



**Pedagogías de la Memoria con Jóvenes Estudiantes de la Institución Educativa José  
Roberto Vásquez Barrio Manrique.**

**Autora**

Sulma Viviana Carmona Agudelo

**Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magíster en Educación y  
Derechos Humanos**

**Asesores**

**Maryluz Marín Posada, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**Ariel Gómez-Gómez, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)**

**Escuela de Posgrados**

**Maestría en Educación y Derechos Humanos**

**Medellín, Antioquia, Colombia**

**2023**

**José Rodrigo Flórez Ruiz**

Rector

Universidad Autónoma Latinoamericana

**Hernán Darío Aguiar Garcés**

Decano de Escuela de Posgrados

**Ariel Gómez-Gómez**

Coordinador de Maestría en Educación y Derechos Humanos

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar a mis padres, porque toda vez que flaqueé ellos estuvieron ahí para recordarme que debo seguir luchando, aunque existan mil obstáculos; a mi hijo, porque desde el primer momento de su existencia se convirtió en mi principal fuente de inspiración y de amor ilimitado; a mi compañero de vida, porque ha sido mi mano derecha, ha estado siempre, apoyándome en todas las corrientes y mareas de la vida.

Asimismo, a mis profesores, de los cuales aprendí este arduo y hermoso camino del conocimiento, a mis asesores Maryluz Marín Posada y Ariel Gómez Gómez, por guiarme, apoyarme y enseñarme durante todo el recorrido de la tesis, a mis estudiantes, sin ellos no hubiera sido posible imaginarnos otros mundos.

Finalmente, a la comunidad de la Institución Educativa José Roberto Vásquez por permitir los trabajos de campo y el desarrollo del proyecto.

## TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO .....	4
ÍNDICE DE TABLAS .....	7
ÍNDICE DE FIGURAS .....	8
INTRODUCCIÓN .....	9
1. CONTEXTUALIZACIÓN .....	11
2. REVISIÓN DE ANTECEDENTES .....	15
La escuela como agente de la memoria y las subjetividades políticas: una experiencia desde la investigación acción educativa.....	17
Educación, memoria histórica y escuela. Contribuciones para un estado del arte .....	17
La construcción de la memoria en la escuela .....	17
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	33
4. OBJETIVOS .....	39
5. MARCO TEÓRICO .....	40
5.1 El trabajo elaborativo de la memoria: Historia reciente, sentidos y memoria viva .....	40
5.2 Sentido que reviste la memoria desde la alteridad y hospitalidad .....	45
5.3 Las pedagogías de la memoria desde una perspectiva de la educación como acontecimiento ético. ....	49
6. MARCO METODOLÓGICO .....	55
6.1 Primer ciclo: .....	56

6.2	Segundo ciclo: .....	61
7.	ANÁLISIS Y RESULTADOS .....	71
7.1	Reflexión en torno a las pedagogías de la memoria desde una perspectiva elaborativa con los estudiantes del semillero memorias escolares por la paz .....	73
7.1.2	Trabajo elaborativo de la historia reciente: sentidos y memoria viva .	73
7.2	Interpretación sobre los sentidos que reviste la memoria en las experiencias de vida de los estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vásquez.....	91
7.2.1	Sentido que reviste la memoria: alteridad y hospitalidad.....	91
7.2.2	Sentidos que reviste la memoria.....	92
7.2.3	Alteridad y hospitalidad.....	95
7.3	Sentidos de la memoria desde una perspectiva pedagógica de la educación como acontecimiento ético. ....	96
7.3.1	Acogimiento hospitalario .....	98
7.3.2	Educación como acontecimiento ético .....	100
7.4	Resultados obtenidos .....	102
7.4.1	Pedagogías de la memoria desde una perspectiva elaborativa .....	102
7.4.1.1	Trabajo elaborativo, sentidos de la historia reciente y violencia política .....	103
7.4.1.2	Sentidos de la memoria: rupturas y desplazamientos.....	106
7.4.1.3	Pedagogías de la memoria a partir de la memoria viva: violencia cotidiana y hambre.....	111
7.4.2	¿Qué sentidos reviste la memoria desde las experiencias de vida de los estudiantes robertinos? .....	115

7.4.2.1 Experiencias de vida desde la alteridad y la hospitalidad .....	115
7.4.2.2 Sentidos que reviste la memoria a partir de las interpretaciones sobre la muerte y las creencias populares. ....	118
7.4.2.3 Memoria sobre violencias cotidianas y economía familiar .....	122
7.4.3 Los sentidos de la memoria de los estudiantes, desde la acogida y las experiencias resilientes .....	126
7.4.3.1 Acogimiento hospitalario como perspectiva pedagógica .....	126
7.4.3.2 Sentidos de la memoria como acontecimiento ético .....	128
7.4.3.3 Experiencias resilientes de la memoria a partir de las nostalgias... ..	130
8. CONCLUSIONES.....	133
9 ANEXOS.....	139
10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	146
10.1 REFERENCIAS CIBERGRÁFICAS.....	150

**ÍNDICE DE TABLAS**

<b>Tabla 1</b> Pedagogías de la memoria .....	15
---	----

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Grupo Discusión Semillero "Memorias Escolares Por La Paz" .....	60
<b>Figura 2</b> Construcción Líneas De Tiempo. Tejiendo La Historia Reciente. ....	62
<b>Figura 3</b> Primera Salida Pedagógica Museo Casa De La Memoria. ....	64
<b>Figura 4</b> Talleres Foto Lenguajes: Emociones y significados del pasado y el presente.....	67
<b>Figura 5</b> Competencia de Recuerdos.....	69
<b>Figura 6</b> Reflexión Del Conflicto Armado, Enterrar un Recuerdo y Sembrar Un Árbol... 70	
<b>Figura 7</b> Interpretación Cualitativa. Perspectiva Elaborativa. Modelo Fairclough. ....	72
<b>Figura 8</b> Interpretación Cualitativa. Acontecimiento Ético. Modelo Fairclough.....	97

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación permite reflexionar las pedagogías de la memoria desde una perspectiva crítica, a partir de la investigación acción emancipadora en el aula; desde el trabajo colectivo con los estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vásquez ubicada en la comuna tres Manrique, ciudad Medellín-Colombia. Teniendo en cuenta, los principales acontecimientos claves de este contexto relacionados con la memoria; es decir, lo concerniente a los diversos procesos migratorios, la precarización rural y urbana, y la violencia política.

Por ello, el desarrollo del estado del arte está basado en 31 documentos, que tienen que ver tanto con el contexto de Manrique como con los procesos de la historia reciente y las pedagogías de la memoria; lo que arroja investigaciones basadas en memoria escolar, construcción de paz en las escuelas, usos de la memoria y relatos del pasado; todos en torno a una perspectiva ética y política.

Por lo cual, el planteamiento del problema visibiliza la importancia de la formación de sujetos críticos que aporten a la construcción de memoria y paz, a partir de una educación no bancaria. Sin embargo, tales espacios se muestran frágiles al reflexionar la construcción de sentidos desde la enseñanza de la historia reciente; debido a que la historia escolar es transmisora de memoria institucionalizada u oficial y elige qué pasado se quiere narrar y cuál se debe omitir.

En este aspecto, la reflexión principal gira alrededor de las pedagogías de la memoria a partir de la construcción ética y política que responda a resignificar las memorias desde la alteridad y hospitalidad, teniendo en cuenta la pregunta ¿Cómo se

construye alteridad desde las pedagogías de la memoria, en los jóvenes estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vásquez, Barrio Manrique?

Asimismo, lo que responde a la pregunta problematizadora planteada para esta investigación, es el paradigma socio crítico que da cuenta de la transformación del entorno, a partir de la investigación acción; en este caso, la investigación acción emancipadora que visibiliza acciones y cambios desde la intervención, reflexión, indagación y conocimiento, permanentes.

En primer lugar, el análisis sobre la reflexión de las pedagogías de la memoria desde una perspectiva elaborativa, permite visibilizar acciones pedagógicas –mediadas por los estudiantes-, en torno a la importancia de contribuir y dar sentido a los recuerdos a partir de foto lenguajes, líneas de tiempo, salidas pedagógicas, entrevistas a familiares, entre otros. De la misma manera que contribuye a la visibilización y acciones políticas para la construcción de paz en las escuelas y el país.

En segundo lugar, la interpretación de los sentidos que reviste la memoria desde las experiencias de vida de los estudiantes, comprende la construcción de sentido con otros; a partir de espacios alternativos de discusión, de diálogo y de transformación colectiva para la incidencia política en la formación crítica, tales como las ponencias y la construcción de rutas metodológicas creadas por iniciativas escolares del semillero.

Finalmente, el análisis de los sentidos de la memoria desde una perspectiva pedagógica de la educación como acontecimiento ético implica acudir al quehacer educativo que implique transformación y una novedad radical, enfocada en las praxis sociales, a fin de cuestionarlas y elaborar nuevos campos de luchas políticas, teniendo en cuenta la responsabilidad con el otro y con su pasado.

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN

Para tener un panorama social y político de la comuna tres Manrique, fue fundamental hablar de un acontecimiento que transversalizó la historia de este barrio. Justamente, en lo relacionado a los procesos migratorios, debido a fenómenos como la precarización rural o la violencia política, ejercida principalmente en el campo.

A partir de este elemento, se analizó que el crecimiento demográfico de Manrique no se debió solamente a la cantidad de nacimientos, al desplazamiento voluntario del campo a la ciudad –por condiciones socio económicas- ; sino también, al fenómeno del desplazamiento forzado rural, que fue característico en gran parte de los habitantes del barrio, quienes en su mayoría no nacieron ni se criaron en Manrique, sino por el contrario, llegaron allí porque en algún momento epocal fueron víctimas de la violencia en otros sectores del departamento o en otros departamentos. Caso específico: los habitantes del sector de La Honda y La Cruz, caracterizados por asentamientos de personas víctimas de desplazamiento forzado o por condiciones precarias en el campo, etc.

Por ello, en los documentos de texto se encontró que la zona nororiental, estuvo formada por asentamientos; tal fue el caso del sector El Pomar, específicamente, de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique y que fue otro foco de población desplazada en la zona (IEJRVBM<sup>1</sup>, s.f).

Es decir que, para las décadas de los 50 y 60 comenzaron a llegar habitantes de estratos sociales muy bajos a ocupar los terrenos más difíciles (por lo empinado y quebrado de su topografía). Se dio entonces un movimiento migratorio motivado por factores socio-económicos. No obstante, siguió creciendo la ocupación ilegal del espacio con nuevos

---

<sup>1</sup> Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique

asentamientos e invasiones en zonas consideradas no urbanizables debido a su inestabilidad. (IEJRVBM, s.f).

Fue de aclarar sobre estas décadas, que los estudiantes -si bien no vivieron directamente estos procesos migratorios-, si pudieron narrar relatos sobre lo escuchado y contado por sus cercanos, padres y abuelos; mostrando sus perspectivas frente a la comprensión del conflicto armado o las formas de violencia que se dieron en el territorio.

Dichos procesos migratorios dieron cuenta de lo que hoy ha sido Manrique y sus sectores; además, de los espacios que reconocidos políticamente o no, han hecho parte del barrio, de sus procesos y de una historia que ha estado marcada por la violencia política que ha azotado al país, al campo y a la ciudad, de forma devastadora.

