



Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s)

For the war nothing: pedagogy, narrative (s) and memory (s)

Para a guerra nada: pedagogia, narrativa (s) e memória (s)

César Augusto Mayorga Mendieta
Ángela María López López
Laura Constanza Romero Lancheros
Karen Alexandra Muñoz
Jhon Alexander Aranzazu Portilla

César Augusto Mayorga Mendieta¹
 Ángela María López López²
 Laura Constanza Romero Lancheros³
 Karen Alexandra Muñoz⁴
 Jhon Alexander Aranzazu Portilla⁵

- 1 Secretaría de Educación del Distrito. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; correo electrónico: cesarmayorgam01@gmail.com
- 2 Secretaría de Educación del Distrito. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: angelalopezlopez@gmail.com
- 3 Secretaría de Educación del Distrito. Especialista en Educación en Tecnología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; correo electrónico: lauracromero@gmail.com
- 4 Secretaría de Educación del Distrito. Magister en Modelado y Simulación. Universidad Distrital Jorge Tadeo Lozano; correo electrónico: karolita2418@gmail.com
- 5 Secretaría de Educación del Distrito. Magister en Educación, Universidad Nacional de Colombia; correo electrónico: aranzazujhon@gmail.com Los autores autorizamos la publicación de este artículo en la *Revista Educación y Ciudad*, IDEP.

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

Resumen

El texto que se presenta a continuación describe algunos elementos de la experiencia pedagógico-investigativa "Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s)", que se desarrolla en la actualidad en el Colegio Nelson Mandela IED. En ella se abordan, desde una perspectiva interdisciplinaria, los procesos de enseñanza aprendizaje del conflicto social armado en Colombia, en el marco de la pedagogía de la memoria y con miras a asumir una postura ética que abogue por el "nunca más" a la guerra.

Palabras clave: *Memoria, narrativa, pedagogía de la memoria, ciberactivismo, conflicto social armado.*

Abstract

The text presented below describes some elements of the pedagogical-investigative experience "For the war nothing: pedagogy, narrative (s) and memory (s)", which is currently developed in the Nelson Mandela IED. It addresses, from an interdisciplinary perspective, the teaching-learning processes of armed social conflict in Colombia, within the framework of the pedagogy of memory and assuming an ethical position that advocates "never again" to war.

Key words: *Memory, narrative, pedagogy of memory, cyber-activism, armed social conflict.*

Resumo

O texto apresentado abaixo descreve alguns elementos da experiência pedagógica-investigativa "Para a guerra nada: pedagogia, narrativa (s) e memória (s)", que atualmente está desenvolvida no Nelson Mandela IED. Aborda, de uma perspectiva interdisciplinar, os processos de ensino-aprendizagem do conflito social armado na Colômbia, no âmbito da pedagogia da memória e com vista a assumir uma posição ética que defenda "nunca mais" a guerra.

Palavras chave: *Memória, narrativa, memória educative, ciberativismo, conflito social armado.*

Introducción

Las alternativas de reconstrucción del tejido social surgidas a partir de la posibilidad del cierre del conflicto social armado con las FARC-EP⁶, y de valerosas iniciativas agenciadas por organizaciones de víctimas y defensoras de Derechos Humanos, consolidan a la memoria como referente teórico y metodológico crucial desde el cual pensar alternativas pedagógicas que trasciendan el simple señalamiento nostálgico, acrítico y episódico de los hechos, para pasar a una reconstrucción que asuma el reconocimiento de un pasado signado por diversas expresiones de la violencia, producto de la confrontación armada, pero con el reto de proponer escenarios de esperanza, optimismo y transformación.

Desde esta perspectiva, pensar en una reconstrucción del tejido social, lacerado por décadas de conflicto social armado, implica de manera ineludible posicionar en un lugar central las memorias de las víctimas, sus experiencias y sus marcas subjetivas, no solamente en términos de justicia, sino en los imaginarios colectivos de todos los colombianos, labor en la cual la escuela ocupa un rol vital como escenario de construcción de representaciones sobre el mundo y sobre la vida.

Así, se considera crucial preguntarse por las formas culturales que ha tomado la memoria del conflicto social armado en narrativas como el cine, la música y la literatura, dado que éstas se han convertido en escenarios de representación y socialización desde los cuales se plasman elementos centrales para entender las implicaciones, tanto individuales como colectivas, de dicho conflicto, así como las diferentes facetas, actores y nodos experienciales desde los cuales leer su impacto. Estas narrativas se constituyen en una propuesta a partir de la cual las víctimas visibilizan sus historias y, de esta manera, no solo realizan un proceso de reparación individual, sino de sensibilización colectiva para la reconstrucción de la memoria y la no repetición.

