorrido por posturas y edades en los maestros que dibujaron el espectro de un conjunto de relatos sobre la memoria colectiva.

Así mismo fue un lugar donde se puso sobre la mesa la vida cotidiana y el qué hacer del maestro en su cotidianidad, permitiendo una charla amena y fluida como centro de la socialización de los formatos y la lectura preparada. En un escenario que para efectos de la evocación y la ambientación de pensar la remembranza fue muy propicio: el Colegio Nicolás Esguerra.

Las lecturas estimularon los diálogos alrededor del recuerdo, desde el origen de la pareja en el contexto bogotano de fines del siglo XIX hasta las costumbres pedagógicas de la instrucción pública de principios de siglo, pasando por reflexiones sobre la fiesta patria y las conmemoraciones familiares. Costumbres, tradiciones, recetas y hasta anécdotas de antaño despertaron

textos de autores como Miguel Ángel Urrego (*Sexualidad Matrimonio y familia en Bogotá*. Ariel 1997), Oscar Saldarriaga (*Mirar la Infancia*. Universidad de Antioquia 1997) y Victoria Peralta (*EL Ritmo Lúdico y los placeres en Bogotá* Ariel 1995) que enriquecieron la charla. En este sentido la Historia como ciencia de reconstrucción y recuperación de la memoria dispersa o perdida, se transforma en herramienta activadora de memoria sobre procesos que son parte de la vida cotidiana pero que no se les hace una conciencia en el momento de elaborar un relato conmemorable.

El desarrollo de esta propuesta contribuyo a pensar sobre las herramientas que se pueden usar en el aula con base en los procesos de memoria colectiva y escolar, además de mostrar para qué es necesario el recuerdo y porqué no se debe olvidar en los contextos de formación como el aula, donde se busca la construcción social del conocimiento y la consolidación de un pensamiento social crítico.

Conocer a los estudiantes es adentrarse en las expectativas sobre la vida diaria las cuales confluyen en la escuela entre los currículos y las horas de clase, un acercamiento ameno al pasado inmediato o lejano de las comunidades educativas conlleva a la reconciliación de viejos rencores, o porque no, la solución de conflictos que se encuentran estancados en los laberintos de la interpretación. Pensar el pasado no es solo un trabajo academicista o itinerante, ya que la memoria es dinámica y reinterpretativa, se vale de cuanto tiene a mano, para no perder, no olvidar y no sufrir la ausencia. De allí que de este trabajo una vez más salió a flote la necesidad del reconocimiento del maestro como mayor de edad en la formación de los procesos, una gran debilidad de la academia que se remonta a una tradición elitista y que aun pervive en la comunidad científica a pesar de las voces que están construyendo ciencia desde la escuela.

El pasado es un tiempo verbal que esta fluyendo en el presente, las prácticas sociales son la materialización de las representaciones y en el aula se combinan con la experiencia pedagógica y personal de los maestros para hacer posible la realidad de la escuela en todas sus dimensiones.

La metodología implementada para el trabajo con los maestros devela las representaciones y las prácticas sociales y pedagógicas que el docente como ser humano que ejerce una profesión lleva consigo, en esta medida este acercamiento complementa el panorama de la cuestión del recuerdo entre padres, tutores o abuelos y los estudiantes quienes también dibujan parte de esos encuentros en lugares comunes de tiempo y olvido.

El Álbum y el lenguaje de la imagen

Tanto con maestros como con estudiantes se aplicó esta metodología que buscaba fortalecer los lazos con la memoria y la identidad colectiva a través de la autobiografía. El desarrollo de la lectura de imágenes permite traer el pasado sobre la mesa y reinterpretar elementos que dejaron huellas en las construcciones afectivas.

Mirar el recuerdo en la imagen y elaborar un relato del mismo es reescribir y exorcizar lo escondido, una puesta en común que permite dilucidar los lugares comunes de la generación, ese compartir el espacio temporal que identifica a los estudiantes en su dimensión colectiva.

Por otro lado permite observar las modas y las tendencias que en las familias predominaron en el pasado, los temas que ameritaron ser registrados y guardados para la posteridad. En este sentido, se encontró que la memoria visual en las familias está relacionada con el registro de eventos especiales –como lo refería Bergson con la memoria hábito- la memoria visual está ligada en su mayoría a la fiesta, tanto religiosa como laica, a los paseos o encuentros familiares; en un álbum de una docente se registra la muerte de un familiar, con fotografías del ataúd y el difunto, lo que recuerda la reflexión de Philippe Aries en relación a la iconografía de la muerte y su capacidad de convocar como evento social⁵.

Temas como el bautizo, la primera comunión, la confirmación, el matrimonio y el funeral figuran en el temario visual de los álbumes, junto a este orden religioso se hallan los viajes y las celebraciones familiares como cumpleaños, inauguraciones y despedidas, este es el panorama de la remembranza íntima de las familias, sumado a un grupo de imágenes de oficios domésticos y rutinas diarias que por casualidad o capricho son registradas en las fotografías. Algunos estudiantes ya tienen en el ciberespacio portales para publicar sus fotografías, páginas como *My Space*, *Hi5* o *Facebook* entre otros que van surgiendo son escenarios de álbumes de todos los estilos y motivos.

Hay un redescubrimiento de la imagen y el álbum, de tal forma que un plan de fin de semana es reseñado, así como la reunión para rezar la novena o una sesión fotográfica con la última chaqueta comprada, a su vez se puede hallar un temario más variado y extenso que el del álbum físico, en parte por las facilidades de la fotografía digital que cortó la dependencia de los locales

⁵ Ver: ARIÉS, Philippe 1970/2000. *Morir en occidente desde la Edad Media hasta la actualidad*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo, Editores.

de estudios fotográficos (la dependencia de la película, el rollo y el revelado) y las facilidades del mundo virtual para publicar esta clase de materiales.

Esta recurrencia tecnológica vuelve a dejar el horizonte de la memoria sobre la cuestión, sobre qué se debe guardar o no, teniendo en cuenta que este medio digital tiene la desventaja de ser fugaz en la conservación, por cuanto las fotografías, videos o imágenes que no se desean, se destruyen con un “clic”. Por ahora es importante mencionar esa capacidad de la imagen y del álbum para generar relatos que conllevan a narraciones de la memoria.



Imagen de una Primera Comunión de los abuelos principios de siglo XX
de un estudiante de grado 8º

La incidencia del Álbum va acompañada de los relatos que se registran por medio de preguntas que van a la identificación de momentos, personas y situaciones del pasado. Esta serie de preguntas desembocan en la creación de una carpeta que sirve como archivo de esos registros que indagán por las vivencias y representaciones de padres y abuelos, en el trabajo de investigación con estudiantes se les ha denominado portafolios de memoria⁶, y con ellos se

⁶ Esta técnica ha sido elaborada con la profesora Pilar Albadán Tovar del área de ciencias sociales quien realiza el análisis de la relación memoria – resistencia en el pensamiento social de la escuela.

ha realizado el registro de los relatos e imágenes que los estudiantes han conseguido en procesos de socialización con sus familias. Con base en una lectura y categorización de este instrumento y sumado a los talleres y encuestas se cristalizan los siguientes resultados de los cuales se presentan categorías representativas para este texto teniendo en cuenta que los relatos son tanto numerosos como diversos.

Los relatos, lugares comunes, espacios de las mega - narraciones de la memoria

Hablar del espacio en la escuela es desbordar el espacio físico de las aulas y pensar en todo el conjunto de los planteles y sus comunidades educativas, hablar del lugar en la escuela parte de los encuentros y las relaciones entre docentes, estudiantes, directivas y funcionarios que comparten buena parte de su tiempo laboral y académico allí.

El aula se transforma en el ágora donde confluyen diferentes clases de relatos, desde la producción del discurso académico, hasta las historias de la cotidianidad después de un fin de semana, unas vacaciones o el reporte de algo novedoso que le cambia la vida a los estudiantes, la misma cotidianidad en sí misma se vuelve tema de conversación y los murmullos llenan los rincones de los salones, patios y oficinas.

En este espacio se da la transmisión de lo que se ve afuera, en el hogar, el barrio y la calle. En el momento en que se hace la conciencia de la memoria, el estudiante entra a revisar los lugares que frecuenta y las relaciones que ha mantenido con sus padres, descubre que poco los conoce, cuando la voz de ellos se trasmite en un relato que rompe la cotidianidad y se evoca otros momentos, otras luchas.

El desarrollo de las siguientes anécdotas, relatos, testimonios tiene como fin presentar un breve panorama de cómo estos micro episodios forman las grandes narraciones. Se pueden remontar sobre dos o tres hechos históricos que no son un secreto para nadie, sin embargo su riqueza radica en la variedad, el tono, el sentimiento y las generaciones que están apropiando los hechos, que se hallan en la historia de una ciudad y una nación.

La recopilación de las anécdotas o registros se dividió en tres categorías a saber: *Lo lúdico, lo Social y lo escolar*. De estas categorías en el presente texto se examinará *lo Social* la cual se ha dividido en tres grupos: memorias de la violencia, memorias de los movimientos sociales y las memorias religiosas y emergentes.

Estos relatos que por su contenido y circunstancia se proponen como elaboraciones del tejido discursivo de la memoria. Se presentan en atención a la relación entre el sujeto y la narración de allí se muestra el nombre y año de nacimiento de quien relata el recuerdo. Esta precisión sobre la edad permite identificar su condición generacional y su distancia con relación a los hechos narrados.

Memorias de la violencia:

Es afortunado para la memoria y desafortunado para el país que la mayoría de coyunturas históricas que viven y recuerdan los adultos está relacionada con hechos violentos, sin embargo es necesario hacer esta clase de remembranzas para no volver por el mismo camino, aunque en la mayoría de casos sea el olvido el que predomine junto al silencio. Uno de los hechos más recordado es la toma del Palacio de Justicia realizada por el M - 19 en 1985, sobre este suceso se hallan estas referencias:

Claudia Martínez 1970 (38): “hubo mucha confusión y mataron a gente inocente, me asusto mucho cuando ese tanque tumba la puerta y el pánico de escuchar disparos y ver las llamas, todo eso lo mire en televisión”.

Germán Muñoz 1972 (36): “cuando se incendió el palacio de justicia, eso dolió, porque murió mucha gente inocente que no tenía nada que ver con ese incendio”.

El siguiente testimonio tiene la particularidad de trascender en la medida en que construye una escena del mismo episodio:

José Gabriel Rincón 1962 (46): “Un hecho que marco mi memoria fue la toma del palacio de justicia por parte del M -19 ya que los camiones donde iban los guerrilleros pasaron por mi lado en la carrera 8ª y mientras ellos entraban al palacio, yo entraba al Banco Popular mas o menos a las 11: 20 de la mañana, de inmediato cerraron el banco del cual pude salir cubierto por una tanqueta hasta las 7: 30 de la noche. Fui testigo de una toma a sangre y fuego y de una respuesta del mismo modo por el gobierno”.

Este relato dibuja un momento individual en un hecho histórico, pero, pensar en la forma en que este recuerdo sale a la luz, es pensar en el proceso de memoria – olvido – silencio al cual se ha aludido. En diferentes formas construyen no solo opiniones sino sentimientos sobre los acontecimientos que infieren en la nación sino plantean posturas ya sea de repudio o crítica sobre las acciones, en el siguiente acontecimiento (La muerte de Pablo Escobar a manos de las autoridades en los años 90) se pueden ver dos posiciones muy distintas:

Gonzalo Herrera 1950 (58): “para mi la muerte de Pablo Escobar fue una noticia que estremeció porque por fin la policía demostró quien era la ley y se le dio duro a los narcos que tienen tan grave al país”

Elvia Linares 1949 (59) “Cuando asesinaron a Pablo Escobar Gaviria, eso nos impresionó a todos porque Pablo ayudó a mucha gente pobre y a algunos no les gustó que lo hayan matado, a ellos les hubiera gustado que él hubiera llegado a la presidencia”.

El segundo relato presenta algo interesante en su estructura: en la primera parte del relato quien narra asume la posición de sorpresa y extrañes por la muerte del jefe del cartel de Medellín, sin embargo en el cierre de la anécdota termina anunciando el descontento de otros sin incluirse en la postura. Es bueno observar estas tendencias y compararlas con el primer enunciado que radicalmente apoya el acontecimiento a favor de las autoridades, en este caso tenemos el planteamiento masculino y femenino de una misma generación que observa un suceso en común.

Dentro de los sucesos de violencia más apropiado por las generaciones que van de 1930 a 1950 es el de la violencia bipartidista en Colombia, varios de los nacidos entre, 1925, 1930 y 1944 reconocen que la muerte de Jorge Eliécer Gaitán influyó a tal punto de verse muchos familiares a desplazarse por la persecución.

Doña Inés Vargas nacida en 1946 (62) recuerda con gran angustia los momentos de temor por los enfrentamientos entre guerrillas en el Líbano Tolima en 1952. Del mismo modo Doña Ligia Hernández nacida hacia 1930 (78) piensa en su padre un político conservador de la región del Huila que fue perseguido por los liberales y enemigos políticos hasta 1968. Don Faber Parra 1943(65) recuerda el Bogotazo porque tiempo después, su padre sería asesinado por bandoleros.

Así se van juntando historias que relatan la violencia de mitad de siglo y los sucesos venideros que enmarcaron la accidentada memoria política de la nación. Algo para destacar sobre las fuentes, es que este primer segmento de la violencia como remembranza o narración la mayoría de adultos que respondieron procedían de generaciones de los años 30 hasta los años 50, con excepciones de fechas de nacimiento entre 1960 y 1975, se evidencia que son los abuelos los más interesados en contar este tipo de historias a los adolescentes, los padres en cambio se caracterizan por una brevedad siendo directos hacia el acontecimiento. Sin embargo, la misma fuente en sí devela un obstáculo por cuanto en la entrevista de estudiantes con padres para formar los relatos se omitían detalles como el lugar de origen y su momento de migración a la ciudad cuando venían de fuera, de allí que en los relatos no se habla con exactitud de la procedencia de los relatores.



“Mi papá y mi tío cuando vivíamos en el llano”
Portafolio de una estudiante de grado 8º

Memorias de los movimientos sociales

Aunque esta sub categoría tiene menos relatos que la referente a la violencia, es importante resaltarla por cuanto permite ver las luchas obreras, si se pueden llamar de ese modo y procesos donde se evidencian transformaciones y movimientos sociales en torno a las instituciones de la nación. Aquí se reproducen brevemente las alusiones y referencias a estos acontecimientos:

Marcelino Patarroyo 1925 (83): “Para mi un movimiento pesado, fue el del Paro Nacional de 1977, en esa época la gente si se disgustaba por las injusticias y marchaban, y gritaban muchas cosas contra los corruptos, eso si fue importante después de los estudiantes que mataron en la plaza cuando el general”

Hay dos fenómenos en esta anécdota que llaman la atención: en primer lugar la mención del movimiento estudiantil de finales del siglo XX y una movilización que marcó la historia del país como lo fue el Paro Nacional de Septiembre de 1977 en la cual participaron todos los sectores en apoyo y que deviene de un proceso que se dio ese año de agitación política en torno al movimiento estudiantil y sindical.