Teniendo en cuenta lo expresado, se estimó entonces que La Comuna 3, Manrique fue uno de los territorios de llegada y tránsito con mayor número de población desplazada; siendo Antioquia, el departamento de Colombia en donde se registró el mayor número de víctimas afectadas por desplazamiento forzado (Rengifo, & Cárdenas, 2015).

Con el fenómeno del desplazamiento forzado que se comenzó a visibilizar mucho más fuerte desde la década de los 90s, también comenzaron a surgir fenómenos como el desarraigo, la pobreza y el destierro, que van de la mano con las principales afectaciones del conflicto armado en el país, tal como lo indicaron Aristizábal, Cárdenas & Rengifo (2018) “Mención especial merece el debate sobre la identidad que se le ha imputado a la víctima al denominarse desplazado, categorías liminales que velaron el acercamiento al fenómeno del conflicto, al destierro y a la compleja realidad de ser desarraigado” (p. 130).

Es decir, que hay mucho por construir, sobre todo en la resignificación de la condición de víctima, con el fin de trascender las huellas que les dejó el desplazamiento forzado, por una posición de sujetos críticos y políticos. Para ello fue necesario comprender

las afectaciones del conflicto armado a partir de las acciones de resistencia y resiliencia desde las cuales se pudieran crear acciones de paz desde lenguajes artísticos y culturales.

En este sentido, fue importante reconocer en este contexto, el papel que tuvieron algunas organizaciones y comunidades del barrio, que apoyaron procesos de resistencia y defensa de Derechos Humanos, principalmente del derecho al territorio en la ciudad, sobre el que se establecieron comunidades en su mayoría rurales y provenientes de otros lugares del país. Así, las acciones sociales y políticas de la comunidad permitieron dar cuenta de los significados que reconfiguró el barrio junto con sus habitantes.

Además, del papel de las organizaciones y de la comunidad, se encontró el caso de algunos estudiantes con los que se trabajó desde el año 2020 y que algunas de sus familias fueron provenientes de otros pueblos o municipios, principalmente por causas como el conflicto armado y la violencia política; además, la ciudad les transformó la percepción o las maneras de reflexionar sus espacios en relación a sensaciones expresadas del barrio como la inseguridad, el ruido, el consumo de drogas y las bandas delincuenciales.

A partir de algunas biografías realizadas en los espacios escolares y desde la pregunta ¿Dónde vivían tus padres antes? y ¿por qué ahora viven en Manrique actualmente? Algunas de las respuestas se relacionaron con el fenómeno del desplazamiento, tal como las siguientes

La mayor parte de mi infancia la viví en puerto Valdivia Antioquia con mi familia, mi abuela, mis tías etc. Tuvimos que desplazarnos de allí por problemas con la hidroeléctrica Itüango ya que desde hace un tiempo viene presentando fallas; además de esto también hay muchos confrontamientos por parte de grupos armados (relatos de estudiantes de noveno, 2021)

Es decir, que la concentración que ha existido actualmente en la comuna 3 Manrique permitió dar cuenta del panorama de sucesos asociados a la violencia; con historias en su mayoría de destierros que se reflejaron en los relatos. Otro de ellos fue el siguiente, relacionado con las mismas preguntas ¿Dónde vivían mis padres? “R/ en Concordia Antioquia, pero cuando fueron desplazados de ahí, vivieron mucho tiempo en el barrio 12 de Octubre que fue donde nació yo” (relatos de estudiantes de noveno, 2021). Así, por mencionar algunas historias y fragmentos, sin embargo, fueron reiterativas las respuestas y asociadas en gran medida al fenómeno del desplazamiento forzado.

Por ello se hizo tan relevante, que los procesos de memoria hicieran parte de la cotidianidad social como un legado que merece ser tenido en cuenta como causa de motivación e impulso social que incurra en el pensamiento y los estilos de vida de toda la población, sobre todo de los estudiantes quienes han sido sujetos activos de transformación y en la misma medida constructores de paz.

## 2. REVISIÓN DE ANTECEDENTES

Desde el abordaje sobre el campo de estudio relacionado con la construcción de *memoria en la escuela*, se hizo un rastreo de 31 ejercicios de investigación, entre ellos: tesis, artículos, libros, capítulos de libros y reseñas de tesis de maestría y doctorado, principalmente, que desde su proyección permitieron ampliar el panorama sobre la categoría mencionada. Sin embargo, de estas 31 investigaciones se seleccionaron 15, puesto que permitieron el acercamiento a la categoría propuesta, sobre todo frente al tema de interés desde el cual se indagó, este fue: “*Pedagogías de la memoria con jóvenes estudiantes de La Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique*”.

A continuación, la tabla sobre los documentos revisados:

**Tabla 1**

*Pedagogías de la Memoria*

N#	TÍTULO	TIPO DOCUMENTO	AUTORES	AÑO	ENFOQUE
1	Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile	Artículo de investigación	Graciela Alejandra Rubio	2016	Hermenéutico
2	Pedagogía de la Memoria y Ciudadanía Democrática: tesis para la deliberación	Artículo	Jorge Osorio Graciela Rubio	2014	Hermenéutico
3	Los relatos de la memoria. Notas sobre la dimensión ético-política de la memoria y el	Tesis Maestría	Sonia Vargas	2005	Hermenéutico

---

<b>N#</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO DOCUMENTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>AÑO</b>	<b>ENFOQUE</b>
4	olvido en los Informes de la “verdad” de Argentina, Guatemala y Perú. Memoria, historia y tragedia: dilemas de la narración en la reflexión política de Hannah Arendt	Artículo	Paula Hunziker	2017	Hermenéutico
5	Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. CLACSO.	Capítulo de libro	Elizeu Clementino de Souza	2015	Hermenéutico.
6	Entradas educativas a los lugares de la memoria	Artículo	Silvia Finocchio	2007	Hermenéutico
7	Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada: una propuesta educativa para una cultura de paz	Artículo	Amaral Palevi Gomez Arévalo	2014	Hermenéutico
8		Tesis de doctorado	Fernando Cruz Artunduaga	2008	Hermenéutico

---

N#	TÍTULO	TIPO DOCUMENTO	AUTORES	AÑO	ENFOQUE
9	<p>La escuela como agente de la memoria y las subjetividades políticas: una experiencia desde la investigación acción educativa.</p> <p>1.3 MEMORIA Y ESCUELA EN COLOMBIA. Cap. 2.4.1. La enseñanza de la historia reciente y el uso escolar de la memoria. (2 fichas bibliográficas)</p>	Tesis de maestría	Carvajal Carlos Mario, et al.	2018	Socio crítico
10	<p>Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática</p>	Artículo	Absalón Jiménez Becerra, et al.	2012	Hermenéutico
11	<p>Educación, memoria histórica y escuela. Contribuciones para un estado del arte</p>	Artículo	Nylza Offir García-Vera	2020	Hermenéutico
12	<p>La construcción de la memoria en la escuela</p> <p><i>Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo</i></p>	Artículo	Pappier, Viviana; Morras, Valeria.	2008	Hermenéutico

<b>N#</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO DOCUMENTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>AÑO</b>	<b>ENFOQUE</b>
13	Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario El papel de la escuela en la construcción de memorias: una estrategia pedagógica vinculante con la comunidad.	Artículo	Piedad Ortega Valencia; Jeritza Merchán Díaz;	2014	Hermenéutico.
14	Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario El papel de la escuela en la construcción de memorias: una estrategia pedagógica vinculante con la comunidad.	Tesis maestría	Yudy Catalina Rivas Echavarría	2020	Socio crítico

*Nota.* Fuente: elaboración propia, revisión documental

En este sentido, en la pesquisa sobre el tema de la memoria se encontraron elementos importantes que dieron cuenta de la temporalidad en que se abordaron, los lugares en donde se llevaron a cabo los ejercicios, los problemas de investigación, el enfoque epistemológico y metodológico, los sujetos, los contextos, los objetivos, las principales categorías utilizadas, y los resultados. Es decir, todo el andamiaje de la investigación, reflexionada a la luz de las diferentes posturas.

Inicialmente, la búsqueda de textos dio cuenta de una temporalidad que va del 2005 al 2020, es decir, un intervalo de 15 años exactamente, a través de los cuales se indagó por el papel de la memoria en la escuela, la pedagogía, la construcción de paz, el olvido y la historia reciente. Además, gran parte de las búsquedas bibliográficas hicieron parte del contexto latinoamericano y justamente en países donde han existido políticas estatales en forma de dictaduras o arraigadas en gobiernos neoliberales. No en vano, en las investigaciones y tesis se encontraron países como Colombia (Bogotá y Medellín

principalmente), Argentina, Brasil, México, Guatemala, Perú y Santiago de Chile; sin embargo, una de las pesquisas, no hizo parte del contexto latinoamericano, pero fue importante hacer referencia a ella porque aunque no trató de la memoria directamente, sí hizo mención a la cultura de paz en la escuela o la educación; -dicha investigación se realizó en España- y estuvo relacionada a la temática de interés sobre la Escuela como construcción de paz, a partir de las pedagogías de la memoria.

Asimismo, se encontró que lo más relevante en los problemas de investigación o la manera de desarrollar estas propuestas, giraban en torno a la importancia de la memoria en la escuela, los usos de la memoria, la historia reciente, la construcción de una cultura de paz, la escuela como territorio de paz, las disputas de la memoria escolar, los relatos del pasado, la pedagogía de la memoria, la historia como instancia de cristalización y de conservación de una memoria colectiva, la posibilidad de conquistar una perspectiva política de lo histórico, las narrativas de la memoria, la memoria como anamnesis (acto de búsqueda y rememoración) y la memoria y el olvido, entre otras. Fueron las temáticas que principalmente se cuestionaron los autores cuando ahondaron en los problemas específicos de investigación.

Continuamente, los enfoques epistemológicos hallados para estas investigaciones tuvieron mayor fuerza en el paradigma hermenéutico; pero se encontraron también dos tesis desde el paradigma socio crítico, (Memoria y Escuela en Colombia del autor Carlos Mario Carvajal del año 2018, y El papel de la escuela en la construcción de memorias de la autora Yudy Catalina Rivas del año 2020). Además, teniendo en cuenta estos enfoques epistemológicos se pudo ubicar que los métodos más comunes en los artículos y textos analizados fueron los de corte fenomenológico, etnográfico y de investigación acción. Siendo los dos primeros los que más se repitieron en este estado de la cuestión.

Desde este aspecto, se halló en las revisiones, que las técnicas más utilizadas por los investigadores para abordar la categoría de memoria y de construcción de paz, fueron las siguientes: revisión documental, talleres de formación, cátedras, cartillas, narrativas autobiográficas, historias de vida y de lectura, (auto) biografías, prácticas de formación de profesores, etc.

En conclusión, en relación con los métodos, se encontró que: de las 15 investigaciones revisadas, hubo 12 que utilizaron el análisis documental, otras dos basadas en investigación-acción, una que utilizó las narrativas y sólo un artículo que se enfocó en acciones de paz, formación de formadores y talleres de formación.