Tomado estos elementos, así como los informes estadísticos, narrativas y nuevos canales comunicativos que han surgido en torno al conflicto social armado, asumimos que se está configurando una esfera social de la memoria, susceptible de ser canalizada en términos pedagógicos, con el fin de generar procesos de reconocimiento, comprensión y construcción de posturas críticas y transformadoras frente al conflicto armado.

A partir de lo anterior, la experiencia adelanta una propuesta pedagógica con el fin de generar aproximaciones éticas, políticas y estéticas al problema del conflicto social armado en Colombia, desde diferentes áreas del conocimiento escolar: ciencias sociales, lenguaje, tecnología e informática y matemáticas, y desde sus relaciones con la configuración de subjetividades implicadas en: 1) Procesos de apropiación material y simbólica del territorio; 2) Reconocimiento del otro y de lo otro desde su condición de sujeto víctima; 3) Posicionamiento frente a las formas y los canales a través de los cuales se produce y circula la información.

La categoría de anclaje conceptual de los objetivos propuestos es la pedagogía de la memoria, en tanto que ésta se pregunta por la posibilidad de resituar en el centro del acto pedagógico las memorias del sujeto víctima, auspiciando su reconocimiento colectivo por medio de sus narrativas y de las que sobre ellas se construyen; de modo que interpelan a los sujetos a generar procesos de alteridad marcados por el respeto, la hospitalidad, la natalidad y la otredad (Bárcena y Mèlich, 2000). El proyecto se viene desarrollando con estudiantes de los grados 8° y 9°, jornada mañana, del Colegio Nelson Mandela IED, ubicado en la ciudad de Bogotá, localidad de Kennedy.

Marco teórico

A continuación se describen los principales fundamentos teóricos en los que se basa el proyecto. Para comenzar se aborda la relación entre Memoria e Historia, luego aquella que se establece entre memoria y pedagogía; más adelante se expone la forma en que la narrativa participa en la configuración subjetiva y, para finalizar, se describe la construcción de nuevas subjetividades a través de mecanismos virtuales de acción política y reivindicación social.

Relación memoria e historia

La memoria colectiva, como objeto de reflexión teórica en las Ciencias Sociales, emerge con los estudios del sociólogo francés Maurice Halbwachs, quien, en la primera mitad del siglo XX, se preguntó por las formas que permiten la construcción de una memoria compartida sobre unos hechos específicos, proponiendo la tesis de que existen unos marcos sociales que determinan lo que se recuerda y lo que se olvida (Gonzales, 2013). Tales marcos son construidos a partir de intereses y experiencias colectivas del presente y modelan las memorias individuales y socialmente

6 FARC-EP. Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo.

compartidas. Así, los recuerdos no se configuran de manera individual, sino en función de determinantes sociales que ejercen el papel motriz de la experiencia humana, a partir de las circunstancias personales y sociales del tiempo presente en que se encuentra el sujeto (Gonzales, 2013).

Bajo el estupor colectivo que generó el reconocimiento público de la tragedia que representó la Segunda Guerra Mundial y con los relatos de los sobrevivientes que, como primo Levi, lograron preservar su existencia en medio de las atrocidades de los campos de concentración, se sientan las bases para que la memoria asuma un rol determinante como forma y sentido en la reconstrucción del pasado; injerencia que desde las doctrinas más positivistas de la filosofía de la historia no fueron bien recibidas, puesto que carecían de la objetividad atribuida a la rigurosidad de la disciplina histórica.

En este mismo contexto operó el juicio a Adolf Heichmann⁷, realizado en 1961 en la ciudad de Jerusalén, que marcó un hito respecto al reconocimiento de los testimonios de las víctimas de la Shoah⁸, en tanto escuchó y reconoció 111 testimonios de víctimas sobrevivientes de los campos de concentración como sustento factual del proceso y como posibilidad real de reconstrucción del pasado desde los testimonios de las víctimas.

Son las propuestas de Ricoeur (citado por Gonzales, 2013) y Todorov (2000), las que van a propender por una aproximación complementaria entre memoria e historia. Para Ricoeur es posible una dialéctica entre ellas, en la que es clave identificar que poseen unas temporalidades disími-



les, puesto que mientras la historia sienta sus bases en el reconocimiento de un *continuum*, en la memoria se antepone la naturaleza puntual del acontecimiento específico (Gonzales, 2013). Por su parte, Todorov reivindica la importancia de pensar la memoria desde el presente, es decir, transitar de una “memoria literal”, ligada a los acontecimientos, a una “memoria ejemplar”, asumida como el vínculo reflexivo entre pasado y presente, con poten-

cial transformador y liberador y con la capacidad de comprender las injusticias del pasado para luchar contra las que se producen hoy en día (Todorov, 2000).