Esta clase de memoria es importante para mirar cómo acontecimientos o procesos como los mencionados dejan huella y permiten construir un senti-

miento colectivo de crítica social, una conciencia que logra fortalecer los lazos de identidad de las comunidades, finalmente los relatos siguientes aluden a un paro cívico y a un paro en una empresa que fue pionera en los textiles nacionales, una versión de cómo se hizo un cambio decisivo en la industria textil del país.

Bárbara Benavides 1962 (46): “para mi el suceso que más recuerdo es el Paro de 1984, porque en la empresa despidieron a la gente que salió a marchar y hubo amigos míos que tuvieron que irse a otras ciudades”.

Pastor Ramírez 1948 (60): “Recuerdo el Paro en la fábrica donde trabajaba mi padre, la fábrica se llamaba Textiles Samacá. En aquella ocasión fue despedido todo el personal. Todo esto ocurrió porque los dueños de dicha fábrica hicieron convenio con empresas de Medellín y ellos se llevaron toda la maquinaria y por tal motivo se acabo la fábrica”.

La memoria juega con las emociones de quien cuenta el relato, puede no ser exacto pero trata de dar a entender todo lo que se piensa sobre un acontecimiento o lo que se recuerda de él, la historia es más exacta en sus afirmaciones porque confía en una metodología y unas fuentes, la exactitud en la memoria es un juego de entre la subjetividad del informante y el interlocutor. Sin embargo el sentido de la memoria radica en capturar el testimonio oral para preservarlo, hay momentos en que los vacíos de los documentos son llenados por la tradición y viceversa.

Memorias religiosas y emergentes

Este último grupo se le puede denominar así ya que permiten ver cómo lo religioso influye y es referente en el ejercicio de la memoria. Desde la cotidianidad la celebración de los días santos junto a la herencia de un catolicismo forjado desde tiempos coloniales ha dejado la huella en la mentalidad de la comunidad que transita de lo pagano a lo religioso constantemente. El carácter de la importancia del fenómeno religioso atraviesa la memoria y es importante referir como se rememoran.

Para Ananías Moreno 1970 (38): la visita del Papa Juan Pablo II fue un suceso histórico de gran magnitud, a su vez doña Bárbara Garzón 1925 (83) ubica la visita del pontífice Juan XXIII como importante ya que de allí “hasta se hizo un barrio” afirma. Blanca Aurora Silva 1941 (67) piensa que el concilio vaticano II estremeció el mundo así como la visita de Pablo IV a Bogotá.

Sumado a esta serie de conmemoraciones religiosas se hallan las que hacen referencia a las catástrofes naturales: Para Pedro Sanabria 1966 (42) el

terremoto de Popayán en la década del ochenta fue un castigo divino sumado a la tragedia.

Jairo Castillo Caicedo 1967 (41): “Recuerdo la madrugada del 12 de diciembre de 1979 cuando ocurrió el terremoto maremoto, cuando todo el pueblo dormía y en ese momento empezó a temblar eran mas o menos las 2:00 de la madrugada y al despertarnos había gran ruido y movimiento”.

Esta descripción del temblor de la costa pacífica que casi destruye por completo a la población de Tumaco, remite a su vez al recuerdo de la avalancha de Armero en el Tolima la cual también fue reseñada por los adultos que hablaron de la violencia en el Tolima, referido anteriormente. Esta serie de relatos se confunden con temas de actualidad que son difundidos por los medios de comunicación como el que describe Pedro Duran 1974 (34): “El recuerdo histórico más significativo fue la captura de Diomedes Díaz por el caso de Doris Adriana Niño” o la referencia al apagón cuando se impuso la muy conocida “hora Gaviria”, Doris Amanda Ramírez 1978 (30): “Un suceso muy importante fue cuando hubo el apagón de 1992, en ese entonces se economizaba luz y la quitaban de 6:00 de la tarde a 10:00 de la noche.”

Debido a esta variedad de intereses fue que se le denominaron emergentes, ya que están sujetas a las coyunturas. La forma en que se apropia el colectivo de las mismas, deja como legado una serie de elementos discursivos para desarrollar desde la perspectiva histórica. Hablar de las memorias emergentes es atender los fenómenos de último minuto o las noticias que a criterio de cada persona son de relevancia social.

Para Finalizar: La Mega narración de la Memoria Colectiva

Estos relatos permiten vislumbrar el panorama de la investigación en procesos de memoria en la escuela, es un punto de vista que busca generar la expectativa de trascender el desarrollo de las Ciencias Sociales y el pensamiento histórico que es en sí mismo el pensamiento social.

Pensamiento social porque la construcción de la historia no obedece a cánones inamovibles del espectro disciplinar, de hecho se abren día a día las perspectivas de abordaje de los fenómenos sociales desde una mirada crítica y constructiva, es decir que no se queda en la formulación sino que puede ejecutar e impactar en el medio estudiado. Queda por fuera una importante interrelación entre la emergencia de las memorias y la larga y corta duración en la historia, el impacto de los acontecimientos en los planos de la tempo-

ralidad frente a discursos históricos de gran volumen teórico como son los trabajos de la escuela de los Anales y las ediciones de colecciones extensas como la *Historia de la Vida Privada*, *La historia de la Mujer* entre otras grandes organizaciones editoriales y científicas alrededor de las maneras de hacer y los hechos del pasado.

La memoria oficial es una narración a gran escala, consolidada desde algunas versiones de la realidad y aunque eso se está cambiando, no se puede obviar el papel de los medios de comunicación como canalizadores de la realidad, constructores de una memoria Pública, concepto acuñado por Germán Mejía cuando refiere a la reflexión de la fiesta del Bicentenario a propósito de esta coyuntura histórico – social presente. Además hay que tener en cuenta que el ciudadano común adolece de un bajo índice de lectura escrita que le lleva al camino fácil de sintonizar su radio o televisor y recibir como viene el discurso de los medios. Una lectura de otros textos en realidad, otras fuentes de memoria.

Es por medio de esta invasión y saturación de la imagen que la creación de imágenes de memoria y representaciones colectivas giran vertiginosamente de un legado tradicional a una modernidad –sobremodernidad para Augé- recargada y catalogada en algunos círculos como posmoderna. En este momento se viene a la mente la definición de Fernando Cruz Cronfly sobre el hodiernus medieval y cómo ese modo de hoy ha pasado del lenguaje mundano al planetario.

Una mega – narración implica la responsabilidad sobre el patrimonio de una nación, lo preservable de una tradición es su capacidad de constituir identidad, de unir los lazos de los grupos y formalizar un espíritu de nación. La formación del discurso de la memoria colectiva está atado a una sucesión de recuerdos y olvidos, en la escuela hablan los miedos que vienen del hogar, la comunidad educativa reproduce a escala la sociedad que la alimenta, mientras el silencio como garante del olvido y la negación del recuerdo sigue siendo el arma predilecta para legitimar los regímenes políticos, monopolios económicos y la perpetuación de representaciones e imaginarios en las elites dominantes.

La narración como relato, permite contar una historia que se suma a una intención y sentimiento, todos pretenden escoger sus recuerdos para atarlos y poder comunicarlos o recrearse con ellos en la intimidad, como en el *eterno resplandor de una mente sin recuerdos* película diciente contemporánea, se llega a la crisis de tener muchas cosas que rememorar y no saber como darles una jerarquía, si la mente de cada persona es un complejo universo de imágenes que viajan con la palabra y la evocación, entonces hay que imaginar la convivencia

de millones de universos que esperan ser escuchados de allí la importancia de distinguir la memoria colectiva de las memorias.

Pensar en lo que convoca este trabajo al tema central de esta suma de voces, la construcción del proyecto de Nación sobre el andamiaje de las memorias y olvidos teniendo como punto de partida la reivindicación sobre la necesidad de no olvidar el conflicto y sus secuelas, es poner sobre la mesa la contribución de la escuela como catalizador de las relaciones sociales en juego. Más allá de las aulas se hallan las expectativas de quienes viven el conflicto y atraviesan un proceso de enseñanza – aprendizaje para comprender y enfrentar la realidad.

Una lección de perspectivas, o una orientación que pretenda consolidar a la escuela como escenario de diálogos posibles que referencien, el papel de la educación como estrategia de socialización y búsqueda de alternativas racionales al salvajismo y la atrocidad del día a día de la guerra como hecho en nuestra realidad difícil de olvidar.

Bibliografía

ARIÉS, Philippe 1970/2000.

Morir en occidente desde la Edad Media hasta la actualidad. Buenos Aires. Adriana Hidalgo, Editores.

AUGÉ, Marc 1998. *Las Formas del Olvido*. Barcelona, Gedisa

BURKE, Peter 2001/2005. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona. Crítica.

CASTIBLANCO, R. Andrés 2007 “EL lugar de memoria como espacio patrimonial y de Representación” En: PATIÑO, Diógenes (Ed.). *Las vías del patrimonio, la memoria y la arqueología*. Popayán. Universidad del Cauca.

CASTIBLANCO, R. Andrés 2007. “Memoria y patrimonio: conceptos necesarios para una reflexión sobre el bicentenario en Colombia”. En *Revista Vox Populi* N° 6 Noviembre. Bogotá. Fundación Universitaria San Martín.

HALBWACHS, Maurice 1925/2005. *Los Marcos sociales de la Memoria*. Barcelona. Anthropos

PASSERINI, Luisa 2006. *Memoria y Utopía. La primacía de la intersubjetividad*. Granada. Universitat de Valencia.

SABATO, Ernesto. 2003 *La Resistencia*. Barcelona. Seix Barral

Fuentes Orales

- Portafolios de Memoria de los Estudiantes de grado octavo y noveno de educación básica Secundaria. Colegio Gabriel Betancourt Mejía muestra de 120 Carpetas con Archivo. Mayo – Diciembre 2007.
- Taller con docentes. Informe publicado parcialmente (2008) Sobre los Usos de la Memoria. Programa: Maestros que aprenden de Maestros, Subdirección de Formación Docente. Secretaría de Educación del Distrito.

10. FUENTES VIVAS, MEMORIA Y PESQUISAS SOCIALES A PROPÓSITO DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DESVINCULADOS DE LOS GRUPOS ARMADOS EN COLOMBIA¹

Carlos Jilmar Díaz S.*

... En oposición a la mayoría de las criaturas no humanas, no poseen (los humanos) medios innatos, o como más frecuente se dice, medios instintivos de orientación. Los seres humanos tienen que adquirir durante su desarrollo, mediante aprendizaje, los conjuntos de símbolos sociales con sus correspondientes significados y, por tanto, retoman de sus mayores un fondo social de conocimiento. Específicos conjuntos de símbolos sociales significativos tienen a la vez la función de medios de comunicación y de medios de orientación y, sin el aprendizaje de símbolos sociales, dotados para esta doble función, no podemos convertirnos en seres humanos.

Norbert Elias

... Que estos muchachos que han hecho el viaje a pie por gran parte del territorio nacional cuenten la historia reciente del país y puedan elaborarla ayudados por los lenguajes del arte. Que narren, que pinten, que actúen, que filmen, que canten la historia heroica y peligrosa de todos estos años. Que transformen su tragedia en enseñanza y en sentido para todos. Los recursos múltiples del arte permitirán pronunciar el conjuro, convertir los recuerdos privados en múltiples memoras compartidas.

W. Ospina

* Profesor – investigador. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Correo Electrónico: cjdiaz@etb.net.co

¹ Documento elaborado en el marco de la investigación “*Memoria y conflicto en Colombia: una aproximación desde sus actores infantiles y juveniles*”, primera fase del proyecto apoyado por el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano – **IPAZUD** - de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Hacen parte del proyecto investigativo los profesores Juan Carlos Amador Baquiro, Yury de Jesús Ferrer Franco e Ingrid Delgadillo.

Presentación

Cada dramático acontecimiento que sucede en Colombia genera la ilusión de estar llegando a un límite último. Parecería que por fin estaríamos próximos del final de los horrores, de las incertidumbres y los miedos, pero con sorpresa descubrimos de nuevo, que otro dramático acontecimiento nos sacude con inusitada fuerza. Está vorágine de horror nos obliga a generar reflexiones y *nuevas miradas* en torno a los procesos que contribuyen a configurar nuestra particular manera de entender la política y nos empuja a analizar los efectos sobre la cultura, queriendo conmovir esta estructura repetitiva². Pensamos que este complejo malestar que se evidencia en la cultura y en la sociedad colombiana en general tiene su propia historia. Se hace necesario, por ello, indagar, tanto en el pasado como en esta contemporaneidad, queriendo propiciar reencuentros con la intención de comprender esta violencia, que, al decir de Gonzalo Sánchez, es una tendencia de larga duración en la historia colombiana. Por ello, este trabajo investigativo centra sus ejes analíticos en la búsqueda de elementos que ayuden a comprender cómo las lógicas de los grupos armados contribuyen en la configuración de subjetividades infantiles y juveniles y cómo estas lógicas se cuelean en las narraciones que de su mundo hacen niños, niñas y jóvenes desmovilizados³.

En Colombia, sobre todo después de la segunda mitad del siglo XX, los movimientos armados han tenido una importante presencia. Su historia es densa y especialmente compleja. Son grupos diversos, con características y dinámicas particulares pero con elementos comunes que tienen que ver con el enfrenta-

² En los últimos años hemos conocido de los horrores de la guerra gracias a una profusa *literatura* que circula. De la mano de la variada industria editorial y de periodistas, diferentes personajes narran sus experiencias de la guerra. Para una somera muestra ver: Juan Carlos Vargas, *Cuando la guerra es el único camino. Memorias de un excombatiente*, Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2007; Jineth Bedoya Lima, *Diario de un combate y otras crónicas de guerra*, Intermedio, Colombia, 2005; Sf, *Confesiones de un paraco*, Intermedio, Colombia, 2007; Juan Carlos Giraldo, *De rasguño y otros secretos del bajo mundo*, Icono, Colombia, 2007; Miguel Morales, *Memorias de un soldado*, Intermedio, Colombia, 2007.

³ La nominación *desvinculado*, como categoría para referirse a estos niños que han estado vinculados de manera activa al conflicto colombiano, en oposición al de *reinsertado*, se adopta después de una discusión sobre el tema que se realizó entre 1997 y 1998 con miembros de grupos armados como el ELN y las FARC y, anteriormente con el M-19 entre 1990 y 1991, cada grupo con su particular proceso. Este concepto de niño desvinculado del conflicto armado expresa una situación por la que atraviesan estos niños. Ver: Julián Fernando Aguirre Buenaventura, *Caracterización de niños, niñas y jóvenes del conflicto armado colombiano atendidos en instituciones del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*, junio de 2000, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología, 2000.

miento al poder político y a la ley, pugna militar por el establecimiento o la defensa del orden social y económico, haciendo uso de estrategias militares que han implicado organizar tácticas para la confrontación armada en la búsqueda del logro de sus ideales. La condición para la existencia y supervivencia de estos grupos es la clandestinidad y sus acciones toman un carácter ilegal, aspectos todos que contribuyen a pensar en el particular proceso de socialización de los miembros de estos grupos y, dada su permanencia en el escenario político y cultural de la sociedad colombiana, es posible pensar que son elementos constitutivos de la dinámica cultural de la totalidad de la población colombiana, ya que la violencia afecta, de una u otra manera, a todos, por la desinstitucionalización que acarrea, la zozobra, el dolor y el desconcierto que produce ante la incertidumbre, la destrucción y la muerte, lo que a su vez contribuye a alimentar la inseguridad, la violencia y la miseria en una espiral sin límite⁴.