Posteriormente, al analizar los sujetos de las investigaciones, los más frecuentes en el ejercicio documental fueron los maestros, los estudiantes, y la escuela. Asimismo, cuando se analizaron las similitudes o diferencias entre los contextos que retomaron los investigadores en sus tesis, se pudo encontrar que se hacen algunos análisis sobre las principales dictaduras de Latinoamérica, entre ellas las del contexto chileno a partir de la memoria y la pos-memoria sobre la dictadura de Augusto Pinochet, también la escuela en Argentina analizada desde la enseñanza de la historia reciente sobre la dictadura de Rafael Videla.

Fue de enfatizar que, de todos los textos, hubo dos que hicieron alusión específicamente al acontecimiento vivido en Argentina, analizado a la luz de la historia reciente y del papel en la escuela; sin embargo, una de las tesis abordó el contexto latinoamericano de manera más integral e hizo alusión a ciertos acontecimientos del pasado de algunos países como Argentina, Guatemala y Perú, a partir de los informes de la verdad y la importancia de la memoria.

Para finalizar con la indagación sobre el contexto, fue sumamente importante no dejar de lado el papel de la memoria en Colombia, sobre todo aquella que tuvo que ver con el conflicto armado de hace más de seis décadas. Asimismo, estos usos de la memoria escolar se reivindicaron a partir de algunas de las propuestas ya mencionadas tales como la pedagogía de la memoria, el papel de la escuela en Colombia, las narrativas y la expresión de las ausencias o los olvidos, pero desde la resignificación y formación de sujetos críticos y políticos.

Por otra parte, desde la información analizada se encontraron tres categorías que ampliaron el panorama sobre el interés de la investigación y permitieron comprender el objeto de indagación a partir del recuerdo, la comprensión del presente y la formación de sujetos críticos en el largo alcance. Por ello, las principales categorías expuestas tuvieron relación con la memoria, la pedagogía de la memoria y el olvido.

Desde este recorrido hubo siete investigaciones relacionadas con la categoría de memoria (Los relatos de la memoria. *Notas sobre la dimensión ético- política de la memoria y el olvido en los Informes de la “verdad” de Argentina, Guatemala y Perú* de Sonia Vargas; Memoria, historia y tragedia: *dilemas de la narración en la reflexión política* de Hannah Arendt autora Paula Hunziker; Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. CLACSO de Elizeu Clementino de Souza; Escuela, memoria y conflicto en Colombia. *Un ejercicio del estado del arte de la temática* de Absalón Jiménez; Educación, memoria histórica y escuela: *Contribuciones para un estado del arte* de Nylza Offir García-Vera; La construcción de la memoria en la escuela, *Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo* de Viviana Pappier, Valeria Morras; y El papel de la escuela en la construcción de memorias: *una estrategia pedagógica vinculante con la comunidad* de Yudy Catalina Rivas) y sustentadas en teóricos

como Paul Ricoeur, Elizabeth Jelin, Tzvetan Todorov, Hanna Arendt y Maurice Halbwachs. Los cuales fundamentan las tesis relacionadas con el tema.

Inicialmente, Ricoeur (2000, en Jiménez, Infante, & Cortés, 2012) analiza la memoria “como parte de las relaciones de significado del sujeto, como una construcción simbólica y subjetiva, y como un ejercicio de evocación del pasado y representación de lo ausente” (P. 290 – 291).

En contraste con esta teoría, se encontró el planteamiento sobre la memoria expuesta desde Jelin (2018, en García-Vera, N. O. 2020) quien indicó que “De manera más general, la memoria se centra en acontecimientos y procesos de orden social y político que tienen lugar en situaciones límite y de violencia política extrema” (p. 137).

Como análisis de lo expuesto se tuvo que, mientras Ricoeur planteaba la memoria como una construcción simbólica y evocación del pasado, la teórica Jelin fue más allá y vio el sentido de la memoria en procesos de orden social y político, sobre todo en donde ha existido violencia, principalmente violencia política (tal como lo expuesto en los artículos mencionados en la referencia).

Continuamente, el sustento teórico de Tzvetan Todorov, (2002, en García. 2020) planteada en las investigaciones analizadas, da cuenta que

(...) lo central, (...) es la relevancia de este proceso para la vida democrática de un país, pues tanto los individuos como los grupos tienen derecho a saber, a conocer su propia historia, aún más cuando los acontecimientos vividos por las comunidades son de carácter trágico, entonces el derecho se convierte en deber: el deber de recordar y de dar testimonio (P. 138).

Aquí, en las investigaciones sobre la memoria García (2020) retomó a Todorov, para exponer el concepto también desde un ámbito político, a partir de la importancia del

saber, conocer y el deber de recordar, de contar lo sucedido; que adquiere mayor importancia en tanto estos elementos no solo acontecen, sino que se recuperan para la vida democrática de un país, tal como él lo aseveró.

Desde lo relacionado a la democracia, Jelin (2002, en Pappier, & Morras, 2008) indica que “(...) la reflexión sobre el orden democrático requiere la legislación de los espacios de disputas por la memoria. El orden democrático implicaría, entonces, el reconocimiento del conflicto y la pluralidad, más que buscar reconciliaciones, silencios o borraduras.” (Pág. 182).

Seguidamente, desde la mirada política de Arendt (1993, en Hunziker, 2017) se denotó la importancia de la memoria desde una función reconciliatoria que estuvo relacionada con el recuerdo doloroso y posterior a ello, la importancia de la resignificación y el sentido que tuvieron estos recuerdos en el presente. Fue así como se amplió la comprensión de esta categoría a partir de un sentido ético y político en la historia de un país, tanto recordar, narrar, como olvidar, ya que juegan un papel importantísimo en los contextos sociales (Pág. 22).

Continuamente, la relevancia de la memoria radicó en la trascendencia de esta, a través del sentido que se le pudo otorgar a un acontecimiento o suceso; es decir, la construcción de nuevas experiencias con otros, partiendo del pasado, pero más allá de él. En otras palabras “(...) los primeros recuerdos encontrados en el camino son los recuerdos compartidos, los recuerdos comunes (...) en realidad, no estamos nunca solos” Ricoeur (2004, en Rivas, pág. 38, 2020).

Aquí, se infirió que para hablar de la memoria era necesaria la interacción, ya fuera para recordar o construir con otros; tal como lo manifestó el teórico, se estaría hablando de recuerdos conjuntos, similares y, sobre todo, compartidos. En esta medida, el

apoyo teórico de Maurice Halbwachs (1992, p.172. en Vargas, 2005) nos permite reflexionar la mirada hacia el pasado desde su pertenencia a la colectividad, a creencias religiosas, a clases sociales o grupos determinados, puesto que, lo que le da fuerza a la memoria es que es compartida y al ser así, su integración se da justamente en el grupo (pág. 31).

En dichas acepciones se hizo una aclaración fundamental sobre la memoria y fue lo relacionado a la colectividad, al construir con el otro, recordar con otros, etc. En pocas palabras: a una memoria compartida y finalmente, a una memoria colectiva.

Cerrando con las principales consideraciones categóricas sobre la memoria desde diversas posturas teóricas, se delimitó en este estado del arte la categoría y se llevó al plano de interés sobre la *Pedagogía de la memoria*. Allí, las pesquisas documentales llevaron a encontrar cuatro tesis tanto de autores colombianos Rubio, (2016) [Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado en Chile], Ortega, Merchán & Vélez (2014) [Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria. Emergencias de un debate necesario], Rubio & Osorio (2014) [Pedagogía de la memoria y ciudadanía democrática: tesis para la deliberación]; como de la autora argentina Finocchio, (2007) [Entradas educativas a los lugares de la memoria] [Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. CLACSO] y el de Vargas (2005), que si bien, no habló directamente de la pedagogía de la memoria, sí la expuso en su tesis. En dichos trabajos se sustentaron teóricos como Elizabeth Jelin (nuevamente) y Mantegazza.

Frente a estos trabajos las autoras retomaron a Jelin (2002) para exponer lo siguiente:

Los estudios sobre el pasado reciente se han venido consolidado a partir de una convergencia de intereses investigativos, políticos, sociales y recientemente pedagógicos. Tanto movimientos ciudadanos como las aperturas teóricas y críticas de las ciencias sociales han establecido el recuerdo y las memorias silenciadas por la historia como objeto de conocimiento y fuente de identidad política (pág. 111)

Justamente, este elemento apuntó a la forma en cómo últimamente se ha investigado la memoria, a partir de la pedagogía; en el que el sentido y las memorias acalladas construyeran identidad en el ámbito social y político. Allí, el debate expresó discursos de poder para construir aquello que aún ha sido frágil: “la memoria y la historia”; razón por la cual fue importante la formación de sujetos críticos a partir de la pedagogía de la memoria.

Es decir, que esta pedagogía se ha configurado desde el sentido de la experiencia, del ámbito discursivo en las escuelas y desde el poder de la misma, o la manera como se ha enseñado la historia reciente, entre otros. De igual forma, las autoras fortalecieron su análisis apoyadas en Mantegazza (2006) quien afirmó que desde la enseñanza no hay otra cosa más fundamental que educar y formar en los estudiantes una subjetividad tanto solidaria como de resistencia, contraria a cualquier tipo de educación bancaria. En pocas palabras, sus planteamientos buscaron forjar permanentemente la construcción de subjetividades críticas y solidarias. (pág. 60).

Posterior a este análisis, la siguiente categoría que se encontró en el estado del arte y que mostró el panorama desde el ámbito educativo fue justamente el *uso escolar de la memoria histórica* abordada también desde Jelin (2004, en Vargas, 2005). En este contexto problematizó que las escuelas son un espacio potente para la transmisión de

saberes en clave de lo mismo que expuso Mantegazza sobre la construcción de identidad o subjetividad, realizada a partir de una construcción solidaria y con reglas sociales.

Es decir que cuando se habló del uso, los trabajos realizados para este aspecto hicieron referencia a la forma como se han transmitido normas sociales y pautas culturales, permitiendo la construcción de identidades colectivas, específicamente en lo respectivo a la idea que se ha tenido de país.

Asimismo, al ampliar esta categoría, los investigadores Carvajal, et al. (2018) acudieron a dos teóricos que problematizaron este aspecto desde dos posturas distintas sobre lo que ha significado y lo que debería ser la escuela. Dichos planteamientos fueron analizados por Pierre Bourdieu y Giroux. Así, Bourdieu (1964) ha visto la escuela como un sistema escolar que siempre está moldeando las formas de ser y actuar de las personas, donde en pocas palabras se reproducen las mismas estructuras sociales desde las diferencias de clases y las etiquetas relacionadas (p. 105 – 106); mientras que Giroux (1985) fue más allá y la problematizó desde un aspecto emancipador indicando que la escuela debería crear modelos pedagógicos que permitan otras formas de aprendizaje y que estos deben usarse para la lucha y la justicia social (p. 106)

En este aspecto, los investigadores reflexionaron sobre la situación actual de Colombia, para mirar en dónde ha estado puesto el punto de análisis. Allí, ellos manifestaron que “los colombianos han heredado una cultura del olvido, de la desigualdad y la pobreza económica que se ha reproducido y se ha perpetuado históricamente”. (Carvajal et al, 2018, pág. 105 – 106); lo que quiso decir que aún hay mucho por hacer respecto a la construcción de significados sobre la memoria, principalmente desde la pedagogía.