Para el caso específico de Colombia la memoria, como categoría teórica y metodológica, cobra vigencia desde la década del noventa, de la mano de las acciones que, de forma valerosa, realizan organizaciones de víctimas y defensores de Derechos Humanos insistiendo en la necesidad de conocer la verdad de quienes han sido silenciados por el poder de las armas y la intimidación.

Ya en el año 2005, con la Ley 975 o Ley Justicia y Paz, y en el 2011, con la Ley 1448 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, se abrieron importantes posibilidades para la consolidación de un sistema nacional de memoria histórica, cuyas finalidades principales son la conformación de una esfera pública de la memoria, entendida como: “El derecho de la sociedad colombiana a conocer su pasado, así como el derecho a la comprensión de las responsabilidades y condiciones que hicieron posible el conflicto armado en Colom-

bia” (CNMH, 2012). Así mismo, mediante la Ley 1732 de 2014 se implementa la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país, con el objetivo de: “Crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz”.

Con estos antecedentes, y en medio del auge de la memoria como categoría teórica y metodológica de producción de conocimiento y de acción transformadora, toma relevancia la pedagogía

7 Adolf Heichmann fue responsable de la muerte de miles de prisioneros judíos en los campos de concentración alemanes en Polonia.

8 Término usado por Mantegazza (2006) a cambio de holocausto, mucho más cercano a la idea de catástrofe que a la de sacrificio.

de la memoria como un espacio de reflexión teórico-práctico que asume la pedagogía como una acción reflexiva decididamente ético-política, la cual supone la transformación de la realidad.

Pedagogía de la memoria

La pregunta por el abordaje del pasado desde una perspectiva que resitúe los retos políticos, culturales y éticos de un país en conflicto, marcado por la violencia política y por una ecología violenta (Herrera y Vélez, 2014)⁹, es una de las apuestas fundamentales de la pedagogía de la memoria, puesto que se pregunta por la forma en que se propone la elaboración pedagógica del pasado en diversos escenarios como la escuela, así como los aspectos políticos, culturales y narrativos que de ella derivan.

La pregunta resulta pertinente ya que, si bien la pedagogía de la memoria supera los límites de la escuela, si entiende que en torno a ésta se configura un discurso hegemónico sobre el pasado. En tal sentido, se puede constatar que en la escuela se ha legitimado una historia oficial que, al asumir un relato historiográfico oficial, ha omitido las tensiones históricas de la sociedad colombiana con relación, por un lado, a la forma como se ha habitado el territorio y como se han dado los procesos de apropiación y desapropiación de capitales materiales y simbólicos; y, por otro, a las acciones de resistencia de las comunidades para hacer frente a dichos procesos. La pedagogía de la memoria propone una enseñanza de la historia reciente en la que se pongan de manifiesto estas tensiones, de modo que permitan vislumbrar las *heridas abiertas* desde las cuales se constituyen las subjetividades políticas y sociales, así como las narrativas y testimonios de los sujetos individuales y colectivos que han sido víctimas del conflicto (Ortega, Castro, Sánchez, Merchán y Vélez, 2016).

De esta manera, una pedagogía de la memoria, pensada para el contexto colombiano, debe reconocer tres elementos clave:

1. La naturalización de la violencia política como estrategia de lucha político-social, utilizada por los actores del conflicto social armado para mantener, modificar o sustituir un mode-

lo de Estado o sociedad y reprimir a un grupo con identidad política, ideológica o cultural común, esté o no organizado.

2. La configuración de una ecología violenta derivada de la prolongación, en el tiempo histórico y en el espacio social, de prácticas de vulneración del DIH¹⁰ y DDHH (ataque directo a población civil, extorsión, secuestro, desplazamiento forzado, homicidio selectivo, despojo de bienes, tortura, abuso sexual, entre otros) por parte de los actores del conflicto (fuerzas regulares, insurgentes o grupos paramilitares).
3. La necesaria reivindicación de la memoria, entendida como una categoría de análisis y de acción política referida a una modalidad narrativa activada deliberadamente para reconstruir los hechos, desde una perspectiva dialógica entre lo subjetivo y lo colectivo, que asume una visión preferencial por las víctimas (Ortega, 2016).

En estas circunstancias, la pedagogía de la memoria tiene dos retos fundamentales: Por un lado, la puesta en marcha de propuestas pedagógicas alternativas que, partiendo de las memorias de las víctimas, permitan consolidar subjetividades individuales y colectivas capaces de decir *nunca más* a la naturalización de la violencia como estrategia de confrontación social, y a las prácticas de la ecología violenta derivadas de ella; y por otro, establecer, cuidar y promover relaciones de alteridad que privilegien la acogida y el cuidado del otro.