En este contexto encontramos a niños, niñas y jóvenes vinculados/desvinculados de estos grupos armados provenientes, en un alto porcentaje, de lo que se puede llamar las camadas bajas de la población. La distribución por sexo es indicativa de una prevalencia de población masculina (68%) sobre la femenina (32%). Las edades más frecuentes corresponden a la franja entre los 15 y los 18 años (90%). Los lugares de nacimiento indican que provienen de todo el territorio nacional, excepto de San Andrés y Providencia⁵.

Relacionado con los grupos armados, el fenómeno de la violencia en Colombia suscita en la actualidad prácticas académicas, siendo una de ellas los numerosos análisis que buscan comprender no sólo su origen, sus transformaciones, su dinámica y la vigencia tanto política como militar de su accionar, sino también los efectos, tanto políticos como culturales, en la Colombia de hoy. Los análisis sobre el complejo campo de la violencia en Colombia provie-

⁴ La historiografía sobre la violencia en Colombia señala varios periodos para ella. Un primer momento, del 40 al 60, está dado por la conformación de grupos armados con carácter partidista que buscaba la eliminación del otro, del contrario político. Fueron dos visones de mundo que se oponían mutuamente. Con el ocaso de la confrontación partidista, liberal y conservador, no cesó la violencia en el ejercicio de la política y continuó existiendo confrontaciones armadas entre gobiernos de turno y grupos armados planteados como "revolucionarios". La historia de lo violento se prolonga hasta nuestros días y en las dos últimas décadas se recrudece al entrar en el escenario político nuevos actores. Ver, Carlos Miguel Ortiz, "historiografía de la violencia", en *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*, Universidad nacional de Colombia, 1994, pp. 371 – 423.

⁵ Defensoría del Pueblo, UNICEF, Informe Defensorial. *Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales*, Boletín No 9, noviembre de 2006, Bogotá, Colombia, pp. 18-19.

nen de distintas perspectivas disciplinares de las llamadas ciencias sociales y humanas (historia, economía, sociología, antropología, política, psicología, filosofía y artes, por mencionar algunas), pero en la actualidad se evidencia un marcado interés en los abordajes interdisciplinares.

Asumiendo la naturaleza compleja del fenómeno, el presente ensayo busca presentar caminos conceptuales y metodológicos que posibiliten comprender la dinámica instaurada al interior de estos grupos y la particular relación que niños y jóvenes allí establecieron. Se buscan elementos de análisis para comprender los efectos del paso por sus particulares lógicas. En este sentido el artículo presenta algunas discusiones y posturas conceptuales, en particular aquellas que se relacionan con la producción de sentido por parte de los niños y jóvenes, y por los elementos que contribuyen a instaurar, delimitar y marcar su memoria. Se exploran asuntos de orden metodológico, tales como las bondades y precauciones que investigativamente requiere el uso de fuentes vivas, como documentos para investigaciones en estudios sociales.

Fuentes vivas, historia y memoria: la configuración de una pesquisa social

Las relaciones entre historia y memoria son complejas. El saber histórico puede contribuir a disipar las ilusiones o los desconocimientos que durante largo tiempo han desorientado a las memorias colectivas. Y al revés, las ceremonias de rememoración y la institucionalización de los “*lugares de la memoria*” han dado origen a investigaciones históricas originales. Pero no por esto historia y memoria son identificables.

Las diferencias entre historia y memoria pueden trazarse de tres maneras. En primer lugar la diferencia establecida entre *testimonio* y *documento*. El testimonio es inseparable de quien presenció el acontecimiento y puede narrarlo como testigo. El crédito se basa en la confianza otorgada al testigo. La aceptación (o el rechazo) de la credibilidad de la palabra que testimonia el hecho es dada por el ejercicio crítico, que somete al régimen de lo verdadero y de lo falso, de lo refutable y de lo verificable, a las huellas del pasado. El documento da acceso a acontecimientos que se consideran históricos y que probablemente no son más el recuerdo de nadie.

Una segunda diferencia entre historia y memoria puede establecerse en la distinción que se establece entre la inmediatez de la reminiscencia y la construcción y la explicación histórica por las regularidades y las causalidades que

la narración histórica busca establecer. La historia se inscribe en el orden de un saber universalmente aceptable, “científico”.

Una tercera diferencia entre historia y memoria opone reconocimiento del pasado y representación del pasado. A la inmediata fidelidad (o supuesta fidelidad de la memoria) se opone la pretensión de verdad de la historia, basada en el procesamiento crítico de los documentos, que son huellas del pasado, y en los modelos de inteligibilidad que reconstruyen su interpretación. La memoria es conducida por la exigencia de las comunidades para las que la presencia del pasado en el presente es un elemento esencial de la construcción de su ser colectivo.

Para esta investigación el pasado no es el punto que culmina en el presente y del que la gente “aprende” sobre el mundo proporcionándole un índice temporal para su futuro. El pasado no está simplemente ahí, se articula y se convierte en memoria. El pasado está en el presente o mejor dicho, nuestro presente está preñado de pasado. En esta perspectiva las lógicas de la violencia se transmiten en las estructuras mismas de representación que aportan las narrativas que construyen las memorias del presente. La historia no es el movimiento hacia una forma de representación fiable. Pensamos que la historia y la investigación sobre ella hacen posible la comprensión del presente. Esta pesquisa del presente de la violencia en Colombia, como práctica en la producción de formas de pensar, actuar, sentir y ver, busca la comprensión histórica de ésta. Por ello la memoria antes que recuperación es búsqueda, investigación.

Las fuentes vivas como documentos para la investigación. Desafíos conceptuales

Las fuentes vivas y su uso en las investigaciones sociales dinamizan la comprensión de la memoria y de la historia. Cuando se institucionalizó la historia como disciplina, a comienzo del siglo XIX, emergió una profunda sospecha sobre las fuentes orales como indicio para pensar e investigar el pasado. Occidente había privilegiado el documento escrito, lo que se reforzó con la invención de la imprenta. Se pensó que lo escrito fijaba en el tiempo un hecho y por tanto el documento escrito transmitía más fielmente el pasado, esto evidencia un claro sello positivista. Sobre lo oral, sobre las narraciones orales cayó una profunda duda y no fueron consideradas como material de trabajo investigativo. Hasta bien entrado el siglo XX fueron desdeñadas por el grueso de los investigadores de lo social.

Acusar a quienes hacían la historia de consignar únicamente las grandes gestas y los grandes acontecimientos fue válido en un momento determinado. Estaban interesados en destacar acciones de hombres y mujeres insignes. En la actualidad, sin embargo, existe un fuerte interés investigativo por lo que hoy denominamos clases subalternas y por su manera de ver, sentir y asumir el mundo, en donde una de sus características continúa siendo que están fuertemente ancladas en lo oral. Esto significa que las ideas, sentimientos, creencias y esperanzas de los campesinos, los artesanos, los asalariados, o, para el caso de la presente investigación, de los combatientes rasos o aquellos que han estado inmersos en ambientes de violencia, es posible rastrearlos gracias a que podemos entablar aún diálogos con ellos. Este aspecto se convierte en un primer desafío conceptual. Investigar aspectos atinentes a la violencia contemporánea en Colombia y específicamente a la experimentada por estos niños, niñas y jóvenes y comprender así su significado en la dinámica cultural, es posible merced al importante aporte de sus narraciones y testimonios.

En agosto de 1963, E. P. Thompson, historiador inglés, escribía el prefacio a la segunda edición de su libro *“La formación de la clase obrera en Inglaterra”*, en donde manifestaba su inconformidad con aquellos relatos históricos que contribuían a oscurecer la acción de los obreros, desconociendo con esto su papel, mediante sus esfuerzos, a la construcción de su mundo y, con ello, el grado en que participaron y contribuyeron a hacer la historia. Su queja está puesta en la imagen de sociedad que transmiten estas investigaciones, en donde se recuerda a los victoriosos (en el sentido de aquellos cuyas aspiraciones anticipan la evolución subsiguiente), y donde las vías muertas, las causas perdidas y los propios perdedores se cubren con un manto de silencio y olvido. Con este trabajo investigativo Thompson busca rescatar a los pobres, a los artesanos, a los desposeídos de la enorme prepotencia de la posteridad. Estos personajes vivieron en aquel momento de turbulencias sociales, sus aspiraciones eran válidas en términos de su propia experiencia y, si “fueron víctimas de la historia, siguen, al condenarse sus propias vidas, siendo víctimas”⁶. Con este señalamiento, una de las tareas para los investigadores de lo social es comprender mejor la forma de vida de los excluidos de la historia, las luchas de los pertenecientes a las minorías y la manera como se articulan al conjunto de la

⁶ Thomson E. P., *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Editorial Crítica, Barcelona, 1989, p. XVII.

sociedad, con un reto conceptual adicional, en esas narraciones incorporar lo estructural en los análisis.

Con esto podemos decir que la preocupación por las voces silenciadas por los poderes del pasado y del presente no es nueva y ha sido una constante preocupación de aquellos investigadores de lo social que quieren hacer “historia desde abajo”, o una “historia total”, buscando con invertir la tradición investigativa dedicada a presentar sólo una fracción de la realidad, la de los vencedores. Más que un problema de orden público, un problema de la política o un problema con el cual los gobernantes de turno tienen que lidiar, dar cuenta y reconstruir la memoria, en la experiencia narrada de estos sujetos del común que han participado de manera directa en los grupos armados, permite acercarse a las características que asume la violencia contemporánea en Colombia y, tal vez, comprender algo de la forma como toma cuerpo y se hace acción.

Esta tradición académica que busca hacer análisis investigativos complejos y completos de la realidad encuentra un primer antecedente en la llamada “historia popular”, historia que se remonta a los finales del siglo XVIII, cuando parte de la intelectualidad europea descubrió al pueblo del que se había alejado en la temprana modernidad. En el siglo XIX este descubrimiento significó la necesidad encontrar las raíces culturales –esencia popular– de los nacientes Estados nacionales⁷. La cultura popular es una categoría académica ya que los debates que han surgido alrededor de la definición misma de la cultura popular lo han hecho, y lo hacen, a propósito de un concepto que se propone delimitar, caracterizar y nombrar prácticas que sus actores *nunca* designan como pertenecientes a la “cultura popular”. Se crea, simultáneamente con esto, otra categoría, la culta, que delimita y describe producciones y conductas situadas fuera de la cultura letrada. El concepto de “cultura popular” ha traducido en sus múltiples y contradictorias acepciones las relaciones sostenidas por los intelectuales occidentales con una alteridad cultural difícil de concebir⁸. La

⁷ Las maneras, costumbres prácticas, supersticiones, baladas, proverbios, etc., formaban parte de un todo que a su vez expresaría el espíritu de una determinada nación. Para algunos intelectuales, especialmente a finales del siglo XVIII, el pueblo era interesante desde el punto de vista de lo exótico. Para otros, en el siglo XIX, existió un culto al pueblo con el que se identificaron y al que trataron de imitar. En este particular momento el interés por el pueblo contenía razones estéticas, políticas y hasta intelectuales. Ver: Peter Burke, *La cultura popular en la Europa moderna*, Alianza editorial, España, 1978, p. 43.

⁸ Chartier Roger, “cultura popular”: retorno a un concepto historiográfico, en *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*, Instituto Mora, México, 1995, p. 121.

idea de cultura popular parte, entonces, del interés de rescatar lo diverso de lo monumental, de la alta producción, de los vestigios legados por la cultura de los señores, de los poderosos, y acercarse a los objetos más humildes, los pedazos menos nobles, los vestigios más ínfimos de los simples. Se configura así un segundo desafío conceptual, no considerar lo popular como autónomo e independiente de lo culto o letrado.

Deslizándose críticamente desde las perspectivas investigativas generadas por quienes están haciendo pesquisas “desde abajo”, un tercer desafío conceptual, que vale la pena mencionar en la búsqueda de elementos que permitan acercarse a las particulares miradas que estos niños y jóvenes cargan, tiene que ver con el grupo de investigadores cuyos trabajos vienen siendo aglutinados bajo el nombre de “Estudios subalternos” o “poscoloniales”. Corriente esta del pensamiento que desde los años 80 viene reflexionando sobre las herencias coloniales del Imperio Británico en regiones como la India y el medio oriente. En el seno de estas teorías hay importantes diferencias que suscitan significativos debates y divisiones internas.

Los *Estudios subalternos* y los *poscoloniales* tienen énfasis diferentes. El primero en la subalternidad, de cara a la hegemonía y los segundos en una lógica colonial que se proyecta en los Estados nacionales, coincidiendo los dos en hacer una crítica al saber centrado en occidente, tanto en términos geográficos, como en cuanto al modelo de ciencia que siguen, lo cual ha contribuido a invisibilizar a una gran parte de la población de sociedades específicas⁹. Estas discusiones toman cuerpo en el ámbito latinoamericano en las denominadas teorías “decoloniales”, haciendo énfasis en la fuerte crítica al occidentalismo buscando hacer reflexiones sobre las marcadas herencias coloniales del Imperio Español en América. Herencias de larga duración, enquistadas en la manera como nos pensamos y asumimos. La Modernidad y sus diferentes proyectos modernizadores, desde estas perspectivas, son pensados en clave colonial, ya que desde entonces se generó una división del trabajo y una taxonomía de la población, que se conserva y prevalece culturalmente hasta nuestros días.

Estas perspectivas teóricas están haciendo una fuerte crítica al proyecto moderno, señalando que es una máquina creadora de alteridades, que en nombre de la razón y el humanismo excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de la vida con-

⁹ Shelley Wallia, *Edward Said y la historiografía*, Gedisa, España, 2004.

creta¹⁰. El proyecto moderno fue posible gracias a dos aspectos estrechamente vinculados entre sí. Como dos caras de la misma moneda es preciso pensar la formación de los Estados – Nacionales y la consolidación del colonialismo. Para que esto fuera posible se hizo necesaria una estrategia política que legitimara la situación y esta fue proporcionada por el marco interpretativo dado por los *conocimientos científico – técnicos*, especialmente por los conocimientos brindados desde las ciencias sociales en la consolidación, tanto de los Estados-nacionales, como de la legitimación de la visión de mundo que ellos proporcionaban. Desde las llamadas ciencias sociales se generó una plataforma de observación científica sobre el mundo social que ha sido utilizada por los Estados nacionales para gobernar sus pueblos¹¹. En este marco, el reto para los académicos de las ciencias sociales en América es grande y tiene que ver, entre otros aspectos, con la pregunta por la singularidad, por la diferencia y pasa, también, por la discusión del proyecto político a instaurar.