La última categoría encontrada en el estado del arte, y de gran relevancia para la tesis propia, tuvo que ver con *El olvido*. Partiendo de este, hubo dos trabajos en el estado del arte: el de De Souza (2015) [Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. CLACSO] y el de Vargas (2005) [Los relatos de la memoria. Notas sobre la dimensión ético-política de la memoria y el olvido en los informes de la verdad de Argentina, Guatemala y Perú] que lo expusieron para mostrar la relación que hay entre olvido y memoria. Dichos debates los fundamentaron en teóricos como Augé, Yerushalmi y Jelin. El primero de ellos fue propuesto en las investigaciones para dar a entender que el olvido es importante para no morir, para continuar presente y para permanecer fiel, lo cual hizo ver la memoria como algo vivo que adquirió fuerza en la medida en que tomó otros matices, incluso en las ausencias u olvidos (de Souza, Pág. 121, 2015)

Sin embargo, la cita teórica que se retomó del texto fue “Los relatos de la memoria. Notas sobre la dimensión ético-política de la memoria y el olvido en los informes de la verdad de Argentina, Guatemala y Perú”, se hizo mención a la postura de Yerushalmi (1998, en Vargas, 2005), quien integró a dicha categoría otros aspectos importantes; esto fue,

Lo que llamamos olvido en el sentido colectivo aparece cuando ciertos grupos humanos no logran - voluntaria o pasivamente, por rechazo, indiferencia o indolencia, o bien a causa de alguna catástrofe histórica que irrumpió el curso de los días y las cosas – transmitir a la posteridad lo que aprendieron en el pasado (Pág. 33).

Desde esta postura se visibilizó el olvido cuando no se lograron transmitir los aprendizajes del pasado, cuando estos se volvían complejos de narrar ya fuera voluntaria o involuntariamente.

En conclusión, el olvido, o los olvidos presentaron complejidades, sobre todo en las actuales generaciones, apuntando además, a que estos han manifestado y expresado rupturas sociales; por lo que Jelin (2002, en Vargas, 2005) Indicó que “(...) Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay un juego de saberes, pero también hay emociones. Y hay huecos y fracturas” (pág. 38).

Además, no fue posible abordar una categoría, sin que las siguientes estuvieran interconectadas en sus especificidades, en sus particularidades o en su aplicabilidad, puesto que la memoria ha sido una categoría que llevada a la acción en sentido ético y político, se convierte en pedagogía de la memoria y esta puede trascender no sólo en lo metodológico, sino también en lo reflexivo y transformador.

#### *Algunos hallazgos emanados de las investigaciones revisadas*

Finalmente, al analizar los *resultados* encontrados en los textos como elementos fundamentales en toda investigación y como acercamiento al problema de investigación, se hallaron varios elementos similares que dieron cuenta de los vacíos y fortalezas que hubo en este campo de indagación;

En primer lugar, se encontró que tanto en espacios escolares como no escolares en Chile, hubo una firme intención de esquivar el pasado y crear un futuro sin memoria. Esto se realizó a través de los discursos impuestos; algunos de ellos se relacionaron con “miras al futuro” o “dar tiempo al tiempo” en aras a debilitar el conocimiento de la historia reciente y de crear otro tipo de identidad. Tal como se evidenció en el artículo de Rubio (2016), expuesto en el texto *Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile*.

En segundo lugar, el Informe del PNUD (2002, en Rubio, 2016) mostró que la construcción de una memoria del pasado, se basó en la pretensión de tener una identidad nacional a partir de una democracia que ha estado atada al mercado; por lo cual se distorsionaron completamente los imaginarios colectivos del pasado reciente.

Seguidamente, cuando se reflexionó la memoria en las escuelas, pareció que se expresara en dos ámbitos similares. Por un lado, la fragilidad en torno a la comprensión que han tenido los jóvenes sobre la historia reciente. Por otra parte, la institucionalización de la memoria que se oficializó en las escuelas tiende a ser un elemento muy fuerte en torno a la ideologización de la política y a la ausencia de criticidad por parte de los estudiantes para la comprensión de un suceso histórico.

Además, la escuela ha condicionado la historia, la ha limitado y ha omitido lo que se va a contar, para minimizar la conciencia colectiva sobre el sentido de lo experiencial, y más bien se limitó a seguir lo que otros han impuesto; dichos escenarios han impedido alternar otros caminos que conlleven al diálogo crítico y a procesos de emancipación.

Otro de los resultados relevantes en la revisión fue el relacionado a los esquemas morales de los docentes, tal como lo indicaron Carvajal, et al. (2018) “Los seres humanos se rehúsan a cambiar ciertos estereotipos propios e incluso en muchas ocasiones distorsionan la información con tal de mantener sus ideas” (pág. 40). Dando a entender que la subjetividad de quien enseña -en este caso el docente- ha tenido gran relevancia al momento de transmitir la historia, pues esta posiblemente tienda a estereotiparla, condicionarla o distorsionarla, al mantener en muchas ocasiones, una postura radical frente a sus referentes morales, con tal de mantener sus ideas.

Justamente, la tensión o tensiones surgieron de choques dialécticos que impidieron mostrar lo invisible; mientras que la pedagogía de la memoria ha acudido al dolor, a la vulnerabilidad del otro, para resignificar lo humano y potencializarlo políticamente en cada uno de los sujetos. Además, los autores expresaron algunos elementos claves que se destacaron a lo largo de la revisión de antecedentes y estos tuvieron que ver con las tensiones, lo ético político, la construcción colectiva y la formación de sujetos críticos. Así, se fue redondeando el cúmulo de artículos cuando arrojaron resultados que fueron fundamentales para comprender el porqué de esta categoría (pedagogía de la memoria) en la investigación.

En este aspecto, el panorama de la enseñanza de la historia reciente ha sido bastante complejo, puesto que como lo expresaron los investigadores, hubo una tendencia dicotómica en torno a hacer juicios de valor sobre los otros, a etiquetar a culpables e inocentes, a ganadores y perdedores, En palabras de Arias (2015, en Carvajal, et. Al, 2018) “hay una marcada tendencia a ubicar culpables, héroes y villanos, a hacer juicios y afirmaciones con una gran carga emotiva que soslaya la realidad” (pág. 40). En síntesis, se enmarcó en las tensiones existentes en las escuelas, debido a la complejidad de ¿qué se enseña? y qué se aprende, o la misma pregunta por el cómo se enseña y cómo se aprende.

Por último, se tuvo que la memoria fue un eje articulador entre un pasado violento, de guerra y que se articuló en el tiempo presente, con la lucha por los derechos que muchas veces fueron negados en el pasado, tal como lo indicó García (2018)

(...) el punto articulador de la memoria, (...) es su relación con acontecimientos violentos derivados de la guerra y el sufrimiento de las víctimas que de esta se deriva, articulado a la actualidad y vigencia de sus derechos, muchas veces negados en el pasado (Pág. 159-160).

Por ello el papel de la pedagogía de la memoria buscó resignificar el sentido del pasado y del presente para la formación de sujetos críticos. Además, cuando se habló del pasado, se hizo con la única intención de comprender los sucesos, evitar que los más dolorosos se repitieran y que más importante aún, el futuro se pudiera construir desde el diálogo y la criticidad conjunta.

Lo que se puso de manifiesto en dichos resultados, fue la importancia de articular la reflexión de la memoria a partir de nuevos enfoques y que las propuestas planteadas desde la praxis pedagógica en la transmisión de la historia reciente, se pudieran dar, aun teniendo el telón de lo tradicional. Además, los significados y recuerdos del pasado no se debieron quedar en el trauma, sino al contrario, se tuvieron como base para otorgarle sentido al presente, es decir, con otros matices que trasciendan lo doloroso.

Lo entendido hasta aquí en los hallazgos fue que se partió de tomar el sentido del pasado e ir más allá y enfocarse en la construcción, pero con los otros; tal cual como lo que se planteó desde las pedagogías de la memoria, en donde se tomaron en cuenta elementos como la hospitalidad, la alteridad, el sentir y construir en colectivo. Fue por ello que la memoria se analizó tanto desde el dolor como desde la resiliencia y resistencia, lo que implicó comprenderla a través de un sentido ético y político en el cual se tomara postura y se resignificara un acontecimiento.

Otro resultado, que se visualizó en mayor medida desde lo metodológico fue la importancia del carácter pedagógico, que pudo relacionar tanto lo teórico como lo práctico en las diferentes estrategias de construcción de memoria individual, colectiva e histórica, a partir del trabajo de las pedagogías de la memoria desde lo personal y lo familiar, en combinación con lo local y nacional; ya fuera por medio del trabajo con álbumes, líneas de tiempo, u otros. Fomentando, además, la capacidad narrativa de los estudiantes en torno a la

construcción de sus propias historias y la comprensión de las mismas, al ponerlas en un contexto específico.

En conclusión, con los resultados mencionados en las fuentes revisadas para esta revisión de antecedentes se obtuvo que la memoria se debe seguir fortaleciendo tanto en el ámbito académico como extra académico, con el fin que las construcciones colectivas apuntaran a un devenir ético-político frente al deber ser de los sujetos que puedan transformar sus entornos; teniendo en cuenta los precedentes históricos con el fin de no repetirlos, pero sí resignificarlos a través de la pedagogía de la memoria como herramienta clave para lograrlo.

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tanto las escuelas como la educación en Colombia, deben ser el nicho para la formación y construcción de sujetos críticos, que estén en condiciones de aportar a las acciones de paz y defensa de los Derechos Humanos desde una educación no bancaria. Sin embargo, dichos espacios en Colombia se han mostrado frágiles al momento de propiciar la construcción de sentidos en torno a la historia reciente, empezando por el surgimiento del conflicto desde sus afectaciones y las violencias; es decir que,

La historia escolar es una prueba contundente del olvido y la selección de acontecimientos con los que públicamente el pasado puede ser tratado. (...) lo que implica abatir la cómoda posición sobre la historia escolar como transmisora de memoria institucional u oficial, caracterizada por la visibilidad que adquiere en el espacio público, reflejada en los monumentos, en las conmemoraciones, e impulsada a través de las políticas de la memoria. Aguilar, (2008, en Torres, 2016, p. 171).

Teniendo en cuenta además, que el énfasis en la historia oficial desde las ciencias sociales ha estado enfocado principalmente en la geografía e historias de vencedores o héroes de batallas, este ha dejado de lado aspectos fundamentales de la historia misma en lo referente a

Los diversos estudios que se han desarrollado en el mundo y en Colombia, en distintos campos sociales, como los relacionados con la violencia, la comunicación, la pobreza, el deterioro ambiental, las relaciones de género, el lenguaje, la literatura, etc., dan cuenta de la imperiosa necesidad que tienen las Ciencias Sociales de

innovar y desarrollar enfoques de carácter holístico para generar investigaciones y experiencias más significativas (MEN, s.p., s.f.).

En este sentido, se abordaron investigaciones que tuvieron relación también con el pasado que se ha evitado narrar y se ha invisibilizado a causa de la institucionalización de una memoria oficial, o tal como lo planteó Arias (2015, en Carvajal, C. M., Díaz Chabur, C. P., Ortiz Suárez, R. D., & Pulgar Suárez, L. A, 2018).