Dichos retos atraviesan lo ético, ya que deben dar cuenta de la disonancia de experiencias que se han configurado a lo largo del conflicto y permiten que, en medio de dicha disonancia, se dé un reconocimiento profundo de la diferencia simbólica y material. Así mismo, la alteridad debe promover la idea de que otro tipo de relaciones sociales es posible, relaciones que reivindiquen las diferentes formas de estar en el mundo, que piensen en construir maneras respetuosas de permanecer en la tierra, que construyan una ética del apego y del vínculo, y que piensen en un sentido de la humanidad con principios superiores al bienestar económico y material. En síntesis, una humanidad constructora de una “subjetividad humana decididamente ética” (Mélích, 2000, p. 88).

9 Los autores desarrollan el concepto de ecologías violentas, entendiéndolas como: “espacialidades de interacción cotidiana modeladas y regidas por la lógica de la eliminación física y simbólica del otro” (Herrera y Vélez, 2014, p. 154).

10 DIH (Derecho Internacional Humanitario).

Narrativa y configuración subjetiva

El ser humano vive las experiencias de la vida cotidiana ligadas a entornos naturales y sociales, y confiere sentido a sus vivencias de acuerdo con marcos culturales. Esta construcción de sentido se logra a través de tramas narrativas en las que se establecen relaciones entre el contexto, los acontecimientos y las acciones, surgen protagonistas y antagonistas, se establecen relaciones de causalidad, se definen y se defienden posturas y valores, y los hechos se ordenan en totalidades de sentido. El proceso integrador de los acontecimientos en una totalidad significante, denominada “trama” por Ricoeur (2006), y, en sus palabras: “Tiene la virtud de obtener una historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia” (p. 10).

Según este filósofo, el proceso de configuración tiene lugar en tres fases: la mimesis I, o representación de prefiguración; la mimesis II, o representación de configuración; y la mimesis III, o representación de re-figuración. Según la mimesis I, la vida no interpretada no es más que un fenómeno biológico que tiene lugar entre el actuar y el sufrir; sin embargo, en esta vida aún no interpretada hay ya capacidad pre-narrativa, en razón a que la acción humana se encuentra mediada simbólicamente. La mimesis II exige la presencia de la narración para que ocurra la trama, es decir, para que lo heterogéneo se integre en una unidad de sentido inteligible, dando origen al relato. Por último, la mimesis III se da en la lectura y cierra el ciclo figurativo porque para Ricoeur el significado no queda atrapado en el texto, sino que se produce en la interacción con el lector.

En virtud de la función estética del lenguaje, el arte en general, y la música, el cine y la literatura en particular, hacen posible la invención de la realidad a partir de la creación de mundos posibles. El arte es el fruto de la creación del hombre en favor de la superación de los límites mismos de la comunicación, es decir, en favor de poner en escena aspectos como la comprensión profunda de la realidad, el conocimiento del espíritu humano, el sentido de la vida, las posibilidades de lo no explorado, la proyección en el tiempo o en el espacio. En esencia, lo más profundo del ser, lo más inadvertido de la naturaleza, lo más incomprensible de la realidad, lo más humano de lo humano constituye el campo artístico. Crear una obra literaria, escribir una canción o darle vida a una película implica construir un universo narrativo y, en ese universo, la trama, al igual que en la configuración subjetiva, ordena los acontecimientos en el tiempo.

Todas las narraciones suelen tomar como punto de partida un acontecimiento. Es necesaria una situación excepcional que tense los hilos del relato. El problema inicial deberán asumirlo unos personajes concretos y serán ellos y ellas quienes con su forma de comportarse, de relacionarse, lo harán evolucionar. Se crearán situaciones nuevas ante las cuales habrá que optar. Detrás de cada opción se explicitarán unas concepciones y unas creencias determinadas. Nosotros, lectores, asistiremos al espectáculo de manera crítica. Tendremos nuestro parecer ante cada decisión y de alguna forma nos implicaremos y nos reconoceremos en muchas de las maneras de actuar que se nos presenten (Mèlich, 2001, pp. 48-49).

Cuando hablamos de la mimesis III, o representación de re-figuración, habíamos esbozado ya la potencialidad del relato de reconfigurar la vida de quien lo lee. Proceso posible en la medida en que la obra artística tiene la facultad de “abrir delante de sí un horizonte de experiencia posible, un mundo en el cual sería posible habitar” (Ricoeur, 2006, p. 15). Según el pensador, el mundo posible despliega para el lector un horizonte de experiencia y se constituye en una mediación entre el hombre y el mundo (referencialidad), entre el hombre y el hombre (comunicabilidad), y entre el hombre y sí mismo (comprensión de sí).

Por ello, ante la pregunta planteada por Mèlich sobre: “¿Cómo educar después del holocausto?”, y, recreada por nosotros: ¿cómo educar después del conflicto social armado?, la respuesta va a ser: “Rememorar para vivir” (2000, p. 92). Esta declaración posiciona a la memoria como sentido en sí mismo del acto de educar, ya que ella es la oportunidad del sujeto para vincularse con el sujeto ausente y la posibilidad de garantizar que no se va a olvidar, sino a recordar que “El infierno existe en la tierra (...) pero los que no han vivido el horror no pueden olvidar. Y este debe ser el imperativo ético de la educación después del holocausto” (Mèlich, 2000, p. 93).