Sin embargo hoy sabemos que el conocimiento que se produce desde las diferentes ciencias sociales no es más que una de las modalidades de la relación que las sociedades mantienen tanto con el pasado como con el presente. Entendemos que algunas obras de ficción y la memoria, sea individual o colectiva, contribuyen a dar una presencia, también, no sólo al pasado sino a su realidad viva, a menudo tan poderosa como la que se ha establecido con los libros. En este sentido, el trabajar investigativamente con estos niños y jóvenes, efecto de la violencia, nos coloca en el cruce de caminos de dos de los grandes debates políticos de la actualidad, el de los derechos, en este caso de los niños provenientes de las camadas populares, muchas veces mujeres, fruto de la vio-

¹⁰ El proyecto moderno fue posible gracias a tres fenómenos articulados entre sí. El primero tiene que ver con la persistente idea de someter la vida entera al control absoluto del hombre bajo la guía del conocimiento. Esto implicó elevar, a nivel conceptual, al hombre al rango de principio ordenador de todas las cosas. En esta tarea la razón científica técnica jugó un papel importante al acceder a los secretos más ocultos de la naturaleza y “someterla” a los deseos de control de los hombres. El segundo está relacionado con la existencia de una instancia central a partir del cual son dispensados y coordinados los mecanismos de control sobre el mundo natural y social. El Estado será el garante de la organización racional de la vida humana, en donde todos los intereses encontrados de la sociedad pueden llegar a una “síntesis”. El tercer fenómeno está relacionado con las *ciencias sociales*. El nacimiento de las ciencias sociales es un fenómeno constitutivo de este proyecto moderno. Ver, Santiago Castro y Oscar Guardiola, “Introducción”, en *La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Bogotá 2000, pp. XXI – XLV.

¹¹ Santiago Castro, “Fin de la modernidad nacional y transformaciones de la cultura en tiempos de globalización”, en Jesús Martín-Barbero, Fabio López de la Roche y Jaime Eduardo Jaramillo (eds.), *Cultura y Globalización*, Cesis / Universidad Nacional, Bogotá, 1999, pp. 78- 102.

lencia, etc, y el de la crisis de la “identidad nacional”. El sólo señalamiento nos coloca de frente a la complejidad del asunto¹².

Con estos tres desplazamientos críticos (visibilización de lo particular, crítica al eurocentrismo y los conocimientos formulados para legitimar el poder de los Estados nacionales) podemos deslizarnos, del concepto de infancia y juventud, en perspectivas eurocéntricas, entendidas como historia mundial, hacia la incorporación de reflexiones que posibiliten la visibilización de las características que asumen los jóvenes, niños y niñas en el particular contexto cultural colombiano¹³. Semejante a como sucedió en Europa desde el siglo XIX, en algunas zonas urbanas de nuestro país los niños reciben una creciente atención médica, escolar, pedagógica y familiar, mientras que los niños de las zonas rurales rápidamente entran en circuitos productivos y desde allí, algunos se enganchan en las filas de los grupos armados, siendo parte con esto de los recursos de trabajo de unas comunidades subordinadas. De esta manera, con el desarrollo de esta pesquisa nos preguntamos por la relación que existe entre la cultura de lo que denominamos clases subalternas y la cultura de las clases dominantes y si es posible hablar de circularidad entre ambos niveles de la cultura, procurando comprender en esta dinámica la complejidad del mundo. En este sentido, realizar trabajos investigativos con estos niños y jóvenes, permitirá explorar nuevas perspectivas de este complejo fenómeno de la violencia en Colombia, buscando vislumbrar nuestras particularidades.

La memoria de las fuentes vivas. Documentos para la investigación

Desde el presente proyecto de investigación la complejidad de lo social, más allá de las taxonomías legitimadas por los Estados nacionales, busca ser capturada en movimientos simultáneos, en los cuales sea posible vislumbrar el pasado en aquellos gestos del presente y, viceversa, entrever la emergencia del presente en la reconstrucción narrativa de los sujetos. Así mismo, se bus-

¹² Jesús Martín-Barbero, “El futuro que habita la memoria”, en Gonzalo Sánchez Gómez y María Emma Wills Obregón, *Museo, Memoria y Nación. Misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro*, Museo Nacional de Colombia, Ministerio de Cultura, Bogotá, 2000, pp. 34 – 63.

¹³ Sobre la base de una revisión de la historia europea a partir del siglo XVI se formuló el carácter histórico y construido de la noción moderna de infancia en la que los niños son considerados individuos con características particulares que los hacen necesitados de protección y son pensados fundamentalmente como ocupados en juegos y aprendizajes escolares. Phillippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, 1987, Taurus, Madrid.

ca percibir lo colectivo en lo particular y, sobre todo, tomar conciencia de la fuerte implicación de quien investiga en el trabajo de formular la *identidad* de aquello investigado. Este proceso busca asumirse bajo el supuesto que la investigación está mediada, tanto por los valores del sujeto investigador, como del “objeto” investigado, aspectos estos que están vinculados estrechamente. El trabajo analítico con estos niños, niñas y jóvenes, quiere la construcción de una mirada en estos niños desde sus experiencias y, desde ello, posibilitar el ordenamiento e intelección de los fenómenos humanos al permitir vislumbrar el carácter socialmente construido de esa realidad representada por ellos y el carácter políticamente constitutivo de la representación que realizan.

La memoria está de moda, no sólo como estudio de especialistas, sino también como un problema social sobre el cual se apoyan procesos de construcción de subjetividades, espacios de pertenencias y reivindicaciones diversas. Las memorias, como prácticas y como representaciones, se actualizan a cada momento, son solicitadas o vigiladas desde diversos agentes que buscan preservarlas, rescatarlas, monumentalizarlas o simplemente, olvidarlas. Difícil es recordar y este recuerdo está marcado por lo que hoy vivimos. El pasado se reconstruye y reinterpreta desde el presente. Cada vez tenemos más claridad sobre las políticas de las memorias. Desde esta perspectiva parecería que lo que se reconstruye a partir de una entrevista es de poca credibilidad pues no reflejaría mucho del pasado. Frente a esta crítica asumimos que lo que se reconstruye es aquello que ha sido significativo en la vida individual y colectiva. Hay memoria y está cargada también de silencios y olvidos y ella contribuye a arrojarnos una imagen de mundo que es preciso considerar.

Junto a esta complejidad está el reto de trabajar analíticamente con fuentes vivas. Las críticas que se ciernen sobre las narraciones hechas por estos niños efecto de la complejidad de la violencia en Colombia se pueden resumir en tres aspectos. La primera tiene que ver con la fragilidad de la memoria. La segunda con la subjetividad de las fuentes y la tercera con el marcado énfasis en lo particular.

Una primera constatación que hacemos al acercarnos a estos niños y jóvenes nos permite vislumbrar que provienen, en su gran mayoría, de lo que podríamos denominar las capas populares de la población. Lo cual nos coloca de entrada frente a desafíos conceptuales importantes. El primero tiene que ver con asumir críticamente lo que implica hacer investigación buscando dar cuenta de aquellos personajes “sin nombre”, aquellas personas que aunque contribuyen a hacer la historia, por su situación de subalternos, no figurarían en ella.

Preguntarse por los niños, niñas y jóvenes vinculados/desvinculados del conflicto armado es preguntarse por las características del vínculo que ellos establecieron con los grupos armados, por la memoria instaurada, por su relación con la ley, por sus nociones de orden, por su vínculo con el otro, por su relación con lo diferente, en la manera de sentir y actuar en su universo cultural, en pocas palabras, por los efectos de su paso por las particulares lógicas instauradas al interior de estos grupos armados, es decir, por los efectos sobre sus subjetividades. En este sentido, el complejo campo académico conformado por la memoria y la experiencia, por aquello que se calla, que se censura o se oculta, o, simplemente, por lo que se deja de lado por que se ignora y no se ve, es motivo de reflexión para este proyecto. Esta investigación busca abrir áreas de trabajo relacionadas con la exploración de las experiencias históricas de aquellos niños y jóvenes del común, que como característica tienen el haber pasado por las dinámicas propias de los grupos armados. Experiencias que difícilmente serían motivo de memoria, ya que han sido historias frecuentemente ignoradas, tácitamente aceptadas o apenas mencionadas de paso por las principales corrientes de la historia.

Las narraciones viabilizarían la reelaboración del pasado. Trabajar investigativamente con fuentes orales contribuye a incluir la perspectiva de grupos minoritarios desde la narración de algunos de sus miembros, lo que posibilita una visión más compleja entre presente y pasado para la comprensión y transformación de las complejidades de nuestra contemporaneidad social. Buscando elementos para el análisis de las narrativas de los niños y jóvenes vinculados de manera activa al conflicto colombiano el uso de la memoria, tanto individual como colectiva, nos permite pensarla en tres dimensiones. Como categoría analítica, en su condición de herramienta teórica y metodológica. Como categoría política en su condición de emblema ético y moral al hacer circular sus voces y como categoría social en relación a la necesidad de percibir su experiencia, los sentidos y las formas de clasificación del pasado desde el presente, del sentido de los vivido y otorgado por los diversos sujetos, en este caso de estos niños y jóvenes.

Las fuentes vivas como memoria para la investigación. Elementos metodológicos.

Después de la segunda guerra mundial la marginalidad y la sospecha a la que habían sido confinadas las fuentes orales tímidamente comienza a ser superada. En el contexto latinoamericano y, específicamente colombiano, el uso de fuentes orales, como documentos para la investigación, contribuyó a resaltar dificultades conceptuales y metodológicas a la hora de comprender lo social, ligados con el analfabetismo de vastas poblaciones, así como a la precariedad con la cual se estaba organizando la documentación escrita y posibilitar investigaciones, específicamente de los denominados “simples” o habitantes del común, buscando superar con esto el magnificado culto a los próceres y el desinterés por los elementos individuales en la comprensión de los procesos sociales, los que hoy, desde renovados enfoques, valoramos para el presente ejercicio investigativo.

Al ser la memoria un campo inmenso y nuevo para la investigación crítica en las ciencias sociales se hace necesario analizarla con sus juegos de luz y de sombra, con sus silencios y olvidos, con sus problemas y sus certezas. Al hacer pasar por el cedazo de la reflexión crítica la noción moderna de infancia, constatamos que es necesario interrogar los afectos que vehiculiza y que se han ido consolidando a lo largo de los últimos siglos, permitiendo que la infancia se comprenda como una edad que combina la fragilidad física, la vulnerabilidad emocional y un procesual desarrollo intelectual. Esta lógica se convirtió en el fundamento para que haya ganado terreno la perspectiva que considera que los niños requieren protección, aspecto este que en 1989 culmina con la Convención de los Derechos del Niño. Desde estas ideas se ha ayudado a materializar relatos que han contribuido a que hayamos *naturalizado* la mirada sobre la infancia y la juventud como ingenua y necesitada de protección, en pocas palabras como víctimas, imagen esta que riñe y nos descoloca cuando escuchamos los diversos relatos de estos niños que han vivido las diferentes violencias en Colombia.

Las fuentes orales, declaraciones de testigos vivos, narraciones, autobiografías o entrevistas, están marcadas por el propio presente, cualquiera que sea la época. Existe una contemporaneidad entre el investigador y el testigo, quien narra lo experimentado. Esta es una de las especificidades del trabajo investigativo con fuentes orales. Los documentos vivos, materializados en declaraciones testimoniales, o en entrevistas o en historias de vida, son fuentes

provocadas por el investigador. Cuando se interroga la fuente oral, se construye la fuente, emerge el documento. El investigador produce el documento, lo coloca a su servicio, es su usuario. Existe una estrecha relación entre el investigador, sus preguntas y sus fuentes, ya sean orales o escritas. A diferencia de las fuentes escritas, las orales poseen la particularidad de estar disponibles para nuevas consultas. Es decir, el investigador puede establecer un vínculo vivo con su fuente y obtener nuevos indicios. Con las fuentes escritas el vínculo es diferente. Para el caso de la presente investigación, reitero, nos interesa pensar en los efectos del paso por las lógicas instauradas por los grupos armados, materializados en experiencia en los jóvenes, niñas y niños vinculados al conflicto armado en Colombia.

En la construcción de la fuente oral se apela a la memoria de quien declara. La memoria como fuente para el investigador es insustituible en muchos casos, pero puede convertirse en fuente de mitos y, evidentemente, el trabajo del investigador es, en este caso, lo que podríamos llamar desmitificar. Una crítica fundamental que se hace al uso de fuentes vivas es la que tiene que ver con la “desventaja del a posteriori”. Por definición esa fuente provocada es construida después del acontecimiento. La memoria es construcción y reconstrucción permanente y los relatos aparecen en este vaivén de la memoria. Los documentos escritos pueden ayudar a constatar y contrastar algunos elementos en pauta haciendo la crítica interna, cotejando datos o cruzando informaciones. Sin embargo es imperioso decir que las fuentes vivas son imprescindibles a la hora de comprender el sentido. Para el estudio de la violencia en Colombia y de los efectos del paso por estos grupos y lugares específicos, de las redes de relaciones personales o de amistad, y de las motivaciones personales, entre otros, las fuentes escritas difícilmente pueden dar explicaciones. Las fuentes orales, las entrevistas con estos niños, niñas y jóvenes se convierten en el único recurso disponible cuando hay ausencia de documentos escritos o cuando se quiere ampliar y complejizar la mirada.

Los documentos oficiales conservan apenas uno de los lados de la historia cultural y política, ofrecen resultados parciales y, posiblemente, hasta artificiales, visiones obtenidas a partir de ángulos estrechos. Es importante resaltar en este momento que las fuentes escritas tampoco son fuentes puras. Tanto la escrita como la oral son fuentes construidas, que requieren, para su uso investigativo, de la crítica y el análisis. Investigar es, entre otras cosas,

un asunto que tiene que ver con indicios, declaraciones, y testimonios¹⁴. Las declaraciones orales, para el caso de la presente reflexión sobre las fuentes orales, no constituyen necesariamente una prueba, pero pueden constituirse en una buena contribución en la búsqueda de respuestas. Hay implicaciones políticas y éticas a la hora de presentar las narraciones históricas en donde no se han incluido un significativo porcentaje de la población y sí se contribuye a legitimar la perspectiva de los vencedores.

Para el investigador, los vacíos, los mitos, los olvidos son particularidades del trabajo con la memoria y fuente de análisis. Los olvidos, los lapsus, lo no dicho, los esfuerzos de ocultamiento, son también objetos de análisis e investigación para el interesado en los asuntos de la memoria. Y pertenecen al mismo registro pero separadas por los matices del amplio espectro del trabajo con la memoria.

El arte de la entrevista estaría en buscar disolver los mecanismos de censura que dificultan la aparición de recuerdos, pero también estaría en aprovechar cada palabra para lograr que ella misma jalone otras y configurar así en la entrevista imágenes del pasado. Por su parte la dimensión ético - política del investigador, también es escuchar la narrativa hasta el final, cumpliendo un importante papel en la elaboración de ese relato del pasado, posibilitando, tal vez, de esta manera que no se repita, buscando una *fisión* de sentidos y, posiblemente una nueva historia.

Con lo anteriormente dicho queda claro que el reto para los investigadores sociales es complementar la mirada de los relatos oficiales, es decir, se requiere trascender y enriquecer cuadros previamente diseñados. Más allá de lo que la industria cultural ha hecho de la memoria de la violencia en Colombia y de algunas de sus estereotipadas miradas, se busca la significación que desde unos de sus miembros se da a esta característica de la contemporánea historia cultural colombiana. Se busca desentrañar el sentido, en los secretos laberintos de la memoria.