(...) en los últimos años en Latinoamérica se ha trabajado el concepto de enseñanza de la historia reciente, para referirse a hechos de poca lejanía que han afectado las dinámicas de estas sociedades. Se analiza que dichos hechos están relacionados con opciones ético-políticas que permiten seleccionar qué pasado se elige para enseñar en el presente (pág. 39).

Es decir, se crearon rupturas en la historia que al institucionalizarse, se ha elegido lo que se debe transmitir y cómo se debe transmitir. En pocas palabras, se pudo visibilizar que se ha estado ante un contexto negacionista que ha ocultado lo que no se quiere o no se puede narrar; mientras que lo expuesto ya vino intencionado en aras a la construcción de una identidad cultural y nacional proyectada hacia el futuro, pero dejando grandes vacíos como la comprensión de la violencia y el entendimiento del conflicto armado colombiano.

En síntesis, ha sido la cara de la historia sin memorias; similar a lo ocurrido después de la dictadura de Chile, en donde se crearon discursos futuristas, con frases como “Dar tiempo al tiempo”, “mirar a futuro” o, “Chile no quiere volver al pasado” Lechner, (1999, en Rubio, G. 2016). En Colombia sucedió algo similar frente a la negación del “conflicto armado” y sus afectaciones como aspecto coyuntural que determinó grandes tensiones en la sociedad actual, tal como lo planteó Arias (2015, en Carvajal., Et al, 2018)

“El panorama para fortalecer la enseñanza de la historia reciente en la escuela no es alentador, por el contrario, hay muchas tensiones que deben ser reevaluadas y que sin duda son esenciales para formar ciudadanos críticos” (pág. 40).

En este sentido, ha existido una deuda cultural por el reconocimiento de ese pasado que fue fundamental comprender; es decir, -las afectaciones del conflicto armado en Colombia-; por lo cual se priorizó el papel de la memoria en escenarios alternativos, que se encaminen a hilar la paz, a construirla desde el tejido, las narrativas y las cátedras. Puesto que, en el país la memoria oficial tiende a ser hegemónica; tal como lo indican Jiménez, Infante y Cortés, (2012)

La lucha por la memoria oficial se evidencia en la escuela, particularmente en asignaturas como Historia y ciencias sociales escolares, que al seguir un lineamiento oficial se inscriben en las políticas de la memoria institucional, en las políticas de la historia oficial del Estado (p. 291) (Carvajal, C. M., Díaz Chabur, C. P., Ortíz Suárez, R. D., & Pulgar Suárez, L. A. pág. 29, 2018).

Teniendo en cuenta, que existen grandes vacíos frente a la comprensión de nuestra historia reciente, fue fundamental fortalecer estrategias alternativas y transformadoras para la formación de sujetos críticos en las escuelas; dichas estrategias se construyeron desde las pedagogías de la memoria, que aunque ha sido un camino aún en construcción, fue allí donde se potenció el aprendizaje con los otros, y para que ello se diera, fue necesario realizar esta construcción desde los saberes previos de los jóvenes, que aportaran desde lo que investigaran, conocieran, reflexionaran y resignificaran, a partir de lo humano, del sentido ético y político.

Por ello, al poner en debate problematizador las pedagogías de la memoria versus la memoria institucional, se hizo referencia a lo que no es oficial, sino más bien a lo

planteado por Ortega (2014, en Carvajal, C. M., Díaz Chabur, C. P., Ortíz Suárez, R. D., & Pulgar Suárez, L. A, 2018)

La memoria es una construcción ética que alberga toda una potencialidad hermenéutica que permite hacer visible lo invisible. De hacerse cargo de un otro en sus condiciones de vulnerabilidad y de trayectos vitales. (...) una pedagogía de la memoria es una pedagogía de la solicitud, de la recepción, de la hospitalidad; es, en síntesis, una pedagogía de la alteridad (p.190).

Se planteó entonces, trabajar colectivamente desde las pedagogías de la memoria como una construcción ética y política que respondiera a la hospitalidad. O tal como lo mencionó Ortega, a un ejercicio de alteridad. Asimismo, la autora enfatizó en que dicha pedagogía no se encontraba inmersa en el currículo escolar, sino que iba más allá, puesto que

(...) desde los lineamientos de la pedagogía de la memoria según la autora, un sujeto está fundamentado en las siguientes dimensiones: a. alteridad (pedagogía de la solicitud, de la recepción, de la hospitalidad). b. vigilancia (recordar el pasado como un presente, volver a él para reencontrar en las banalidades de la mediocridad ordinaria la forma horrible de lo innombrable). c. responsabilidad (ética de recordar para no repetir.). (Ibid. pág 38 - 39, 2018).

Por ello, aún hay mucho por hacer en torno a las pedagogías de la memoria y al papel que han jugado los estudiantes para la formación de conciencia crítica, teniendo como base el complejo contexto de las instituciones educativas en el país, y para que además, el juego discursivo que se ha tejido alrededor de la narración de la Colombia profunda se enfocara más hacia la comprensión del conflicto desde aspectos como el desplazamiento

forzado, el desarraigo y el destierro y del porqué dichos fenómenos no se deben volver a repetir.

Estos acontecimientos del pasado reciente normalmente no se han profundizado; por lo cual se propuso reflexionar desde las pedagogías de la memoria como apuestas para la construcción de paz en las escuelas; teniendo en cuenta los saberes previos, las narrativas, los testimonios, la construcción de memorias compartidas y las experiencias de vida, como base para tejer las rupturas sociales y culturales, en la cual exista un reconocimiento frente a los vacíos o afectaciones de los sujetos.

En pocas palabras, la investigación apuntó hacia la importancia de construir acciones de paz desde la pedagogía de la memoria en la escuela, como preámbulo para evitar rupturas sociales, construir y transformar contextos; pero sobre todo, resignificar la memoria desde la alteridad y la hospitalidad.

Frente a estas rupturas, se pudo decir que fueron varias las generaciones que vivieron y transmitieron parte de su cultura duramente permeada por la guerra y aunque, actualmente en la historia reciente no se ha profundizado en la comprensión de estas, las vivencias y memorias de las generaciones protagonistas de otras épocas altamente violentas, aportaron a las dinámicas de vida actuales y de construcción del tejido social en las nuevas generaciones, justamente direccionando hacia los significados que tuvieron los sujetos cuando narran un pasado experimentado y/o contado por otros, a partir del sentido que le otorgaron al tejer relatos y sobre todo a la importancia de reconocer cómo las nuevas generaciones han trabajado desde sus propios recuerdos o los de otros, para dar sentido al presente, a partir de las construcciones de paz.

En este aspecto jugó un papel fundamental la transmisión de saberes y formas de vida de generación en generación para la comprensión de la historia reciente por medio de las pedagogías de la memoria; y de acuerdo a lo expuesto, surgió la pregunta de investigación sobre: ¿Qué sentidos se comprenden en las pedagogías de la memoria, mediante las acciones educativas lideradas por el semillero "Memorias escolares por la paz", de los estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique?

A partir de dicho cuestionamiento, el trabajo de investigación permitió visibilizar la alteridad y hospitalidad, a partir de pedagogías de la memoria con jóvenes estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vásquez. Igualmente, permitió identificar que las afectaciones del conflicto armado como el desplazamiento forzado en el país, resignificaron las vivencias y las experiencias de vida en torno a las construcciones de paz como apuestas políticas y de resistencia.

#### **4. OBJETIVOS**

##### **Objetivo General:**

Comprender los sentidos en las pedagogías de la memoria mediante acciones educativas, lideradas por el semillero “Memorias escolares por la paz” de los estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique.

##### **Objetivo Específicos:**

Reconocer las pedagogías de la memoria desde una perspectiva elaborativa con los estudiantes del semillero "Memorias escolares por la paz" de la IEJRV, barrio Manrique

Interpretar los sentidos que reviste la memoria en las experiencias de vida de los estudiantes de la IEJRV

Analizar los sentidos de la memoria desde una perspectiva pedagógica de la educación como acontecimiento ético

## 5. MARCO TEÓRICO

### 5.1 El trabajo elaborativo de la memoria: Historia reciente, sentidos y memoria viva

La importancia de la historia reciente no ha sido específicamente cronológica, sino que se conformó a partir de las rupturas o acontecimientos que crearon cambios o transformaciones en un contexto específico; así, se comprendió que

La historia del tiempo presente, también denominada historia reciente, historia contemporánea o historia inmediata, fue parte de la revitalización del campo de las ciencias sociales en la década de 1980, así como, las dinámicas culturales que privilegiaron la memoria como connotación sobre la noción de coyuntura y acontecimiento al ser una práctica y representación portadora de subjetividad, temporalidad Fazio (2010 en Torres Gámez, L. 2016, p. 168).

Por otra parte, la autora argentina Elizabeth Jelin planteó la necesidad de narrar experiencias que dieran cuenta del sentido que adquiere para los sujetos un acontecimiento específico, precisamente desde un acto político de resistencia y que de cierta manera hiciera visible lo que está oculto, es decir, “El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la lucha «contra el olvido»: *recordar para no repetir*” (Jelin., 2002, P. 6).

Por lo cual la autora hizo alusión a los trabajos de la memoria, precisamente para nombrarla en el quehacer, en la acción, “referirse entonces a que la memoria implica «trabajo» es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social” (Jelin, 2002, p. 14).

Lo que indicó que la memoria ha sido una construcción permanente, que además adquiere sentido en la medida en que se mantiene viva, desde los trabajos del pasado y las transformaciones simbólicas en el presente, es decir que “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas” (Jelin, 2002, p. 17).

Sin embargo, dichos recuerdos no deben ser únicamente elementos o actos del pasado de manera conmemorativa o literal, sino que deben cobrar sentido; o tal como lo expresó Todorov (2000) en los abusos de la memoria “Se podrá decir entonces, en una primera aproximación, que la memoria literal, sobre todo si es llevada al extremo, es portadora de riesgos, mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora” (p. 22).

El llamado fue precisamente al cuestionamiento sobre ¿Para qué sirvieron los elementos del pasado que se quisieron traer al presente?, ¿se plantearon desde una memoria dominada por el pasado o por el contrario se activaron para ser resignificados en el presente como un acto ejemplar y de justicia?

Ambas posturas teóricas plantearon la importancia de la memoria como un acto político en el que se hiciera de la memoria una experiencia viva, emancipadora, que condujera en lo posible a transformar sujetos y contextos invisibilizados históricamente.

Asimismo,

Todorov (2000) también manifestó el derecho de los sujetos a recuperar su pasado, es decir

Sin duda, todos tienen derecho a recuperar su pasado, pero no hay razón para erigir un culto a la memoria por la memoria; sacralizar la memoria es otro modo de

hacerla estéril. Una vez restablecido el pasado, la pregunta debe ser: ¿para qué puede servir, y con qué fin? (p. 23).

En torno a este derecho de recuperación o rememoración del pasado, el autor hizo hincapié a la importancia de mantener la memoria viva y no acudir al culto o la sacralización, es acudir a la memoria en movimiento, y aquí Jelín (2002) hizo un llamado a que “El recuerdo del pasado está incorporado, pero de manera dinámica, ya que las experiencias incorporadas en un momento dado pueden modificarse en períodos posteriores” (p. 13). El autor expresó que el pasado debe traerse al presente desde la praxis transformadora.