Para Gonzales (2013), la memoria cobra relevancia gracias a su capacidad de concitar emotividades susceptibles de sensibilizar a los receptores mediante la “evocación estetizada de los acontecimientos” (p. 190). La memoria es entonces la marca de la historia en la subjetividad, que se socializa mediante el testimonio y que gracias a la emotividad de quien la relata deja un rastro en quienes la reciben. No obstante, no es solo un asunto de emotividad. Ante la lectura del relato el sujeto no queda igual, algo se mueve dentro de sí, y ese movimiento, en el proceso educativo, puede estar encaminado a hacerse responsable del otro:

Al leer el texto (relato, cuadro sinfonía), el lector sufre una transformación que le hace ser otro [...] la lectura del texto transforma una subjetividad edificada sobre el principio de libertad y de autonomía, y la (re)-forma éticamente, es decir sobre la responsabilidad y la heteronomía, porque son estos los dos principios de la subjetividad como cuidado del otro (Mélich, 2001, p. 16).

Por esta razón, el arte en general, y la literatura en particular, se posicionan en este proyecto como formas de conocimiento privilegiadas para comprender la realidad histórica de un país marcado por el conflicto social armado, para hacerse cargo de las víctimas desde la empatía y la responsabilidad y para comprometerse con la no repetición de las barbaries de la guerra.

Mecanismos virtuales de acción política y reivindicación social

La evolución de los medios de comunicación ha cambiado significativamente la forma en la que obtenemos, analizamos, compartimos y producimos información. La tecnología ha permitido innovar estas formas por medio de la Internet, principalmente a través de las redes sociales y del contenido multimedial, conduciendo a una transformación en los procesos comunicativos por las nuevas interacciones de la estructura social (Tascón y Quintana, 2012).

Sin embargo, estas redes, que sirven a la ciudadanía como medios de información y expresión, también son usadas por las instituciones políticas y económicas para controlar la sociedad y defender sus intereses a través de mecanismos como la seducción, la coacción y la intimidación. En este sentido, se considera que una forma de contrarrestar estas acciones puede partir de la reconstrucción de significados, de la creación de comunidades libres y nuevas subjetividades, y de la participación activa, inicialmente movilizadas desde Internet; de modo tal que se contribuya a la superación del miedo, al compromiso activo en movimientos sociales y a la construcción de formas de poder mucho más estables y decisivas (Castells, 2012). Desde estos escenarios se comienza a configurar el ciberactivismo, movimiento en el que una persona es, en palabras de Ugarte:

Alguien que utiliza Internet [...] para difundir un discurso y poner a disposición pública herramientas que devuelvan a las personas el poder y la visibilidad que hoy monopolizan las instituciones [...] La potencia de las redes distribuidas solo pueden aprovecharla plenamente quienes creen en un



mundo de poder distribuido [...] en el que los nodos van sincronizando mensajes hasta acabar propiciando un cambio en la agenda pública [...] y, en el límite, la movilización en la calle, las ciberturbas (Ugarte, citado en Tascón y Quintana, 2012, p. 229).

En este sentido, ha sido tal la indignación de la sociedad en diferentes momentos en la historia de Colombia, desde hechos de desinformación o incumplimiento de las políticas de gobierno, hasta la manipulación mediática e invisibilización de sucesos tan importantes como el conflicto social armado y sus víctimas, que la ciudadanía, líderes o movimientos sociales, e incluso las mismas víctimas, han tenido que acudir a estas posibilidades de ciberactivismo en redes sociales para hacer lo que por mucho tiempo no hizo el Estado y lo que actualmente a veces demora en ocurrir: la visibilización de los hechos reales ocurridos y sus actores, el proceso de superación del dolor, la sensibilización para la no repetición y la pedagogía de la memoria, entre otros aspectos.

La educación en tecnología es fundamental para que principalmente las nuevas generaciones puedan, primero, ser más críticas frente a la información y los medios de comunicación, para los que tampoco resulta sencillo resignificarse ante la ciudadanía, porque han desempeñado su labor con lógicas de guerra (Grupo de pedagogía por la paz, 2016); segundo, analizar la información

que obtienen de las redes sociales para tomar decisiones acertadas y poder movilizarse; y tercero, comunicar eficazmente sus ideas, en un lenguaje claro, creativo y novedoso. En este último aspecto, y tomando en cuenta los planteamientos de Todorov (2000), respecto a no reforzar la construcción de un pasado inundado de rencores que inmovilizan y no permiten la superación de la situación traumática, la comunicación para la reconciliación:

Requiere trabajar el concepto de territorio y la idea de volver protagonistas a los pobladores locales desde sus propias estéticas y lenguajes. Adicionalmente, se debe promover el entendimiento de la reconciliación como un proceso largo acompañado del desescalamiento de imaginarios de la guerra y del escalamiento de imaginarios para la construcción de la paz, además de la inminente necesidad de reinventar y desarmar el lenguaje de conflicto arraigado en la sociedad colombiana (Grupo de pedagogía por la paz, 2016).