Acercarse a la experiencia investigativa con las fuentes orales coloca en primer plano la pregunta por las historias oficializadas, le pone carne, memoria y deseos a lo colectivo. En pocas palabras permite preguntarse por lo humano de la vida y por el motor de la historia, evidenciando con estas preguntas, un marcado interés investigativo por los modos de producción y

¹⁴ Carlo Ginzburg, "Indicios. Raíces de un paradigma de diferencias indiciales", en *Mitos, Emblemas, Indicios. Morfología e historia*, Gedisa, España, 1994, pp. 138 - 175.

constitución de la subjetividad, sobre todo, por conocer las diversas maneras como los individuos se reconocen a sí mismos como sujetos y por sus maneras de reconocerse y narrarse en sus espacios particulares. Los documentos vivos y sus varias dimensiones (historias de vida, biografías, entrevistas, narraciones, testimonios, entre otras) aportan a la Historia la materialización de una experiencia, de un testimonio, de un relato, en definitiva de una mirada. Pero una mirada con posibilidad de contar desde lo secuencial, de lo particular, las transformaciones colectivas, los acontecimientos socioculturales de una época, las relaciones entre diferentes sectores de clase, las percepciones de los géneros, los intereses de las edades, las expectativas de futuro y los miedos del presente, etc. En este sentido, desde la investigación social en la actualidad se está procurando encontrar pistas, que permitan comprender, la compleja búsqueda de sentido que acompaña las acciones de los sujetos. El enigma a ser develado es posible plantearlo así ¿cómo hombres y mujeres dan significado a sus acciones cotidianas? ¿Qué relatan y cómo es posible organizar investigativamente estas narrativas?

Pensamos que algunos de estos elementos contribuyen a situar las historias y las narrativas que invocamos en esta investigación, en la búsqueda de dar cuenta de las experiencias, de lo vivido, de lo sufrido y de lo gozado por estos jóvenes, niños y niñas vinculados de manera directa al conflicto colombiano y vislumbrar, así, los efectos sobre la cultura, en la búsqueda de dar cuenta del complejo problema que padecemos. Agotados estamos de las *perdurables* coyunturas, que hoy se manifiestan en sendas movilizaciones y protestas. Continuas coyunturas en las cuales estamos acorralados, pero sobretodo muy fragmentados, de las cuales salimos más intolerantes y refugiados en nuestras respectivas y estrechas verdades. Comprender este conflicto es nuestro deseo y, por que no, apostarle a las alternativas, con las necesarias rectificaciones y cambios de rumbo que implican, tanto para los actores extrainstitucionales, como para los institucionales y asumir retos y sacrificios que impone en este remolino de acontecimientos nuestro deseo.

Bibliografía

- BOURDIEU Pierre, Chartier Roger y Darton Robert, 'Diálogo a propósito de la historia cultural', en *Archipiélago* N° 47, Ed, Archipiélago, Barcelona, 2001, pp. 41-58.
- BOUZA Fernando, 'escritura de la historia' en, *Archipiélago* N° 47, Ed, Archipiélago, Barcelona, 2001, pp. 58-62.
- BURKE Peter, *La cultura popular en la Europa moderna*, Alianza editorial, España, 1978.
- CASTRO Santiago, "Fin de la modernidad nacional y transformaciones de la cultura en tiempos de globalización", en Jesús MARTÍN-BARBERO, Fabio LÓPEZ DE LA ROCHE y Jaime Eduardo JARAMILLO (eds.), *Cultura y Globalización*, Ces / Universidad nacional, Bogotá, 1999, pp. 78- 102.
- CHARTIER Roger, "cultura popular": retorno a un concepto historiográfico, en *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*, Instituto Mora, México, 1995.
- DE CERTEAU Michel, *La cultura en plural*, Ediciones Nueva visión, Buenos Aires, 1999.
- DE CERTEAU Michel, *La invención de lo cotidiano*, Universidad Iberoamericana, México, 2000.
- ELIAS Norbert, *Conocimiento y poder*, Las ediciones de la Piqueta, Madrid, 1994, p. 55.
- FREÍD SCHNITMAN Dora, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 1998.
- FOUCAULT Michel, "El sujeto y el poder", en *Discurso, poder y subjetividad*, Ediciones el cielo por asalto, p.p. 165-189.
- GINZBURG Carlo, *Mitos, Emblemas, Indicios. Morfología e historia*, Gedisa, España, 1994.
- HERRERA CORTES, Martha Cecilia, DIAZ SOLER Carlos Jilmar, (et al), *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, junio de 2005.
- HUYSENEN Andreas, *Seduzidos pela Memoria*, Aeroplano, Rio de Janeiro, 2000.
- LE GOFF Jacques, *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Paidós, 1991.
- MARINAS José Miguel y SANTAMARÍA Cristina (Editores), *La historia oral: Métodos y Experiencias*, Debate, España, 1993.
- MARTÍN-BARBERO Jesús, "El futuro que habita la memoria", en Gonzalo Sánchez Gómez y María Emma Wills Obregón, *Museo, Memoria y Nación. Misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro*, Museo Nacional de Colombia, Ministerio de Cultura, Bogotá, 2000, pp. 34 - 63.

- ORTIZ Carlos Miguel, “Historiografía de la violencia”, en *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*, Universidad nacional de Colombia, 1994, pp. 371 – 423.
- OSPINA William, *Colombia en el planeta*, Imprenta Departamental de Antioquia, Medellín, 2001.
- PEDRAZA GÓMEZ Zandra, “El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas”, en *NOMADAS*, No 26, 2007pp. 80-90.
- SITTON Thad, et al., *Historia Oral*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.
- THOMPSON E. P. *Costumbres en común*, Crítica, Barcelona, 1995.
- THOMPSON PAUL, *A voz do pasado. Historia oral*, Paz e Terra, Brasil, 2002.
- WALIA Shelley, *Edward Said y la historiografía*, Gedisa, España, 2004.
- ZEMELMAN Hugo, *Conocimiento y ciencias sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. Universidad de la ciudad de México, 2003.

11. MEMORIAS DE LA PRIMERA VIOLENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES¹

Grupo de Investigación CYBERIA*

El presente texto hace parte de las múltiples reflexiones que se vienen dando al interior del Grupo de investigación CYBERIA de la Universidad Distrital acerca de la relación existente entre las memorias de la primera violencia en Colombia y la enseñanza de las ciencias sociales, todo ello en el marco del Proyecto de investigación: “LA PRIMERA VIOLENCIA, ENTRE LA MEMORIA OFICIAL Y OTRAS MEMORIAS: EL CASO DE SEIS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ”, financiado por el Instituto para la Paz, la Pedagogía y el conflicto Urbano IPAZUD de la Universidad Distrital. El proyecto de investigación se ha orientado desde enfoque genealógico-arqueológico, propuesto por el pensador francés Michel Foucault, haciendo una descripción enunciativa del discurso sobre la primera violencia, para evidenciar las prácticas discursivas de la memoria en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales. Así mismo, este proyecto parte de la problematización sobre la no inclusión de otros discursos, intereses y memorias, en la versión oficial acerca de lo acontecido en este periodo e indaga sobre lo excluido en dicho proceso.

* Orlando Silva Briceño, *Profesor Universidad Distrital*; Jorge Enrique Aponte Otalvaro; Lisette Adriana Ballesteros Cárdenas; Diego Fernando Díaz Franco; Carlos Andrés Escobar Rubiano; Gloria Stella González Amaya; Nathalia Martínez Mora; José Joaquín Pinto Bernal; *Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital*. email:grupocyberia@yahoo.com.

¹ El presente documento se constituye en un primer avance del Proyecto de Investigación “La primera violencia, entre la memoria oficial y otras memorias: el caso de seis instituciones educativas de Bogotá” llevado a cabo por el Grupo de Investigación CYBERIA de la Universidad Distrital, iniciado en el mes de Enero del año en curso, cuyo objetivo principal es evidenciar cómo se aborda, epistémica y pedagógicamente, la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, en el marco de la memoria oficial y otras memorias.

Justamente en este contexto, la investigación en el campo de la historia ha dado cuenta parcial del establecimiento de relaciones entre las memorias colectivas y el discurso histórico que se produce como fruto de dicha labor, generando la legitimación de una “memoria oficial” en el país. La invisibilización de “otras memorias” que carecieron y carecen de la formalización dada por la escritura, ha impedido la construcción participativa de una memoria colectiva, generando con ello marginación y exclusión de amplios sectores de la sociedad en el ámbito del saber.

El aporte fundamental de esta ponencia consiste en la reflexión y discusión sobre las memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales. Para ello, proponemos tres categorías de análisis acerca de éstas. La primera parte, se refiere a una conceptualización de memoria, utilizando como referentes teóricos los trabajos desarrollados por Elizabeth Jelin, Maurice Halbwachs y Luisa Paserinni, en donde se determina la relación entre la memoria oficial y la necesidad de explorar otras memorias, en una disputa permanente, es decir, los combates de las memorias. En este aspecto se destaca la irrupción de otras disciplinas, distinta a la de la historia, al igual que los desarrollos de memoria oral y memorias de sujetos y comunidades de sectores populares que entran en lucha por ser reconocidas legítimamente en el campo de la memoria colectiva. Del mismo modo, se retoman las categorías de rememoración y conmemoración desarrolladas por Adrian Serna en la discusión entre memoria y ciudad, para llevarlas al terreno analítico de la enseñanza de las ciencias sociales, desde el combate entre la memoria oficial y otras memorias, anteriormente mencionado.

En la segunda parte, se realiza una fundamentación teórica del fenómeno de la primera violencia en Colombia desde la memoria gaitanista, la cual se constituye en una de las tantas memorias excluidas, desde la versión oficial (prensa, partidos políticos e historiadores de las academias de historia). A fin de ampliar el campo de análisis del fenómeno de la primera violencia en Colombia y rescatar otras memorias que han sido ocultadas.

En último lugar se introduce la relación entre las memorias sobre la primera violencia en Colombia y la enseñanza de las ciencias sociales. En este apartado se indagan documentos normativos, específicamente lineamientos y estándares curriculares de ciencias sociales; además se presenta un primer acercamiento a la manera como los textos escolares, desarrollan dicho fenómeno.

1. MEMORIA OFICIAL Y OTRAS MEMORIAS

El occidente moderno al centrar la constitución de su autoconciencia en la historia, entendida como conocimiento racional y por tanto verdadero del pasado, generó un sistema representacional, que atrapo la memoria social en conocimiento reglado, en saber disciplinado: “la disciplina es un principio de control de la producción de discurso”². Por ello, la disciplina histórica al funcionar como dispositivo de disciplinamiento de los discursos, configura esquemas de oposición para determinar lo que sería verdadero o falso de los discursos sobre el pasado.

Es así, que al determinar “la verdad” sobre el pasado se consolida una versión oficial sobre el mismo, generando un sistema de exclusión que hace parte de los sistemas del control discursivo y por tanto de disciplinamiento sobre lo que se dice de los sucesos acaecidos,

... en el interior de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta. Pero si uno se sitúa en otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces, quizá, cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo)³

Sistema de exclusión que para el caso del pasado, va diseñando un discurso “verdadero” sobre él mismo: **la historia oficial**, el cual genera a su vez unos dispositivos sociales e institucionales que convierten la memoria colectiva en memoria oficial, con sus respectivos guardianes, quienes determinan sus condiciones de utilización, y de transmisión.

1.1. La historia como guardiana de la memoria

En la determinación entre lo verdadero y falso, en la disciplina histórica, como constitutiva de los sistemas de exclusión que se establecen al interior de la misma, se puede evidenciar una tendencia que considera la memoria colectiva en condición de falsedad, pues si bien reconoce la existencia de por lo menos dos formas de historia en relación a la memoria: “la de la memoria colectiva y la de los historiadores. La primera parte como esencialmente mítica, defor-

² FOUCAULT, Michel. El orden del discurso. Barcelona: Tusquets Editores. 1999. Pág. 38.

³ *Ibíd.* p 19.

mada, anacrónica”⁴. Entonces por ello, la historia funciona como un principio de exclusión de la memoria, y se convierte en memoria oficial, desde su autoconsideración de verdad: “Es de desear que la información histórica suministrada por historiadores profesionales, vulgarizada por la escuela y –al menos así debería ser– por los medios masivos de comunicación, corrija esa historia tradicional falseada. La historia debe esclarecer la memoria y ayudarla a rectificar sus errores”⁵.

No es raro por tanto, una permanente recurrencia sobre el papel de la historia y de los historiadores en la misión de custodiar el recuerdo “verdadero” del pasado; por eso, en un reciente balance historiográfico⁶ del siglo XX, el autor en la introducción al justificar su texto afirma lo siguiente:

*Este libro pretende analizar el discurso histórico del siglo veinte, siguiendo el hilo conductor de la escritura de la memoria. Los hombres no solo viven, sino que se acuerdan de lo vivido y, con no poca frecuencia, tienen el atrevimiento de pasar de la memoria a la escritura. La sociedad entrega a los historiadores esa tarea y ellos se convierten en los fiadores de la memoria. La profesión histórica se convierte así en algo más que una profesión, porque encierra un compromiso personal y una proyección social nada despreciable. De este modo, los historiadores se constituyen en “los guardianes de la memoria”, es una expresión que puede tener una connotación negativa pero que en la mayoría de los casos simplemente expresa una realidad*⁷

Decretada la esencia de la historia y del historiador en el último texto citado, apenas se vuelve a mencionar en éste y de forma tangencial el asunto de la memoria, que no es discutible. Se da por sentado el principio inamovible de adjudicarle a la disciplina histórica su función como *guardiana de la memoria*.

1.2. Los combates de las memorias

En la consolidación de la disciplina histórica durante el siglo XX como se señaló anteriormente, existe una tendencia que excluye otras posibles memorias, sin embargo, al interior mismo de dicha disciplina emergen otras perspectivas en contraposición a esa concepción, las nominadas historias desde abajo en las que resalta la historia oral⁸. La irrupción de éstas y de re-

⁴ LE GOFF, Jacques. *Pensar la historia*. Barcelona: Altaza, 1995. Pág. 31.

⁵ *Ibíd.* p 32.

⁶ AURREL, Jaume. *La escritura de la memoria: de los positivismos a los posmodernismos*. Valencia: Universitat de València. 2005.

⁷ *Ibíd.* p 13.

⁸ Para citar algunos ejemplos de esta discusión se puede recurrir a BURKE, Peter. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial. 1993. HOBBSAWM Eric. *Sobre la historia*. Barcelona: Grijalbo. 1998.

flexiones y teorizaciones que se vienen consolidando sobre la memoria desde otras disciplinas como la sociología (Halbwachs) o desde perspectivas hermenéuticas (Ricoeur), o los trabajos sobre memoria para reelaborar el pasado después de las dictaduras del cono sur (Jelin), configuran un nuevo escenario de disputa sobre las representaciones del pasado. Asistimos de esa manera, a lo que podíamos nominar como: **los combates de las memorias**.