En este sentido, “La experiencia humana incorpora vivencias propias, pero también las de otros que le han sido transmitidas. El pasado, entonces, puede condensarse o expandirse, según cómo esas experiencias pasadas sean incorporadas” (Jelín, 2002, p. 13). Es decir, que estas experiencias fueron cambiantes de acuerdo a cómo se vivieron, no solo las experiencias propias, sino también las transmitidas por otros; por lo cual jugaron un papel importante los relatos, las narrativas, la cultura oral, etc. Con el fin de otorgar los sentidos en el presente desde la relación con el pasado.

Así, que estos sentidos de los que hizo alusión la memoria, fue lo que Todorov (2000) planteó como memoria viva o memoria ejemplar, “abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyo un exemplum y extraigo una lección” (p. 22). Seguidamente, planteó que

El pasado se convierte por tanto en principio de acción para el presente. En este caso, las asociaciones que acuden a mi mente dependen de la semejanza y no de la contigüidad, y más que asegurar mi propia identidad, intento buscar explicación a mis analogías (Todorov, 2000, p. 22).

Dicho esto, lo que plantearon ambos autores implicó una responsabilidad con el pasado, porque pierde sentido si se toma de manera literal, inerte y conmemorativo; fue allí cuando la memoria viva y ejemplar debió plantearse en la acción y en el para qué del pasado.

Tanto Jelin como Todorov, se cuestionaron por la memoria y los grandes riesgos que implicaba abordarla, en relación a lo repetitivo, a todo aquel pasado que se repetía de manera cíclica y sin ningún proceso de cambios o rupturas.

Por ello, acudir a la experiencia de la memoria y a los sentidos implicaba que “esos sentidos se construyen y cambian en relación y en diálogo con otros, que pueden compartir y confrontar las experiencias y expectativas de cada uno, individual y grupalmente” (Jelín, 2002, p. 13). Es decir que, para que existiera una construcción significativa del pasado, los sentidos debían estar encaminados a la creación colectiva, a la memoria que se comparte y confronta con otros.

Asimismo, las proyecciones que de la memoria se han hecho, estuvieron sujetas a las interpretaciones de los nuevos acontecimientos y cambios históricos, etc. Lo que en palabras de Jelin (2002) significó “nuevos procesos históricos, nuevas coyunturas y escenarios sociales y políticos, además, no pueden dejar de producir modificaciones en los marcos interpretativos para la comprensión de la experiencia pasada y para construir expectativas futuras” (p.13).

En relación a lo planteado por Jelin (2002), sobre las modificaciones para la comprensión de experiencias pasadas, Todorov (2000) concordó en que “el lugar de la memoria y el papel del pasado, tampoco son los mismos en las diferentes esferas que componen nuestra vida social, sino que participan en configuraciones diferentes” (p. 15). Es decir, que el papel jugado por la memoria ha sido distinto en cada espacio, contexto y

época, esto es, que tuvo relación con la memoria viva y susceptible de ser interpretada de acuerdo a las experiencias aportadas por los sujetos de la historia.

Por esta razón fue que Todorov (2000) planteó la dialéctica entre la memoria literal y la memoria ejemplar, o lo que fue lo mismo, el uso y el abuso de la memoria; por un lado el abuso de traer el pasado al presente de forma repetitiva, inamovible y conmemorativa; y por el otro, la memoria como acción política que trajo el pasado y le dio un buen uso en el presente, de manera ejemplar; es decir, “sin negar la propia singularidad del suceso, decido utilizarlo, una vez recuperado, como una manifestación entre otras de una categoría más general, y me sirvo de él como de un modelo para comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes” (Todorov, 2000, p. 22).

Asimismo, “Se podrá decir entonces, en una primera aproximación, que la memoria literal, sobre todo si es llevada al extremo, es portadora de riesgos, mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora” (Todorov, 2000, p. 22). O lo que planteó Jelin (2002) “Hay en esta situación un doble peligro: el de un «exceso de pasado» en la repetición ritualizada, en la compulsión que lleva al acto, y el de un olvido selectivo, instrumentalizado y manipulado” (p. 14). Lo que indicó que los extremos en los usos de la memoria se debieron tratar con pinzas al momento de traerlos al presente, principalmente en su parte más reflexiva y crítica sobre el verdadero sentido de la acción significativa del pasado.

Fue allí cuando Jelin (2002) desarrolló la categoría “trabajos de la memoria” indicando que “Para salir de esta situación se requiere «trabajar», elaborar, incorporar memorias y recuerdos en lugar de re-vivir y actuar” (p. 15). Puesto que no se trató de instrumentalizar la memoria sino por el contrario, acudir a ella (o parte de ella) para construir nuevos significados que estuvieran dentro del marco de la acción política. En este

sentido “el trabajo elaborativo es ciertamente una repetición, pero modificada por la interpretación y, por ello, susceptible de favorecer el trabajo del sujeto frente a sus mecanismos repetitivos” Laplanche y Pontalis, 1981, p. 437, en Jelin 2002, p. 15).

Por lo cual, la repetición en su buen uso y desde el trabajo elaborativo, tal como lo plantearon Jelin y Todorov, implicó una comprensión mucho más profunda de sucesos, acontecimientos y marcos sociales del pasado, a partir de interpretaciones que manifestaron otras formas de incorporación de la memoria. En este aspecto, Jelin (2002) expuso que

En el plano colectivo, entonces, el desafío es superar las repeticiones, superar los olvidos y los abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente/futuro (p. 16).

Seguidamente, desde el trabajo elaborativo, se encontraron dos planteamientos importantes que trajo a colación Jelin (2002) por un lado el aprender a traer los recuerdos y por el otro las relaciones que pueden darse entre la memoria con la acción política y sobre todo con la justicia, es decir que “esto implica un pasaje trabajoso para la subjetividad: la toma de distancia del pasado, «aprender a recordar». Al mismo tiempo implica repensar la relación entre memoria y política, y entre memoria y justicia” (p. 16).

## **5.2 Sentido que reviste la memoria desde la alteridad y hospitalidad**

Cuando se habló de la memoria se hizo referencia al sentido y usos de esta, desde los espacios o contextos en los cuales se resignificara; para esta cuestión la autora Jelin (2002) afirmó lo siguiente

Esos sentidos se construyen y cambian en relación y en diálogo con otros, que pueden compartir y confrontar las experiencias y expectativas de cada uno, individual y grupalmente. Nuevos procesos históricos, nuevas coyunturas y escenarios sociales y políticos, además, no pueden dejar de producir modificaciones en los marcos interpretativos para la comprensión de la experiencia pasada y para construir expectativas futuras (p. 13).

En la relación dialógica con los otros es que dió sentido a la memoria como un ejercicio pedagógico que implicara la acción política y transformadora de los sujetos; en esta medida, las pedagogías de la memoria según algunos investigadores como Piedad Ortega, Jeritza Merchán Díaz y Gerardo Vélez Villafañe, dieron cuenta de dos categorías fundamentales como la hospitalidad y la alteridad (para evidenciar la relevancia que ha tenido la relación dialógica), abordadas en sus artículos y desarrolladas por el teórico Joan-Carles Mèlich quien a su vez se apoyó de las teorías de Derrida y Levinas.

Tanto la hospitalidad como la alteridad se evidenciaron como categorías emergentes desde una pedagogía transformadora y crítica que partió por reconocer la diferencia y la importancia de la misma en el ejercicio político de la memoria. Así, Mèlich (2000) refiriéndose a lo sucedido en Auschwitz, aludió a la hospitalidad como

De Auschwitz nace una nueva visión de la identidad no centrada en el cuidado-de-sí sino en el cuidado-del-otro, en la deferencia, y de Auschwitz nace una ética, una ética de la hospitalidad, de la acogida del otro, de aquél que nada tiene y a quien todo debo, de aquél que ya no está, que está ausente, que está muerto, pero que debo seguir acogiendo porque al acogerle en el relato, al recordarle, estoy haciendo justicia y le estoy manteniendo vivo, porque la muerte no es más que esto, el olvido (pp. 141-142).

En esta medida, Mèlich (2000) desarrolló el concepto de hospitalidad desde esa acogida del otro que ya no está y lo mencionó inicialmente a través del relato, de nombrar lo que pasó, de leer y recordar un evento sucedido como fuentes vivas de la memoria; así, indicó él, se hace justicia al visibilizar y hacer uso de la memoria como un acto significativo.

Continuamente, este autor se apoyó en Derrida y Levinás para ampliar las categorías que resultaron un poco difusas, de no ser por la especificidad y delimitación en el desarrollo teórico de este capítulo. Así, en una entrevista que le realizó un periodista a Derrida, este expuso el concepto de hospitalidad inicialmente desde la postura de Levinas, quien dijo que la hospitalidad

(...) no se reduce simplemente, a la acogida del extranjero en el hogar, en la propia casa de uno, en su nación, en su ciudad. Desde el momento en que me abro, doy, «acogida» -por retomar el término de Levinas- a la alteridad del otro, ya estoy en una disposición hospitalaria. Incluso la guerra, el rechazo, la xenofobia implican que tengo que ver con el otro y que, por consiguiente, ya estoy abierto al otro. El cierre no es más que una reacción a una primera apertura. Desde este punto de vista, la hospitalidad es primera. Decir que es primera significa que incluso antes de ser yo mismo y quien soy, ipse, es preciso que la irrupción del otro haya instaurado esa relación conmigo mismo (Derrida, 2000, pág. 2).

Es decir, que cuando Levinás habló de la hospitalidad y la reflejó en la alteridad, hizo alusión a una irrupción del otro en mi yo, y que asimismo, esa relación de hospitalidad implicó que cuando doy acogida a un otro, estoy abierto a las posibilidades de ese otro, aún en los aspectos más esenciales. Fue así como se ejerció la primera relación de hospitalidad, a partir de la concepción de Levinas.

Continuamente Derrida siguiendo la teoría de Levinas concluyó en esta primera parte que “Se trata de una relación de tensión; esta hospitalidad es cualquier cosa menos fácil y serena. Soy presa del otro, el rehén del otro, y la ética ha de fundarse en esa estructura de rehén” (Derrida, 2000, p. 2). Lo que indicó que esta forma inicial de hospitalidad fue dialéctica y que pasó de acoger al otro, a convertirse en su presa.

Sin embargo, Derrida (2000), expuso dos tipos de hospitalidad, por un lado una hospitalidad limitada y por el otro, una ilimitada,

Para que esa hospitalidad incondicional se encarne, para que se torne efectiva, es preciso que se determine y que, por consiguiente, dé lugar a unas medidas prácticas, a una serie de condiciones y de leyes, y que la legislación condicional no olvide el imperativo de la hospitalidad al que se refiere (p. 3).

Para Derrida (2000) la hospitalidad la expuso a través de dos tendencias, la restringida, es la hospitalidad que espera algo a cambio, que es limitada, y la generalizada o ilimitada es cuando se hospeda al desconocido, es una utopía.

En síntesis, tanto Derrida como Levinas concordaron en que “el otro siempre es anterior a mí y me interpela desde siempre” (Derrida, 2000, p. 7); asimismo, se tuvo que (...) Una de las continuidades más profundas entre la filosofía levinasiana y la derrideana ha sido la centralidad de la problemática de la alteridad en el pensamiento filosófico, más aún, entendida como la condición misma de todo pensamiento. La dirección del pensamiento como una dimensión mesiánica que rompe con su misma previsión, que se abre al otro como promesa, el otro, que es promesa del pensar Derrida (2000, en Darío Sztajnszrajber, 2020, p. 7).