El papel de la educación en este escenario es fundamental y exige una participación interdisciplinar y cooperativa para ser exitosa, además, se vuelve más complejo teniendo en cuenta que aún existen, en algunos sectores de la sociedad colombiana, y cada vez más visibles durante el proceso del posconflicto, ideas y sentimientos que se evidencian en las redes sociales y que deben ser transformados aprovechando estos mismos canales de comunicación. Sentimientos como la desconfianza hacia el gobierno, el odio y resentimiento hacia las FARC o los guerrilleros desmovilizados, la incredulidad en el mismo proceso de paz o la terrible indiferencia, deben ser analizados y trabajados en perspectiva de cambio y reconciliación.

Metodología

El marco y la pregunta

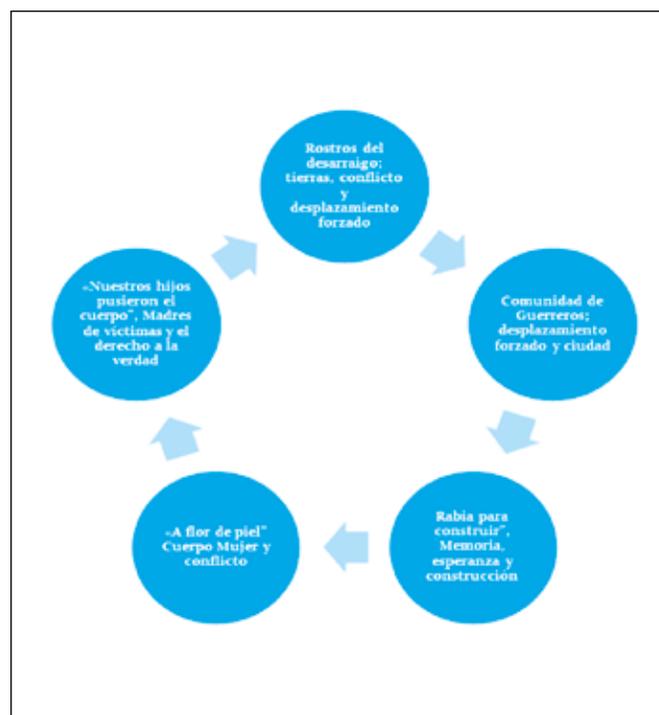
Este trabajo se enmarca en la investigación cualitativa, en el campo educativo. Concibe al maestro como docente investigador, productor de conocimiento desde su inserción en la dinámica escolar, desde la interrelación entre la teoría y la práctica y desde el dialogismo y la reflexión. Pretende responder a la pregunta ¿cómo enseñar después del conflicto social armado en Colombia?; y para cumplir sus propósitos bebe de las fuentes que le proporcionan la etnografía educativa, la investigación acción participativa, la investigación biográfico-narrativa, la sistematización de experiencias educativas y la pedagogía de la memoria.

Con el ánimo de dinamizar los procesos pedagógicos se crearon 5 ejes de trabajo, pensados en función de problemáticas concretas del conflicto social armado y con potencial narrativo suficiente para concitar impacto y curiosidad, sin desconocer las denominaciones técnicas dadas a los fenómenos. Estructurados los ejes, cada una de las áreas participantes en el proyecto: ciencias sociales, lenguaje, tecnología e informática y matemáticas, aporta elementos concretos para alimentar los procesos pedagógicos con miras a cumplir con los objetivos, todo desde el marco de la pedagogía de la memoria.

Para el proceso de evaluación se respetan las dinámicas propias de cada área; sin embargo, a los estudiantes se les propone, como trabajo final del proyecto, una pieza artística o expresiva que dé cuenta de sus aproximaciones reflexivas al conflicto social armado, haciendo énfasis en la situación de las víctimas.

Los ejes

Figura 1. Ejes de trabajo



Los aportes desde las diferentes disciplinas

Ciencias Sociales

La reivindicación de la memoria supone el reconocimiento de los hechos ocurridos real y efectivamente; es decir de los “hechos factuales” (Gómez-Müller, 2011), oponiendo a ellos el discurso oficial legitimador que asume el pasado como una representación distante de la realidad, susceptible de ser justificadora de la inhumanidad que recorre los actos más atroces de violencia. Dichas reivindicaciones memoriales asumen una comprensión de las condiciones estructurales que propiciaron el contexto de los episodios vulnerantes: las razones socioeconómicas, el contexto político y el acontecer cotidiano que, desde los rastreos objetivos, han permitido encadenar de manera coherente los hechos ocurridos.