Actualmente se revitaliza la discusión entre la historia como memoria oficial y las otras historias, lo que genera nuevas tensiones, de un lado el reconocimiento de la condición de historicidad de los pueblos de tradición oral que fueron desconocidos por la odiosa definición de la historia pensada únicamente a partir de la escritura, y por otra parte, la incorporación en la memoria colectiva de las versiones de los vencidos.

Al deslindar la historia de la escritura se pone en suspenso el estatuto de la historia, inquietud que hace parte de las preocupaciones de quienes como Luisa Passerini abordan la correspondencia entre oralidad y escritura, pues son varias las inquietudes que surgen al establecer la “... relación entre oralidad y escritura, la especificidad de la memoria oral, la naturaleza de la autobiografía y el estatuto de la historia; otros temas eran la relación entre historia y memoria y el uso de fuentes orales en la investigación y la didáctica”⁹.

Pero no solo surgen cuestionamientos por el estatuto de la historia, también se instauran las preguntas por el estatuto de la memoria, y el estatuto de la oralidad¹⁰. La memoria vaciada en el texto escrito y la memoria transmitida en procesos de oralidad, hacen parte de lo que se pueden nominar como marcadores sociales: “La oralidad y la escritura se impusieron como marcadores para imponer separaciones sociales a escala de las naciones, de las sociedades y de la vida social colectiva”¹¹. Situación que empieza a ser objeto de superación, pues desde hace décadas se viene reivindicando la legitimidad de las historias de los excluidos y de los vencidos de la memoria colectiva invisibilizada por la historia –memoria- oficial.

⁹ PASSERINI, Luisa. Memoria y utopía: la primacía de la intersubjetividad. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia. 2006. p 11.

¹⁰ SERNA Dimas, Adrián. Sobre la memoria y el conflicto. En: SERNA Dimas, Adrián. GÓMEZ Navas, Diana. GUERRA García, Francisco. Pedagogía, paz y conflicto: orientaciones para la docencia, la extensión y la investigación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2007. Pág. 168.

¹¹ *Ibíd.* p. 106.

... la teoría de la historiología reciente ha debido reconocer que la reconstrucción histórica pone en acto una dialéctica compleja de remembranza y olvido sin la cual un fenómeno histórico específico no puede ser ni siquiera descrito, no digamos constituido en objeto de representación y explicación. Este es especialmente el caso cuando se trata de recuperar los rastros de los desastres y de las víctimas de conflictos históricos que han contribuido a la memoria histórica normativa de grupos sociales, naciones, imperios y razas victoriosos¹².

De igual modo, plantea éste autor, la importancia de reconocer la forma en como muchas veces los historiadores en contextos de dictadura como las del cono sur “logran capturar la memoria de una generación y enterrarla en la « historia ». Resulta que la historia también puede hacer « desaparecer » acontecimientos de la misma manera que la dictadura hizo desaparecer personas consideradas una amenaza para el régimen. Y esto da lugar al interrogante de cómo defender la memoria tanto de la historia como de sí misma¹³. En este sentido, tanto la historia como su enseñanza se presentan como uno de los tantos dispositivos para la propagación y mantenimiento de la memoria oficial ocultando las otras memorias, esto es, la conmemoración, la cual sería una vía de recuperación de otras memorias, en una permanente disputa en el campo de la memoria social, la emergencia de otras representaciones y narraciones del pasado en tensión y lucha con la historia oficial, empiezan a configurar por tanto, un periodo interesante de combates de las memorias.

1.3. De la rememoración a la conmemoración¹⁴

La sociedad colombiana en su devenir histórico ha tramitado sus sucesos conflictivos en la memoria (individual-colectiva)¹⁵ desde los ritos de duelo, per-

¹² WHITE, Hayden. Historiografía y memoria colectiva (prefacio) En: Godoy, Cristina (compiladora) Historiografía y Memoria colectiva. Tiempos y Territorios. Prefacio. Madrid: Miño y Dávila editores. 2002. pp. 11-15.

¹³ Ídem.

¹⁴ Las categorías de Rememoración y Conmemoración han sido desarrolladas por Adrian Serna para analizar dos acontecimientos conflictivos sucedidos en la ciudad –el 9 de abril 1948 y el 6 y 7 de noviembre 1985–, que se constituyen en episodios trágicos por medio de mecanismos culturales colectivos de la sociedad colombiana. SERNA, Adrián. El recuerdo del episodio trágico. Encuentro sobre conflicto urbano. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006. En el presente documento se retoman tales categorías y se abordan desde el campo de saber de la enseñanza de las ciencias sociales, para problematizar cómo ha sido abordado el fenómeno de la primera violencia en Colombia y como ha sido tramitado en la memoria colectiva.

¹⁵ Como lo plantea Halbwachs no existiría una memoria individual sin marcos sociales de la memoria que tienen carácter colectivo, por ello toda memoria individual, a su vez, sería memoria colectiva. HALBWACHS. Maurice. Los Marcos sociales de la memoria. Barcelona: Anthropos, 2004.

maneciendo así, sujeta a la rememoración de estos episodios trágicos. Allí el presente es trasladado hacia el pasado, la memoria se manifiesta ceñida a ritos de dolor, de ocaso, se revisten los héroes humanos cuyas muertes no generan ruptura alguna en la existencia de los sujetos, poco menos de las sociedades.

Con todo esto, la memoria adquiere la connotación de memoria oficial, en tanto que, aquello que es rememorado aparece prendado a las versiones oficiales, al recuerdo de fechas que reviven en el calendario, a la añoranza de personajes epopéyicos que se manifiestan en la escena desde los ritos de duelo.

En este contexto, la enseñanza de las ciencias sociales, pero más aún, la enseñanza de la historia ha actuado como un dispositivo para la transmisión y el sostenimiento de esta memoria oficial que fortalece y legitima la exclusión de otras memorias, renuncia a la conmemoración de sus episodios trágicos, impide la aparición de los héroes míticos y se funda como historia oficial. Historia oficial que ha perdurado durante décadas en la estructura memorística de nuestra sociedad, que vive anclada en los mecanismos culturales de las y los sujetos, que se afianza en el lenguaje, que se transmite de generación en generación como un recuerdo común y que se expresa en la enseñanza-aprendizaje desde una memoria fundada en principios de verdad, tan comunes en la vida escolar.

En cambio, en la conmemoración, que se constituye como “remembranza profusamente legitimada de un tiempo que se presenta como sucedido, una memoria constituida, socializada y compartida prendada a los ritos históricos, esos que transportan el pasado hacia el presente”¹⁶, la memoria de los sucesos conflictivos trasciende la exaltación de personajes, la evocación de fechas, la preservación de hechos aislados, propios de la rememoración.

Del mismo modo, la conmemoración, siendo entendida como otras memorias, diferente a la oficial, se establece como diversidad de representaciones. “El uso del término «memorias» en plural, alude a la multiplicidad que tiene origen en la diáspora de los pueblos en el mundo antiguo y que es de esperar que se impregne, cada vez más de un sentido auténtico de respeto recíproco, para que el multiculturalismo, multilingüismo y multiracialidad no se conviertan en palabras vacías”¹⁷. Por tanto, cuando se da el desplazamiento de la memoria (oficial) a otras memorias, se está otorgando reconocimiento a la condición actual de las sociedades heteroculturales, que como condición no es nueva, lo que es nuevo es su reconocimiento legítimo.

¹⁶ *Ibíd.* p. 149.

¹⁷ PASSERINI, Luisa. *Op. cit.*, Pág. 25.

Cabe anotar que desde la conmemoración de los episodios trágicos la enseñanza de las ciencias sociales se ve renovada, emerge con un sentido distinto; las preguntas y discusiones al interior del ámbito educativo se transforman y toman sentido para las y los sujetos que hacen parte de él. Igualmente, los libros de texto que han sido por excelencia los dispositivos de esta historia- memoria oficial, pierden su condición de instrumentos principales en la enseñanza. La información adquirida y procesada, ya no solo en los libros y manuales sino en las tecnologías de información y comunicación TICS, se transforma en conocimiento, adquiriendo una significación en la elaboración de teorías, conceptualizaciones y propuestas en los múltiples procesos de construcción de saber.

Por último, fenómenos como el de la primera violencia, abandonan su carácter de contenido obligatorio en los currículos escolares, y se orientan hacia un proceso de construcción y reconstrucción de la memoria colombiana que incluya la diversidad de sentires, versiones, representaciones y visiones. Así como, en la creación de la memoria colectiva, siendo esto, una función primordial de la práctica pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales.

2. LA PRIMERA OLEADA DE LA VIOLENCIA: entre el reconocimiento y la vaga documentación

Al momento de abordar el fenómeno conocido como La Violencia en Colombia son múltiples problemáticas a las que se enfrentan tanto el observador desprevenido como los estudiosos del campo de las ciencias sociales. Una de ellas hace referencia a la periodización determinada para la narración de los hechos ocurridos en aquel entonces, otra se refiere a los acontecimientos que hicieron posible la explosión bélica y al papel que cumplieron los colectivos (partidos políticos tradicionales, movimiento gaitanista, movimiento obrero e iglesia), involucrados en este.

Los estudios sobre La Violencia oscilan entre la determinación del periodo comprendido de 1948 (año de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán) y 1958 (año de la consolidación del Frente Nacional). Otros establecen el periodo entre 1946 (año en el que asume el poder ejecutivo el partido conservador) y 1958. En los últimos años la balanza se ha inclinado a favor de la segunda postura, lo cual lejos de aclarar la situación, manifiesta una dicotomía: ¿Es el periodo de 1946-1948, un momento de creación de la tensión social para la explosión de La Violencia o una etapa de confrontación bélica en sí? Los

estudios más respetados en el campo como es el caso de Germán Guzmán Campos¹⁸, se muestran partidarios de reiterar que durante los años 1946-1948 se manifestaron hechos que sirvieron de condiciones que hicieron posible la emergencia de la confrontación armada después de la muerte de Gaitán. Por otra parte los partidarios de la segunda posición, tal es el caso de Sánchez¹⁹, Green²⁰, Gaitán²¹ y Bejarano²²; a pesar que reconocen esta etapa como primera ola de La Violencia, adolecen de falta de fuentes que documenten su postura.

Aunque lejos de hacer un juicio a estos autores quienes realizan grandes aportes para el estudio de la época, cabe resaltar que en la mayor parte de los casos el énfasis en La Violencia no es el objeto de estudio que los ocupa, pues la historiografía de ésta, se ha centrado en la exposición del panorama político, económico y social del país durante el gobierno de Ospina Pérez, pero no del panorama de violencia que para aquel entonces enfrentaba Colombia. Ante ello, es difícil omitir el vacío que existe sobre la violencia en los años 46-48, ya que lo mencionado solo hace referencia a las denuncias presentadas por Jorge Eliécer Gaitán al gobierno nacional, pero no toma en cuenta a profundidad el estado en el que se encuentra el movimiento gaitanista para la fecha.

Si bien es cierto, que las denuncias de Gaitán son un primer paso para develar las características del proceso, no son suficientes para la comprensión y exposición de las mismas, pues la centralidad en el sujeto y en el acontecimiento (manifestación del silencio y oración por los Humildes pronunciada por Gaitán en el cementerio de Manizales en 1947), nubla lo preocupante del estado del orden público que enfrentaba el país.

No obstante, una de las memorias que emerge como fuente para la ampliación de las representaciones sobre la violencia entre 1946-1948, es la memoria del movimiento gaitanista, la cual devela el papel desempeñado por las élites conservadoras y liberales, las fuerzas armadas, civiles y eclesiásticas, empeñadas en frenar el avance del movimiento liderado por Gaitán.

¹⁸ GUZMÁN Campos, Germán. FALS Borda, Orlado. UMAÑA Luna, Eduardo. La Violencia en Colombia Tomo I. Bogotá: Aguilar, Uttea, Taurus, Alfaguara, 2005.

¹⁹ SANCHEZ, Gonzalo. The Violence: An Interpretative Synthesis. En: The Violence in Colombia. The Contemporary Crisis in Historical Perspective. United States of America: Scholarly Resources Inc, 1992.

²⁰ GREEN, John. Gaitanismo, Left Liberalism and Social Mobilization in Colombia. University Press of Florida. 2003.

²¹ GAITÁN, Gloria. Los Orígenes de la Violencia de los Años 40. Once Ensayos Sobre la Violencia. Bogotá: CEREC, Centro Gaitán, 1985. Pág. 328.

²² BEJARANO, Jesús Antonio. Historiografía de la Violencia en Colombia. Once Ensayos Sobre la Violencia. Bogotá: CEREC, Centro Gaitán. 1985.

Indagar la memoria gaitanista, que recalca la persecución de las esferas hegemónicas a sus miembros, no busca establecer responsables, sino la ampliación del espectro de análisis del fenómeno de la violencia, en palabras de Sánchez:

“A lo que hay que aspirar es a construir escenarios en los cuales los viejos adversarios puedan hablar de sus contrapuestas visiones del pasado, construir un espacio público en cual debatir abiertamente sobre sus diferenciados proyectos de nación, dirimibles ahora a través de las prácticas democráticas socialmente aceptadas”²³.

Por ello, la construcción de la democracia pasa por la constitución de un escenario social en el que se diriman los combates de las memorias. La constitución de un ágora verdaderamente democrática, requiere que ésta se fundamente en la aceptación de la existencia de múltiples y diversas memorias.

2.1. La memoria gaitanista y la primera violencia 1946-1948

Ante el descuido y el vacío histórico que se manifiesta al momento de indagar las características de la violencia entre los años 1946-1948, se presenta la memoria del movimiento gaitanista como herramienta que daría luces al respecto. Los relatos de los miembros de esta colectividad, compilados por el diario JORNADA dan cuenta de los sucesos que hicieron posible la explosión bélica y el papel que cumplieron los diferentes actores y colectivos.

En efecto, lo seguidores de Jorge Eliécer Gaitán realizan a diario denuncias de actos vandálicos perpetrados en contra de sus miembros por parte de las autoridades civiles, políticas y eclesiásticas. Estas denuncias son recogidas y publicadas por el diario que fue órgano de información del movimiento.

Antes de exponer las características que develan estos relatos, se hace necesario recalcar que el tratamiento de las informaciones contenidas en ellas debe ser abordado tomándolas como monumentos y no como documentos²⁴, es decir como objetos de la memoria y no de la historia. En tal sentido, el documento no es indagado de forma acrítica sino como hecho determinado por las relaciones de poder que atravesaron su producción, en palabras de Le Goff: “El documento no es una mercancía estancada en el pasado; es un producto de

²³ SÁNCHEZ, Gonzalo. Guerras, Memorias e Historia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. 2003. Pág. 21.

²⁴ Este planteamiento ha sido desarrollado por Michel Foucault en la introducción de su libro La Arqueología del saber, al problematizar la historia tradicional y su principal instrumento: El documento. FOUCAULT, Michel. La Arqueología del Saber. Siglo XXI Editores México. Sexta Edición. 1979. Pág. 11.

la sociedad que lo ha fabricado según los vínculos de las fuerzas que en ellas retenían el poder”²⁵.