Ha sido la condición misma del pensamiento la que se abre al otro a partir de las diferencias y del reconocimiento, y fue así como los teóricos ampliaron las categorías para

evidenciar desde una postura ética, la importancia de la acogida incondicional, infinita. Todo ello, irrumpía la propia subjetividad y la posibilidad de relación con un otro, teniendo en cuenta que

(...) la hospitalidad interrumpe el cierre de la subjetividad sobre sí misma, abre la posibilidad de relacionarse con lo otro, de enriquecerse con esa relación. Tal interrupción posibilita la atención al otro al dejar suspendida la atención a uno mismo (Agis, 2009, s.p).

Dicho enriquecimiento, fue lo que se propuso desde las pedagogías de la memoria, a partir del relacionamiento con otros en torno a la acogida, el reconocimiento y el enriquecimiento de lo propio y lo extraño.

### **5.3 Las pedagogías de la memoria desde una perspectiva de la educación como acontecimiento ético.**

Los autores Fernando Bárcena y Joan Carles Mélich trajeron a colación la ética en todos los procesos educativos, en los cuales el sujeto debía estar atravesado por una relación pedagógica que implicara la novedad, la natalidad y la narración; puesto que fue así, como se dió cuenta del verdadero sentido del acontecimiento ético. En esta medida Bárcena y Melich (2014) indicaron que “existen acontecimientos que tienen un impacto en nosotros como partícipes de una *humanidad común* junto a otros seres humanos” (pp. 19-20). Es decir que el acontecimiento ocurría cuando algo ya existió y a partir de ahí se generaban fracturas o rupturas que permitían lo novedoso, pero solo fue posible cuando el eje central estuvo relacionado por la interacción con la humanidad. De este modo

Entender la educación desde esta perspectiva supuso una concepción de la tarea pedagógica como *radical novedad*. Queremos referirnos a la educación como

*acontecimiento ético* frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnocientífica – donde lo único que cuenta son los resultados que se “espera” que alumnos y estudiantes alcancen después de un periodo de tiempo -, (Bárcena & Mélich, 2014, p. 20)

Dicha planificación tecno científica obedeció a lo que los autores retomaron de Hannah Arendt sobre la fabricación. Ellos plantearon la relación de este elemento con la educación, puesto que desde esta perspectiva se ha entendido como trabajo (desde Arendt) y no como acción. Es decir, que este tipo de educación obedecía a “la lógica de la racionalidad instrumental, esto es a partir de la relación medios/fines” (Bárcena & Mélich, 2014, p. 81).

Fue por ello que el desafío principal residió en la construcción de lo nuevo a partir de “considerar la pedagogía como una pedagogía del *nacimiento, del comienzo y de la esperanza*” (Ibíd. p. 23) y al hablar de nacimiento, los autores se refieren a que “(...) la educación tiene que ver con el acompañamiento a los que acaban de llegar a nuestro mundo, aquellos que expresan la idea de una radical alteridad que se escapa a nuestros poderes” (Bárcena & Mélich, 2014, p. 81). Asimismo, cuando se referían al comienzo, dieron cuenta que “la educación es una acción, lo que significa que de la persona en formación cabe esperar lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, el verdadero inicio y la sorpresa” (Ibíd. P. 23).

Posteriormente, cuando se refirieron a la esperanza, fue “porque todo lo que nace tiene ese *duro deseo de durar* que es afín a quien se inserta en las derivas el tiempo, un tiempo tensado entre el pasado y el porvenir” (Ibíd. p. 23).

Con estos tres factores los autores analizaron la importancia del deber ser en la educación, desde una pedagogía crítica que cuestionara lo viejo y lo nuevo, que pretendiera

repensar la humanidad superando las estructuras del sistema que no han escapado a la razón.

Teniendo en cuenta estos aspectos, Levinas (1993, en Bárcena y Melich 2014) indicó que “(...) el sujeto, es sujeto humano, *ético*, en la obertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro, en la responsabilidad hacia su vida y su muerte” (p. 26). Es decir, que al existir una responsabilidad, se volvió al capítulo anterior sobre la alteridad, planteada por el mismo Levinas, en donde la ética se convertía en una acogida del otro, como un acto político que implicara la relación educativa desde el acogimiento hospitalario al recién llegado –el comienzo-, y a la esperanza de la perdurabilidad de ese otro (s) en el tiempo, desde la radical novedad; en pocas palabras, se hizo referencia a la memoria desde la anamnesis entre lo ya establecido por el pasado de otros, la duración a través de sus relatos y lo que significó este material en torno a lo nuevo, al porvenir.

En este sentido, Bárcena (2001, en Bárcena y Melich, 2014) plantearon que  
Es precisamente mediante el *recuerdo* de lo que no hemos directamente experimentado, pero que podemos reconstruir (imaginativamente) a través de los testimonios que nos han llegado, como se puede *romper* la historia y mostrar que los *derechos de los vencidos* siguen vigentes (pp. 26-27).

Para hacer alusión a las pedagogías de la memoria, para contar el relato de otros desde un acto rememorativo no fue necesario haber vivido directamente el recuerdo. Pero, lo que sí fue importante es que quien lo retomó e imaginó debía estar éticamente impregnado de hospitalidad y alteridad para poseer los relatos, las vidas o las narraciones de otros. Aquí fue donde la educación se comprendió como una acción, que implicó dar cuenta del devenir apreciando sobre todo la anamnesis. Sin embargo, “los recuerdos no

pueden solamente avivar los discursos, sino también interrumpirlos y disiparlos” (Bárcena & Mélich, 2014, p. 27).

En este sentido fue fundamental, comprender que “la función de la memoria consistía (...) en desvelar el pasado como fuente del presente. Remontándose hasta ese pasado, la rememoración busca alcanzar el fondo mismo del ser, descubrir el original” (Bárcena & Mélich, 2014, p. 30). Así, cuando se trajeron relatos o narraciones del pasado, lo que se pretendió fue buscar el sentido y mostrar aquello que se encontraba oculto, aquello invisible que insistiera en aparecer pero que muchas veces no se pudiera encontrar explícito. Por ello “Narrar historias es el arte de seguir contándolas, y el arte de narrar se pierde si no hay capacidad para retenerlas y *transmitirlas* de memoria” (Bárcena & Mélich, 2014, p. 32).

Asimismo, se evidenció la alteridad frente a la capacidad que se tenía para acoger al otro en sus relatos y que estos se encontraran cargados de significado, lo que implicó que “no es posible una educación que no tenga como punto de referencia el recuerdo y, simultáneamente, el compromiso por asentar la construcción de la sociedad en una cultura anamnética, una cultura de la memoria” (Bárcena & Mélich, 2014, p. 35).

De igual manera, “una cultura basada en la formación de la memoria es particularmente pertinente en lo que se refiere a la educación ética y política de los ciudadanos, pero a condición de que ese ejercicio de la memoria no se pervierta” (Ibíd. p. 35). Porque la memoria no podía volverse el camino de la idolatría o de la museización de los recuerdos; al contrario, debía intentar convertirse éticamente en un acto político de memoria ejemplar, tal como la mencionó Todorov (1997 en Bárcena y Melich, 2014) “(...) ese aprendizaje quizá deba ser uno que se base en una memoria ejemplar, es decir, una

memoria capaz de retener lo ocurrido –especialmente lo más dramático de la historia- para impedir su repetición” (p. 35).

Precisamente, fue Todorov (2000) quien habló del importante hincapié sobre la memoria y es que “El uso ejemplar, (...) permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro” (p. 22).

Lo que ha indicado que la memoria es un acto político que tiene en cuestión sacar a la luz lo que no es visible, pero además, se resignificó en el presente con el fin que actos traumáticos no volvieran a ocurrir. En este sentido, la memoria ha estado cargada en esencia de alteridad; en pocas palabras, una memoria que tiene en cuenta al otro, su sufrimiento y la firme intención de la no repetición de actuaciones dolorosas.

Tal como lo expresaron Bárcena y Mèlich (2014) “(...) la memoria es una *narración* que no se produce en el vacío. (...) la memoria nos afecta, no nos deja igual, y por eso la memoria crea identidad, ilumina, esclarece, pero también deconstruye y rompe esquemas” (p. 37). Cuando se daba acogida al otro hospitalariamente, cuando se le recibía con sus historias, su contexto y su vida, dicha alteridad transformaba todo el esquema de pensamiento y sentimientos que se tenían previamente; es decir, que el otro impactaba en el ser y por ello “la formación de la memoria es importante desde el punto de vista emocional: tiene relación con una educación sentimental” Schacter (1999, en Bárcena y Mélich, 2014, p. 38).

O tal como lo manifestó Jelin (2000) “Ya no se trata de mirar a la memoria y el olvido desde una perspectiva puramente cognitiva, de medir cuánto y qué se recuerda o se olvida, sino de ver los «cómo» y los «cuándo», y relacionarlos con factores emocionales y afectivos” (p. 19).

Tanto Bárcena & Mèlich, como Jelin acudieron a las emociones para dar cuenta de lo que debía contener la memoria en su elaboración. En este caso, lo afectivo y emocional tuvo estrecha relación con la acogida hospitalaria del otro, del que lleva y al que se le ha dado la bienvenida. Puesto que,

(...) el propósito de la mejor de las sociedades no reside en la justicia liberal, sino en la *decencia*, en la compasión, correctamente entendida, y en la voluntad de hacer que el amor fue necesario para una convivencia pacífica y permitir nacer una sociedad decente. Porque al amor le falta el conocimiento del otro –quizá en realidad no lo precisa como condición de posibilidad- lo mismo que al conocimiento le hace falta su alteridad (Bárcena & Mélich, 2014, p. 45)

## 6. MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación fue de carácter cualitativo dado que posibilitó explorar “el contexto estudiado para lograr las descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.71).

**Paradigma:** La investigación se basó en el paradigma de pensamiento socio crítico, que ha tenido como “finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad” (Alvarado, L. J., & García, M. 2008). Se dio relevancia a dicho paradigma porque la importancia radicó en la construcción colectiva, la formación de sujetos críticos, lo cual se fundamentó durante toda la investigación, desde las pedagogías de la memoria y tuvo por esencia la transformación del entorno a partir de construcciones alternativas.

**Método:** Para el desarrollo de la tesis, se utilizó el modelo de investigación acción emancipadora (íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa) (Torrecilla, F. J. M., & Javier, F., 2011, pp. 10 – 11). Así fue que, (...) la investigación acción emancipadora (...) deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad. Para Carr y Kemmis (1986) sólo este tipo de investigación-acción es la verdadera (...) (Ibid, p.)

A partir de la investigación sobre las construcciones de paz, desde las pedagogías de la memoria se priorizaron los procesos de formación de sujetos críticos y políticos; por lo cual esta dimensión fue la adecuada para dar desarrollo a la investigación.