Esta comprensión de las condiciones estructurales es asumida, para el caso específico de la experiencia “Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s)”, por las ciencias sociales escolares, las cuales poseen el potencial conceptual, explicativo y metodológico pertinente para dar cuenta de la naturaleza y de las características de los hechos ocurridos, desde una perspectiva histórica factual. Así, en una primera parte, por medio de la realización de diversos talleres basados en la comprensión textual, en los estudios de caso y el análisis de contexto, se han planteado las condiciones históricas que han permitido la emergencia del conflicto social armado como fenómeno histórico. En segundo lugar, se han puesto en escena narrativas que, desde diversos espacios de enunciación como el cine, la literatura y la música, visibilizan los dramas humanos de las personas que han vivido en carne propia el conflicto armado.

Además de las experiencias personales alrededor del conflicto armado, las narrativas permiten escuchar y reconocer experiencias familiares, trayectorias de vida, situaciones cotidianas, cambios y, en general, prácticas sociales que han tenido lugar en el territorio pero que han sido olvidadas o desconocidas. Esto lleva a pensar en la escuela misma y en la forma como ésta es afectada por lo que sucede a su alrededor, en sus redes constitutivas y en el contexto social donde se ubica, con la intención de situar al individuo desde lo colectivo, desde su entorno, desde la red de relaciones que establece el sujeto con las demás personas y lugares.

Así, la interacción cotidiana, y la puesta en marcha de una serie de estrategias de indagación adelantadas con padres de familia y estudiantes de nuestra comunidad educativa, nos permite descu-

brir la presencia de relaciones excluyentes, fragmentadas, distantes y agresivas que tienen lugar en el espacio escolar, familiar y local; y se materializan en la naturalización de prácticas violentas en la cotidianidad, como desde el uso de vocabulario descalificador, la burla frente a la diferencia, la intimidación, la imposición por la fuerza o la negación del otro.

En este sentido, las reflexiones sobre experiencias vitales se potencian por medio de ejercicios que incluyen la reconstrucción de memoria personal y colectiva mediante la elaboración de relatos autobiográficos, mapas temáticos y líneas de tiempo participativas de la historia de los últimos 15 años. Esta combinación permite desarrollar una visión de las implicaciones sociales y humanas del conflicto social armado, así como una comprensión profunda de las condiciones socio históricas que las han propiciado.

Matemáticas

La dimensión cuantitativa del conflicto social armado es una de sus facetas más desconocidas. Su abordaje, desde las herramientas que brindan las matemáticas, más específicamente la estadística, arroja un conjunto importante de posibilidades de comprensión que permite identificar, comprender y comparar las consecuencias factuales del conflicto. Por ejemplo, entre los años 1958 y 2012, el conflicto ha causado la muerte de 218.094 personas, de las cuales 40.787 fueron combatientes y 177.307 civiles, número cercano al total de habitantes de ciudades como Tunja o Sincelejo. El número total de desplazados por causa del conflicto social armado desde 1985 es de 6. 554.000¹¹, cercano a la suma del total de habitantes de Medellín (2. 479.990), Cali (2. 383.492) y Barranquilla (1. 224.374).

Lenguaje

En el marco de la pedagogía de la memoria, el lector descubre, a través del relato, la presencia del otro, del ausente que lo interpela y lo transforma. La lectura literaria deviene entonces como escenario privilegiado para establecer comunicación con el ausente. Más aún, en la narrativa se incrustan, no solo las vivencias de las víctimas, sino los contextos en que sus tragedias tuvieron lugar, de modo que la lectura literaria posibilita un diálogo entre

11 Tomado de: <http://www.elpais.com.co>.

el presente y el pasado, entre la historia individual y la colectiva, que trasciende en la construcción de un futuro sustentado en una nueva ética.

Lo anterior supone aceptar el lenguaje desde una perspectiva socio-discursiva en la que la literatura se constituye como fuente de conocimiento, diálogo diferido y configuración subjetiva. Esto demanda una lectura crítica en la que el sujeto lector se posicione frente a lo que lee porque descubre las relaciones intertextuales propuestas en el discurso, porque es capaz de establecer conjeturas a partir de los múltiples indicios que le ofrecen el texto y la cultura, y porque es sensible a dejarse interpelar por el otro. También es tarea del lenguaje posibilitar el ejercicio creativo generado en el aula, a través de la respuesta que el lector le ofrece al texto, de la transformación de lo leído en otras formas de lenguaje, y/o de la emergencia de relatos propios motivados por la influencia del texto en relación con la propia vivencia.