Desde esta perspectiva los relatos del gaitanismo constituyen una de las memorias, es decir, la representación que una colectividad específica se hace frente a un proceso social particular (la violencia). Por lo anterior hay que asumir la información obtenida como una de las tantas memorias que pueden proporcionar elementos de análisis sobre las condiciones de existencia de la violencia durante los años cuarenta. En tal sentido y al pertenecer a un plural (las memorias), los relatos del movimiento gaitanista están abiertos a la crítica, fundada en el estudio de las condiciones de producción de los mismos.

2.2. La primera oleada de la violencia como proceso de persecución oficial

Después de indagar las informaciones de JORNADA, los relatos de los gaitanistas sobre los hechos de violencia durante los años de 1946-1948, aportan dos campos de debate frente a la historiografía de la violencia. El primero de ellos relacionado a la periodización del proceso y el segundo ligado a las características de la confrontación.

Como ya se menciono anteriormente, el periodo de violencia comprendido entre 1946-1948 es asumido por parte de los investigadores que lo han abordado de dos formas. La primera de ellas como momento de generación de la tensión social que desembocaría en la confrontación armada civil y la segunda lo entiende como periodo de inicio de la violencia en Colombia, aunque carece de una fundamentación de carácter empírica.

Frente a ello, los relatos de los gaitanistas dan cuenta de una persecución sistemática de su movimiento por parte de autoridades civiles, militares y eclesiásticas, durante los años 1946-1948, contradiciendo la primera posición expuesta por la historiografía de La Violencia.

Tanto a nivel rural como urbano las denuncias sobre persecución son consignadas por JORNADA, lo cual arroja para el primer bimestre de 1947 las siguientes cifras:

²⁵ LE GOFF, Jacques. El Orden de la Memoria. Pág. 236.

Departamento	Asesinatos	Intentos de Homicidio y violaciones	Incendios, incendios y violación de residencias	Delitos Electorales	Detenciones Arbitrarias
Antioquia	0	2	0	1	3
Bolívar	0	0	0	0	3
Boyacá	29	89	26	0	16
Caldas	2	1	5	0	0
Cauca	0	14	1	0	0
Choco	0	0	0	1	0
Córdoba	Sin determinar	Sin determinar	0	1	1
Cundinamarca	18	68	5	127	6
Norte de Santander	13	9	16	0	0
Nariño	6	6	0	0	2
Santander	20	18	1	3	4
Sucre	0	20	0	1	0
Tolima	1	3	2	0	0
Valle del Cauca	2	15	1	0	1
Totales	91	245	57	134	36

El saldo que arroja las denuncias es evidente. Desde la perspectiva del movimiento gaitanista, cada uno de estos crímenes no son solo causa de un choque bipartidista entre civiles; sino, este movimiento habla con claridad de una estrategia de persecución al movimiento, perpetrada con la anuencia de las autoridades civiles y militares, por el ejército, la policía y grupos de bandoleros “chulavitas” apoyados por las autoridades civiles y los líderes políticos del conservatismo y el liberalismo oficialista.

Así pues, no es posible asumir el periodo estudiado como simple momento de gestación para la confrontación bélica de carácter partidista que se presentara a partir de 1948, sino como periodo de Violencia abierta en contra del movimiento gaitanista.

Por otra parte, la memoria gaitanista cuestiona la concepción que la primera ola de la violencia se inscriba en una dinámica de confrontación armada entre grupos civiles armados de carácter bipartidista, en el cual la policía, el ejército, la autoridades civiles y eclesiásticas; cumplen un papel de carácter regulador y no de protagonistas en la confrontación.

Por el contrario, estos establecen que las autoridades y la clase dirigente de los partidos tradicionales (oligarquía), realizaron un proceso sistemático de eliminación de la organización política liderada por Jorge Eliécer Gaitán. En este contexto cabe resaltar las características de clase que tuvo el movimiento gaitanista, el cual a pesar de estar anclado en el liberalismo se mostró siempre radical frente a los llamados líderes naturales del partido. Líderes que para Gaitán pertenecían a una misma clase, de hecho él estableció en su discurso una clara dicotomía entre el país nacional (integrantes de clase media, obreros urbanos y campesinos) y el país político, conformado por las directivas de los partidos tradicionales y los líderes municipales que representaban al conservatismo y al ala oficial del partido liberal, orientada por Eduardo Santos.

En tal sentido, el fenómeno de la violencia no puede ser entendido, al menos en su primera etapa, como un hecho aislado de la posterior violencia de 1948 a 1953, y mucho menos como un simple proceso de provocación para la confrontación bélica cuyo detonante sería la muerte de Gaitán. Por el contrario, se encontraría un escenario de persecución política en contra de un movimiento organizado y con una estructura política fuerte en distintos municipios, ante lo cual Gaitán sería una más de las víctimas de dicha persecución. La primera etapa de la Violencia desde la perspectiva gaitanista no sería un choque bipartidista, sino la consumación de un proceso de exterminio a un movimiento social.

Uno de los claros intentos por realizar un análisis basado en datos empíricos del periodo de la violencia comprendido entre los años de 1946 y 1948 es realizado por Gloria Gaitán, quien se basa en la correspondencia llegada a Jorge Eliécer Gaitán, en donde se documentan los constantes atropellos a miembros de su movimiento. Esta autora entiende que:

“La llamada violencia no fue (...) un enfrentamiento del partido conservador contra el partido liberal, sino de la oligarquía liberal y conservadora contra el pueblo gaitanista que se habría pasado aceleradamente hacia el poder, bajo el mando de su jefe enclavado en el partido liberal, por razones tácticas, pero que encabezaba un movimiento de clase en defensa de los desposeídos”²⁶.

En la actualidad es necesario, abrir nuevamente el debate sobre un proceso de conmemoración del periodo de la primera violencia, que permita que esas otras visiones y miradas sean tenidas en cuenta, y superen la invisibilización a las que han sido sometidas por políticas de olvido. La sociedad Colombiana tiene una deuda histórica con el movimiento gaitanista como expresión de las clases populares, y tiene que recuperar las memorias que recuerden el exterminio al que fueron sometidas.

2.3. Una Deuda a Saldar

La historiografía de La Violencia le adeuda al país la presentación de las memorias sobre el fenómeno durante los años de 1946-1948, como herramienta para la construcción del espacio público de reflexión sobre las características de las violencias del pasado y las posibles herramientas que aportan éstas para la comprensión de las violencias del presente.

Este campo no solo debe estar integrado por la memoria gaitanista, sino también por las representaciones que se hicieron en ese momento los distintos sectores de la sociedad involucrados en La Violencia. Al día de hoy no se ha documentado y mucho menos analizado la postura de los dirigentes oficiales de los partidos, de la iglesia, de las fuerzas armadas, del movimiento obrero y campesino.

Cabe resaltar que dichos estudios deben tomar en cuenta los contextos de producción discursiva de las distintas memorias, dejando cada una de ellas abiertas a la crítica y sin establecer ninguna de las mismas como versión oficial que opaque el papel de las demás e impida la construcción de unos marcos sociales de memoria democráticos.

²⁶ GAITÁN, Gloria. Op. cit., p. 328.

3. EL DISPOSITIVO DE LA MEMORIA OFICIAL SOBRE LA PRIMERA VIOLENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La escuela como ámbito cultural, estratégico y social, es sin duda uno de los lugares desde los cuales el saber que se produce en la enseñanza de la historia, la geografía y la instrucción cívica²⁷, se difunde en la sociedad y en la cultura, y no es ajeno al proceso de constitución de las nuevas formas de pensar, sentir y actuar de nuestras sociedades.

De esta forma, la enseñanza de las ciencias sociales, más aún de la historia en la escuela colombiana, ha servido como instrumento estratégico para interiorizar en la sociedad los valores patrios, convirtiéndose en una materia que lo único que ha logrado es la reafirmación de unos datos que se perpetuaron para siempre en el recuerdo instantáneo de los estudiantes de muchas generaciones, convirtiendo la enseñanza de ésta (no solo de la historia sino de las ciencias sociales en general) y sus prácticas de enseñanza en un lugar aislado, tedioso y de legitimación de la historia oficial en donde la sociedad se ha convertido en “un entramado de relaciones de fuerza en el que así como distintos agentes pugnan por el monopolio de la política, la educación y la producción cultural, de la misma manera pugnan por el monopolio de la historia y de la memoria”²⁸.

La enseñanza de la historia oficial hizo parte de un proceso de configuración de lo que hemos denominado a lo largo de este texto como memoria oficial, acorde a lo que se ha llamado la historia apologética centrada en resaltar hechos heroicos, grandes acontecimientos y figuras de héroes, próceres, dirigentes políticos representativos y eventos militares. Dicha historia oficial, se ha manifestado, constantemente después de los hechos del 9 de abril de 1948, en los documentos de legislación educativa; como ejemplo, en el periodo de 1948-1958 la normatividad educativa nacional planteó 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 y de dignidad ciudadana; Que la educación debe tener una función eminentemente social, y todas las materias de los pñsumes (sic) y programas escolares deben estar orientadas a formar en las nuevas generaciones hábitos democráticos, de decoro personal y de orgullo nacional²⁹.

²⁷ Solo hasta la década de los setenta se puede hablar de la emergencia del campo de las ciencias sociales, es por ello, que se hace referencia a las asignaturas de historia, geografía e instrucción cívica.

²⁸ SERNA Dimas, Adrián. GÓMEZ Navas, Diana. GUERRA. Op. cit., p.78.

²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2388 de 1948. Disposiciones Orgánicas y reglamentarias de la Educación Colombiana 1903-1958. Imprenta Nacional. Bo-

Por ende, es notoria la existencia de un discurso que aparece reforzado en la enseñanza-aprendizaje de la primera violencia y que no ha logrado escindirse de los principios de verdad que aún circulan en nuestras escuelas.

Si las ciencias sociales en la escuela (y principalmente la asignatura de historia), buscaban formar una conciencia de identidad nacional firme y positiva³⁰, tal como se ha planteado desde los programas de esta asignatura, los hechos acaecidos durante el periodo histórico denominando como *La Violencia* no han sido ajenos a este proceso. La manera como se ha abordado este tema fue y sigue siendo orientada desde la mirada apologética, anteriormente señalada, lo que no ha permitido visualizar “otras memorias” alternativas a la memoria oficial. Así mismo, en el momento en que las ciencias sociales abordan actualmente el fenómeno de la primera violencia, se han visto reforzadas las vías de la rememoración, activando los ritos del duelo y del recuerdo de hechos trágicos de esta fecha, erigiendo así personajes o caudillos y falsas representaciones simbólicas que desde la historia oficial se han plasmado en la cultura y en lenguaje de las sociedades.

Es por ello que, durante el desarrollo de la investigación, se ha encontrado que la recuperación de la memoria a través de la práctica pedagógica que se desarrolla en la escuela ha estado relacionada con la enseñanza de la historia. Las distintas experiencias que se han conocido sobre el tema, parten del trabajo de la recuperación de la historia popular, la cultura y los saberes olvidados de las comunidades por medio de la historia oral como actividad fundamental en la enseñanza de la misma.

En Colombia las experiencias en este tipo de trabajos son poco conocidas, la mayoría porque provienen de la educación no formal y la educación comunitaria, sin embargo tienen particular reconocimiento los trabajos de la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas con el proyecto titulado “*La voz de los abuelos*” dirigido por el escritor Manuel Zapata Olivella³¹. Proyecto que contó con la participación de los estudiantes de último grado de bachillerato de 233 colegios, los cuales recopilaron la tradición oral de sus regiones.

El profesor Renán Vega Cantor, de la Universidad Pedagógica Nacional ha elaborado un acercamiento importante al tema, al presentar, en el terreno

gotá, 1958. Pág. 447.

³⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ciencias Sociales Marco General. Propuesta Programa Curricular Noveno Grado de Educación Básica. Bogotá. D.E, 1991. Pág. 27.

³¹ ZAPATA Olivella. *La voz de los abuelos*, breve descripción de la propuesta. La Habana: En Oralidad: No. 1, 1988. Pág. 77.

de las didácticas específicas, la posibilidad de pensar la enseñanza de la historia desde la recuperación, en el medio escolar, de la memoria y la cultura popular. La propuesta del profesor Vega Cantor resalta la importancia de la oralidad y las historias de vida en relación con la enseñanza de la historia. De igual forma, expone la necesidad de controvertir y subvertir el orden establecido en la enseñanza de la historia oficial en la escuela por medio de la recuperación de la memoria de los olvidados y los velados por la historiografía oficial que circula en la escuela. Desafortunadamente, el trabajo deja el planteamiento específicamente para la enseñanza de la historia sin considerar las otras disciplinas que componen el área de las ciencias sociales.

Así mismo, se han generado trabajos e investigaciones pedagógicas sobre el tema de la memoria en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, como es el caso del trabajo realizado en el 2002 por Mary Luz Prieto Acosta y Marlene Sánchez Moncada con el trabajo titulado “La historia viva del Bajo Sumapaz”³² en la cual se recurre a la historia oral como recurso de enseñanza y reconstrucción de la historia regional de los y las estudiantes de esta localidad. Actualmente las profesoras e investigadoras Marlene Sánchez Moncada y Sandra Rodríguez, de la Universidad Pedagógica Nacional, adelantan un trabajo de investigación relacionado con un software sobre el conflicto armado en Colombia. Lo relevante de este trabajo es la apropiación de discursos y narrativas audiovisuales y sonoras diferentes que recuperan discursos sobre el conflicto armado en Colombia, distintos al discurso oficial.

3.1. La enseñanza de la primera violencia desde la normatividad educativa

En cuanto a la normatividad educativa actual sobre las ciencias sociales, es clara la presencia y el manejo del fenómeno de la primera violencia en los estándares curriculares³³, los cuales hacen un reconocimiento de este periodo histórico desde el análisis propuesto por la memoria oficial orientado a in-

³² PRIETO Acosta, Mary Luz. SÁNCHEZ Moncada, Marlene. La historia Viva del Bajo Sumapaz. En: Rutas Pedagógicas en Ciencias Sociales: De los textos a los contextos socioculturales. Instituto para la investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico. Bogotá: IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004.

³³ Entendidos como “criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles” Ver: Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Bogotá, 2004.

tentar definir y propagar los conocimientos referentes al “impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país”³⁴ y de igual forma “identificar y explicar algunas de las consecuencias de las crisis del bipartidismo”³⁵, desconociendo otras memorias o representaciones sobre este fenómeno y afianzando la versión de verdad del relato oficial.

Desde la perspectiva de los estándares, se considera el fenómeno de La Violencia como un contenido determinado por aprender, pero queda la pregunta por saber que representación, que discursos en general, que memorias aprehender y reconstruir de este fenómeno. Aun así, es de manifestar cómo en el mismo documento de estándares se manifiesta la posible relación de este pasado con el presente, cuando plantea entre sus contenidos el análisis del periodo conocido como “La Violencia” y el establecimiento de relaciones con las formas actuales de violencia”³⁶. Sin embargo, nuevamente entra la discusión sobre qué tipo de relación ¿desde la rememoración o la conmemoración?

En el documento de Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales, no hay una presentación literal de este tema. Sin embargo, a diferencia de los estándares, no prevé un momento específico para la enseñanza y el aprendizaje de este fenómeno, e inclusive permite un espectro más amplio para reconocer las memorias y las distintas representaciones que sobre este hecho se pueden encontrar.

Aunque la normatividad aún (en el caso de los estándares que son los más recientes) trabajan el fenómeno de la violencia como un contenido escolar obligatorio, es posible avizorar desde otro lugar (en el caso de las investigaciones pedagógicas señaladas) que la mirada investigativa sobre este proceso se dirige hacia otro lugar, haciendo énfasis en la emergencia de discursos y prácticas diferentes que den paso a las historias hasta ahora ocultas. Historias encubiertas a causa de la debilidad por parte de la sociedad y en especial de la debilidad de las ciencias sociales en el ámbito escolar. En términos de Adrián Serna:

...esta fragilidad de la memoria para tramitar los antagonismos no es una condición aislada o un rasgo extraño en estas sociedades, por el contrario ella participa de la fragilidad que en las entidades sociales fracturadas embargan al conjunto de recursos sociales que descansan en la producción simbólica. En estas sociedades los desajustes estructurales se tornan físicamente violentos, precisamente, por los ámbitos que proveen es-

³⁴ *Ibíd.*

³⁵ *Ibíd.*

³⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Bogotá. 2004.

tos recursos sociales, que les arrojan a estos recursos los mecanismos eminentemente simbólicos para sublimar los antagonismos, son limitados, precarios o inexistentes. En las sociedades modernas estos ámbitos están representados de modo especial por la política, la educación y la producción cultural”³⁷.

Si antaño las ciencias sociales emergieron como agentes del proceso de modernización del país, buscando la construcción de nación y sentido patrio, hoy en día podríamos decir que las ciencias sociales recuperan su potencial para pensar, reconocer, identificar y propiciar espacios donde se reconozcan las distintas visiones, representaciones, narrativas y en general las otras memorias que aún permanecen ocultas en los intersticios de la historia oficial. Se podría afirmar, que si anteriormente las ciencias sociales en la escuela se constituyeron en un proyecto de olvido, hoy en día cuentan con la potencia para ser un proyecto de creación de memoria colectiva y diversidad.

Es por ello que se hace necesario (siendo ésta una de las preocupaciones primordiales al interior del grupo de investigación) proponer una discusión sobre el tratamiento que debería tener desde las ciencias sociales, al interior de escenarios no solo de la escuela, sino fuera de ella y también en los entes rectores que formulan la normatividad y las disposiciones legales, acontecimientos históricos como el de la primera violencia, que permita la irrupción y recuperación de otras memorias provenientes ya sean de la oralidad, de la historia popular o los saberes comunitarios y que promuevan “ejercer esta función humanizante, de denuncia, de vindicación y de restitución de derechos”³⁸ característicos de la memoria hasta ahora negada.

3.2. La primera violencia en los textos escolares para la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

Los textos escolares se constituyen como objetos culturales³⁹ que a través de la selección, organización y jerarquización de los contenidos, proporcionan

³⁷ SERNA Dimas, Adrián. GÓMEZ Navas, Diana. GUERRA, Francisco. Op. Cit., p. 76.

³⁸ *Ibíd.* p. 81.

³⁹ “*En los textos escolares se tejen, de manera abigarrada, los intereses e interrogantes de una época expresados en las múltiples huellas que dejan los editores, los libreros y los autores, y que señalan, entre otros, los proyectos sociales y políticos de los que hacían parte, sus trayectorias profesionales y el papel de los intelectuales en una época determinada, así como el estado y apropiación de las disciplinas sobre las que fueron escritos los textos y los modelos pedagógicos en los que se inspiraron; en fin, el cúmulo de significaciones que nos permite hablar de los textos escolares como objetos culturales ...*” **HERRERA** Martha Cecilia; **PINILLA** Alexis; **SUAZA** Luz Marina. La Identidad Nacional en los Textos Es-

una perspectiva extendida de la institucionalización de los valores que rigen un sistema educativo en un momento y contexto específico. Dichos objetos culturales responden a objetivos de tipo didáctico-pedagógico y a la vez e implícitamente a referentes políticos, económicos, morales, estéticos, ideológicos y culturales, cuya función principal es la adecuación de los sujetos a un conjunto de normas, estableciendo y legitimando una mirada relativa y parcial de la realidad que propende hacia la instauración de regímenes de verdad y visiones oficiales del mundo.

Estableciéndose como un compendio de intencionalidades y como parte de un currículo, los textos de ciencias sociales, participan en la concreción, asentamiento y proyección de un “*sistema organizado de conocimiento en la sociedad*”⁴⁰, desde el cual se crea una visión académica mediada por relaciones de poder y saber que los conforman como instrumentos legítimos, depositarios de los diferentes discursos hegemónicos y como lugares de la memoria oficial desde los cuales los diferentes grupos sociales se piensan como colectivos.

Se puede afirmar entonces, que los textos escolares en Colombia⁴¹, se entretrejen en medio de tensiones políticas, pedagógicas, económicas, sociales y culturales que definen lógicas de homogenización para el control de la acción de los diferentes sujetos en los procesos educativos formales, orientando hacia la consolidación de objetivos institucionales a nivel micro (el ciudadano, la escuela, la comunidad) y macro (la sociedad, la nación, el mundo), en el país.

De acuerdo con lo anterior, los libros de texto de ciencias sociales se instituyen como tejidos relacionales que a manera de instrumento de registro de lo dicho, visibilizan las condiciones particulares de existencia, coexistencia, conservación y desaparición⁴² de los grupos de enunciados, que sobre la práctica discursiva de la primera violencia en Colombia se encuentran dispersos en el campo de saber de la enseñanza de las ciencias sociales, manifestándose como discursos hegemónicos en estos textos, por efecto de la recurrencia enunciativa

colares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C. 2003.p.46

⁴⁰ APPLE, Michael, “El libro de texto y la política cultural”, EN: Revista de educación, No. 301, Mayo-Agosto de 1993, p.112.

⁴¹ En la Investigación “LA PRIMERA VIOLENCIA, ENTRE LA MEMORIA OFICIAL Y OTRAS MEMORIAS: EL CASO DE SEIS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ”, se utilizan como una de las fuentes primarias sobre la enseñanza de las ciencias sociales los libros de texto, particularmente los correspondientes al grado quinto de educación básica primaria y noveno de educación básica secundaria, años escolares en donde aparece como tema de estudio el fenómeno de la primera violencia en Colombia.

⁴² FOUCAULT. La Arqueología del saber. Op. cit., pp. 53-54.

en el lenguaje verbal y no verbal⁴³. Los textos escolares se conforman así, como superficie de emergencia⁴⁴ a partir de la cual se habla de la primera violencia en tanto práctica discursiva al interior de la enseñanza de ciencias sociales, desde los enunciados inscritos en la circulación de contenidos instituidos.

Con ello, vemos como la primera violencia ha sido reducida al carácter de temática, cuyo lugar se halla en el libro de texto desde la visión disciplinar de la historia. Esta perspectiva, que marca su punto de partida en el manejo de conocimientos sintetizados (vulgarizados), conforma elementos a partir de los cuales se funda el carácter doctrinario de una memoria instituida e implantada en el imaginario colectivo, con un principio de verdad que hace inadmisibles las posibilidades de las historias no contadas, las historias no escritas, las historias no oficiales. En este sentido, los manuales escolares se consolidan como guardianes de la memoria (oficial), categoría desarrollada anteriormente, en donde el fenómeno de la primera violencia aparece simplificado a una fecha particular, el 9 de abril de 1948 que corresponde al asesinato de Gaitán, a unas imágenes del caudillo o de la “turba violenta y destructora” y a unas reseñas sintetizadas y parcializadas de dicho fenómeno.

Cabe anotar que la primera violencia surge en los libros de texto alrededor de la década de 1970 desde un sentido altamente ideológico, “el debate sobre el uso de los manuales escolares en la enseñanza de las historia y las ciencias sociales ha cobrado especial relevancia... durante los años setenta y ochenta, las discusiones se centraron en el carácter *profundamente Ideológico* que caracterizaba los discursos históricos”⁴⁵ propios en éstos.

⁴³ Para efectos de la presente investigación, se realizó el diseño de cinco plantillas de análisis ((Aspectos formales de la obra, lenguaje verbal, lenguaje no verbal, análisis enunciativo del discurso y recurrencia enunciativa) cuyo objetivo principal es la distinción desde el ámbito descriptivo, de los aspectos relevantes que sobre la temática se encuentran dentro de los documentos tomados como fuentes primarias.

⁴⁴ “[la superficie de emergencia] *Designa los puntos o momentos de aparición de un objeto como por ejemplo la locura a partir de la acumulación sucesiva y simultánea de prácticas, enunciados y discursos que poseen un cierto grado de coherencia. Desde ese momento el objeto puede ser nombrado y por lo mismo, se transforma en algo descriptible. Las superficies de emergencia se constituyen a partir de lo que Foucault denomina “campo perceptivo”, en cuyo interior se fijan las condiciones de visibilidad de un objeto, su transcripción a un código de formalización y a partir del cual, el objeto “emerge” bajo ciertas condiciones lógicas que lo hacen visible. La mayor riqueza de un campo perceptivo permitirá a su vez rejillas y categorías de especificación cada vez más precisas, en cuya superficie se constituirán los diferentes grados de complejidad...*” En: ALBANO Sergio. Michel Foucault Glosario Epistemológico. Editorial Quadrata. Buenos Aires Argentina.2004. Pág. 47.

⁴⁵ MOJICA Cardozo, Juan Carlos. SILVA Briceño, Orlando. La enseñanza de la historia. Colombia. Convenio Andrés Bello, Bogotá. 1999. Pág. 35.

Finalmente, estableciendo la mirada en los textos escolares, en tanto superficie de emergencia, se hace posible vislumbrar la dispersión enunciativa que permite hablar del postulado de memoria oficial como práctica hegemónica, que instituye estructuras de dominación, mediadas por componentes simbólicos de funcionamiento cultural, encauzados a la enseñanza- aprendizaje de los diferentes sujetos inmersos en la cultura escolar. Aquí, la enseñanza- aprendizaje está vinculada a una perspectiva que ubica el proceso de conocimiento desde una relación diferenciada entre lo que hace el profesor y los estudiantes, distinto a lo que sería la construcción social de saber desde unas posturas innovadoras en el campo de las ciencias sociales.

Bibliografía

- ALBANO Sergio. *MICHEL FOUCAULT GLOSARIO EPISTEMOLOGICO*. Editorial Quadrata. Buenos Aires Argentina. 2004.
- APPLE, Michael, "El libro de texto y la política cultural". Revista de educación, No. 301, Mayo-Agosto de 1993.
- AURREL, Jaume. *La escritura de la memoria: de los positivismos a los posmodernismos*. Universitat de València. Valencia. 2005.
- BEJARANO, Jesús Antonio. *Historiografía de la Violencia en Colombia*. Once Ensayos Sobre la Violencia. CEREC, Centro Gaitán. Bogotá. 1985.
- CAJIAO Restrepo, Francisco. *Pedagogía de las ciencias sociales*. Tercer Mundo Editores. Bogotá. 1997.
- DE ZUBIRIA, Miguel y Julián. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual, una Propuesta Curricular para la enseñanza de las ciencias sociales*. ED Plaza & Janes. Bogotá. 1987.
- FOUCAULT, Michel. *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores México. Sexta Edición. 1979.
- _____. *El orden del discurso*. Tusquets Editores. Baelona. 1999.
- GAITÁN, Gloria. *Los Orígenes de la Violencia de los Años 40*. Once Ensayos Sobre la Violencia. CEREC, Centro Gaitán. Bogotá. 1985.
- GALLEGO Cardona, Juan. *Pésumes colombianos de enseñanza secundaria: 1887-1955*. Bogotá.
- GÓMEZ Esteban, Jairo Hernando. *La construcción del Conocimiento Social en la escuela*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2002.
- GREEN, John. *Gaitanismo, Left Liberalims and Social Movilization in Colombia*. University Press of Florida. 2003.

- GUZMÁN Campos, Germán. FALS Borda, Orlado. UMAÑA Luna, Eduardo. *La Violencia en Colombia* Tomo I. Aguilar, Uttea, Taurus, Alfaguara. Bogotá. 2005.
- HERRERA Martha Cecilia; PINILLA Alexis; SUAZA Luz Marina. *La Identidad Nacional en los Textos Escolares de Ciencias Sociales*. Colombia 1900-1950. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C. 2003.
- LE GOFF, Jacques. *El Orden de la Memoria: El Tiempo Como Imaginario*. Ediciones Paidós. Barcelona. 1991.
- _____. *Pensar la historia*. Altaza. Barcelona. 1995.
- MEDINA Gallego, Carlos. *La enseñanza problemica*. Quito Editores. Bogotá. 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Cargraphics S.A. Bogotá. 2004.
- _____. *Serie lineamientos curriculares Indicadores de logros curriculares*. Cargraphics S.A. Bogotá. 2004.
- _____. *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Cargraphics S.A. Bogotá. 2000.
- _____. *Ciencias Sociales Marco General*. Propuesta Programa Curricular Noveno Grado de Educación Básica. Bogotá. D.C. 1991.
- _____. *Reforma Curricular del área de Ciencias Sociales*. Bogotá. 1984.
- _____. *Reforma Curricular de la asignatura de historia*. Bogotá. 1962.
- _____. *Disposiciones Orgánicas y reglamentarias de la Educación Colombiana 1903-1958*. Imprenta Nacional. Bogotá. 1958.
- _____. *Régimen de enseñanza primaria en Colombia: 1903-1949*. Bogotá.
- MOJICA Cardozo, Juan Carlos. SILVA Briceño, Orlando. *La enseñanza de la historia*. Colombia. Convenio Andrés Bello, Bogotá. 1999.
- PASSERINI, Luisa. *Memoria y utopía: la primacía de la intersubjetividad*. Publicaciones de la Universidad de Valencia. Valencia. 2006.
- PRIETO Acosta, Mary Luz. SÁNCHEZ Moncada, Marlene. *La historia Viva del Bajo Sumapaz*. En: *Rutas Pedagógicas en Ciencias Sociales: De los textos a los contextos socioculturales*. Instituto para la investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá. 2004.
- SÁNCHEZ, Gonzalo. *Guerras, Memorias e Historia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá. 2003.
- _____. *The Violence: An Interpretative Synthesis*. En: *The Violence in Colombia. The Contemporary Crisis in Historical Perspective*. Scholarly Resources Inc. United Status of America. 1992.
- SERNA, Adrián. *El recuerdo del episodio trágico*. Encuentro sobre conflicto urbano. Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2006.

- _____. GÓMEZ Navas, Diana. GUERRA García, Francisco. Pedagogía, paz y conflicto: orientaciones para la docencia, la extensión y la investigación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2007.
- VEGA Cantor, Renán. *Historia: Conocimiento y Enseñanza*. Anthropos. Bogotá. 1998.
- WHITE, Hayden. Historiografía y memoria colectiva (prefacio) En: Godoy, Cristina (compiladora) *Historiografía y Memoria colectiva. Tiempos y Territorios*. Prefacio. Miño y Dávila editores. Madrid. 2002.
- ZAPATA Olivella. La voz de los abuelos, breve descripción de la propuesta. En *Oralidad*: No. 1. La Habana. 1988.