Tecnología e informática

Para llevar a cabo un proceso interdisciplinar que logre vincular la tecnología con el tema del conflicto social armado en Colombia, desde esta área se trabaja el análisis y producción de información que circula en Internet. Inicialmente, los estudiantes indagan los diferentes contenidos, referentes al conflicto social armado, para analizar dicha información, socializar sus opiniones, debatirlas y posteriormente producir su propio contenido. En esta fase, los productos principales tienen que ver con el uso, análisis y producción de medios de comunicación interactivos, virtuales o físicos, sobre su contexto (local y colombiano) y experiencias personales; y la socialización de los mismos en medios virtuales y en la comunidad educativa.

En la segunda fase se inicia la contextualización sobre el origen y fortalecimiento del ciberactivismo a nivel mundial, tomando como base el libro *Ciberactivismo: las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas* (2012). Posteriormente, la contextualización se ubica en el ámbito latinoamericano y particularmente en el colombiano, desde el origen e historia de los principales movimientos sociales, hasta el ciberactivismo en las redes sociales Facebook y

Twitter. En este caso los productos principales están relacionados con el uso y apropiación de dichos canales de comunicación, participando activamente con opiniones críticas y a través de la producción de contenido relevante, tanto en estas redes, como mediante la creación de páginas Web, la interacción y conformación de redes o comunidades virtuales y la socialización de sus producciones de forma virtual y en la comunidad educativa.

Conclusiones

El trabajo interdisciplinar que caracteriza el proyecto ha fortalecido una serie de vínculos que representan la intención y la labor que, desde diferentes visiones y campos académicos, se propone educar para la paz en el posconflicto. Camino para que los estudiantes puedan consolidar prácticas tendientes al diálogo, la reflexión, el pensamiento crítico y la cultura de paz.

El proyecto ha demandado la construcción colectiva de conocimiento en torno al conflicto social armado y la historia reciente, los paradigmas investigativos y pedagógicos que orientan el proceso, los recursos narrativos y canales de comunicación que desde el cine, la literatura, el arte, la tecnología y la estadística abordan el tema que nos congrega, así como el diseño de las apuestas didácticas, tanto colectivas como individuales, que permitan su viabilización.

Este trabajo ha presentado ventajas en cuanto a la comunicación efectiva entre docentes, el trabajo cooperativo (incluyendo diseño y trabajo de material), la disposición de los estudiantes frente a nuevos retos y el aprendizaje que desde la misma experiencia de trabajo se ha dado entre los docentes. También ha permitido a los estudiantes evidenciar que, sin importar qué tan diferentes puedan parecer ciertas asignaturas, tienen objetivos en común y actividades que facilitan el aprendizaje.

Se evidencian desventajas en la carencia de espacios físicos adecuados para actividades intergrupales, talleres o conferencias; en la intensidad horaria de algunas asignaturas que no es suficiente para abarcar con más profundidad los ejes; y en la carencia de algunos recursos audiovisuales y literarios. Esperamos presentar, próximamente, la sistematización de la experiencia.

Referencias

- Avilés, A. (2013). *Por una red más segura*. España: sin editorial. pp. 44-49.
- Bárcena, F., y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. España: Paidós.
- Castells, M. (2005). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 1. México: Siglo XXI Editores, p. 33.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza, pp. 22-35.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2012). Página principal. Obtenido en mayo de 2017 desde <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co>
- Gómez, M. A. (2011). *La reconstrucción de Colombia. Escritos políticos*. Bogotá: La carreta Editores.
- González, E. (2013). *Memoria e historia*. Bogotá: La catarata editorial.
- Grupo de Pedagogía para la Paz. (2016). *La conversación más grande del mundo: el papel de la comunicación en el postconflicto y la construcción de paz*. Obtenido desde <http://www.laconversacionmasgrandedelmundo.com/>
- Hartog, F. (2001). El testigo y el historiador. *Estudios Sociales*, Año XI, No. 21, pp. 11-30.
- Herrera, M., y Vélez, G. (2014). Formación política en el tiempo presente: Ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Revista Nómadas*, No. 41, pp. 131-123.
- Mantegazza, R. (2006). *L'odere del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J. (2000). El fin de lo humano ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrabanar*, No. 31, pp. 81-94. Obtenido desde www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome_como+educar+despues+del+holocausto.
- Mélich, J. (2001). *Responder del otro*. Barcelona: Síntesis.
- Ortega, P., Castro, C., Sánchez, Merchán, J., y Vélez, G. (2016). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P., López, D., y Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: Un relato en busca de narrador*. *Ágora*, 25(2), pp. 9-22.
- Tascón, M., y Quintana, Y. (2012). *Ciberactivismo: Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas*. Madrid: Editorial Catarata, pp. 247-271.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.
- Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*, No. 62, pp. 245-264.