En este sentido, y retomando la postura de Carr y Kemmis (1986, en Torrecilla, F. J. M., & Javier, F. 2011, pp. 10 – 11). Fue importante comprender que para que la investigación acción emancipadora se llevara a cabo, fue necesario desarrollarla en dos ciclos, planteados así: “(...) uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación.” Kemmis (1989, en Torrecilla, F. J. M., & Javier, F., 2011, p. 14)

## **6.1 Primer ciclo:**

### **1. Planificación**

Se planeó estratégicamente la investigación a partir de los intereses surgidos en las clases de sociales y de cátedra, en los cuales se abordaron temáticas relacionadas con la coyuntura que se vivió en el año 2020, es decir, la pandemia del Covid 19 y posterior a ello el paro de octubre del año 2021. Desde estos dos fenómenos comenzó a gestarse un interés investigativo y reflexivo sobre las situaciones de desigualdad en el país, las diferentes crisis y épocas de conflicto armado, y la importancia de la memoria colectiva, entre otros.

A partir de las diversas reflexiones y debates tanto virtuales como presenciales se gestó la construcción del semillero “Memorias escolares por la paz” que permitió la transformación y compromiso con la historia reciente desde el ámbito académico y extra académico.

**Técnica:** - Para este primer elemento fue importante partir de los saberes previos de los estudiantes, de la observación y el acercamiento del fenómeno a trabajar en el proceso

de investigación, por medio de la recolección de información sobre el contexto (realizado en el aplicativo Padlet, teniendo en cuenta la contingencia a causa del Covid 19) en el cual los estudiantes tuvieron participación durante los espacios de clase, pero direccionado con preguntas iniciales como tales como:

- . ¿Dónde vivo actualmente y por qué?
- . ¿Dónde vivían mis padres antes?
- . ¿Por qué viven ahora en el lugar actual?

Teniendo en cuenta este ejercicio preliminar y las fuentes primarias y secundarias que ampliaron el panorama sobre el contexto del Barrio Manrique; se encontró que uno de los elementos que apareció en la indagación fue el desplazamiento forzado. Hallados tanto en las respuestas de algunos estudiantes, como en los informes de las investigaciones sobre el Barrio.

Esta primera fase de recolección hizo parte de una línea base que nutrió un antes, un ahora y un después en la investigación. Sin embargo, en esta fase inicial fue importante el reconocimiento de los estudiantes, de sus lugares de origen, a partir de biografías cortas enfocadas a las preguntas expuestas.

Como segundo insumo, se creó el semillero de investigación con algunos estudiantes de los cinco grupos de noveno grado; que por sus relatos similares de desplazamiento forzado, conflicto armado y violencia cotidiana, formaron parte del semillero, que nació justamente de las construcciones e intereses por temáticas de injusticia social, planteados en los encuentros de ciencias sociales desde el año 2020.

El semillero tuvo por nombre Memorias escolares por la paz, sobre el cual se hizo la propuesta de participación, que fue aprobada satisfactoriamente por el rector de la institución José Roberto Vásquez Barrio Manrique, quien apoyó la iniciativa.

Posteriormente, para la sistematización de la información de lo vivenciado en el semillero, se contó con las grabaciones (consentidas por los participantes).

## 2 Acción

En esta fase comenzó el análisis del problema, que inició con las especificidades del fenómeno sobre los nudos de debate:

- Historia reciente en Colombia
- Afectaciones del conflicto armado
- Pedagogías de la memoria

**Técnica:** - La recolección de la información para esta primera parte, se realizó a partir de fuentes secundarias basadas en investigaciones de maestría y doctorado que han trabajado dichos elementos; y permitieron ampliar la perspectiva de la investigación, sobre todo en cuanto a la comprensión inicial y la delimitación, dicho mapeo inició con la construcción del estado del arte elaborado previamente (ver tabla 1).

Un segundo instrumento para la recolección de información, se hizo a partir de entrevistas que los mismos participantes realizaron a sus familiares y amigos cercanos (teniendo en cuenta los protocolos de bioseguridad para evitar el contagio por Covid 19) con preguntas que apuntaron a obtener insumos cualitativos sobre los porqués de vivir en Manrique, es decir, que indagaron y fueron partícipes gran parte del tiempo de la construcción del problema. Se les dio una guía base para que en la cual conocieron la ética de la investigación, y les sirvió de insumo sobre cómo se entrevistaba y cuál sería la sutileza al abordar una conversación intencionada. Asimismo, la importancia que del investigador para guiar la conversación en torno a la problemáticas abordadas.

### **3 Observación**

Se tuvieron varias conversaciones con los participantes del semillero en torno a lo desarrollado, sobre todo en cuanto a la formación liberadora de la memoria; asimismo, todos estuvieron inmersos en los procesos de elaboración metodológica desde sus propuestas, en torno a los pasos a seguir y principalmente desde la importancia de acudir a la memoria como categoría central.

Se observó grupalmente la necesidad de crear espacios de diálogo y reflexión sobre todo en tiempos de pandemia, hablar de los sentires y de las emociones que se han presentado a nivel individual y colectivo. También, los integrantes elaboraron entrevistas a familiares a manera de conversación, lo que permitió un acercamiento a la investigación acción, del cual todos formaron parte del proceso emancipador, crítico, reflexivo y desde las estrategias alternativas de educación.

### **4 Reflexión**

Con estos cuatro elementos concluyó la fase del primer ciclo que fue previo a la recolección de información y planteamiento del problema a partir de lo analizado y construido en el primer ciclo.

Estos ejercicios evidenciaron la imperiosa necesidad de acercarse a la historia reciente de Colombia, sobre todo en lo respectivo a los diferentes ciclos de violencia como el desplazamiento voluntario y forzado; del cual muchos estudiantes manifestaron en sus respuestas haber sido víctimas de este fenómeno por causas similares al desempleo, al estudio y al conflicto armado; aunque no todos fueron víctimas directas si lo fueron sus familiares.

Uno de los ejercicios significativos fue el realizado en el aplicativo Padlet, pues allí se develaron asuntos de la memoria que fueron fundamentales para trabajar y comprender con los integrantes del semillero.

Los ejercicios reflexivos sobre los talleres iniciales, evidenciaron en gran medida aspectos que se quedaron en el tintero en los primeros talleres; por ello fueron importantes los debates y las conversaciones que permitieron el análisis de la memoria desde el pasado, el presente y los significados desde el futuro o presente cercano.

Por ello, en este primer ejercicio de reflexión tanto la docente como los integrantes del semillero discutieron la importancia de acudir al recuerdo para resignificar el presente con base en las emociones y la alteridad. Asimismo, los integrantes ampliaron la discusión y tocaron temáticas de desplazamiento, de lo que sintieron ellos o sus familiares al cambiar de lugar.

### **Figura 1**

*Grupo Discusión Semillero "Memorias Escolares Por La Paz"*



*Nota.* Fuente: Elaboración propia. Diálogos reflexivos “Semillero Memorias Escolares por la Paz”.

En este primer ciclo se habló también de lo que sucedió en torno al Paro Nacional y la vulneración de Derechos Humanos que estuvo tan evidente en los meses de abril a junio de 2021, tales como: desapariciones, abuso policial, inseguridad, abuso de poder y el legítimo derecho a la protesta. Todo ello acuñado y discutido con relación a la historia reciente en Colombia.

## **6.2 Segundo ciclo:**

### **1 Planificación (revisión del plan)**

Para este segundo ciclo se realizó un cronograma de actividades en el cual se implementaron varios talleres que fueron desarrollados por semana, entre estos se plantearon las entrevistas a familiares, las biografías, las líneas de tiempo, los foto lenguajes, la visita al Museo Casa de la Memoria. Cada uno con sus respectivos procesos de acción y reflexión permanente.

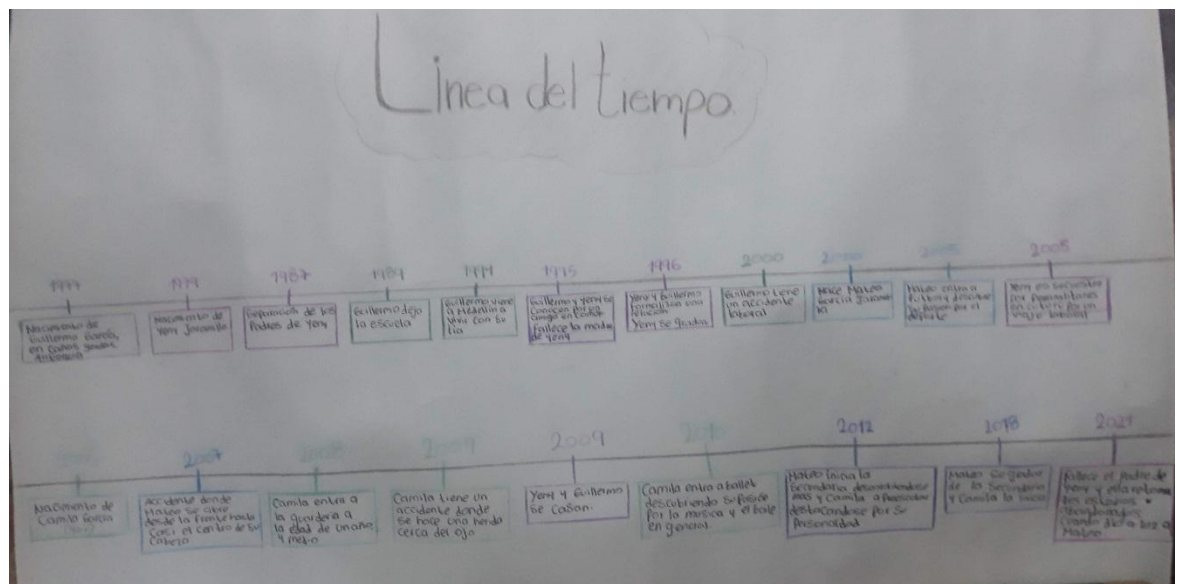
**Técnicas:** Diarios de campo; cada integrante del semillero contó con un diario de campo en el cual consignó las biografías, las entrevistas a familiares y las líneas de tiempo.

En primer lugar, con la construcción de diarios de campo, los integrantes del semillero establecieron rutas y pautas para la realización de sus biografías familiares; allí, desarrollaron sus historias de vida a profundidad, teniendo en cuenta las entrevistas realizadas a sus familiares. No obstante, para la realización de las entrevistas, los integrantes tuvieron asesorías individuales y grupales para la elaboración de las mismas; se les indicó los tipos de entrevistas, cómo se realizaban, qué deseaban investigar sobre sus vidas, hasta dónde debían llegar con las preguntas y cuál era el sentido ético de la investigación.

En segundo lugar, se utilizó la técnica de las líneas de tiempo biográficas en las cuáles los integrantes tuvieron en cuenta fechas y acontecimientos importantes o significativos; con el fin de construir posteriormente líneas de tiempo colectivas que dieran cuenta de sucesos semejantes y contrastar esas fechas personales con acontecimientos importantes sucedidos en el país; así se fue tejiendo la historia reciente de Colombia respecto a la importancia de conectar y resignificar la memoria.

## Figura 2

*Construcción Líneas De Tiempo. Tejiendo La Historia Reciente.*



*Nota.* Fuente: Elaboración realizada por integrantes del semillero “Memorias Escolares por la Paz”.

## 2 Acción (replanteamiento del plan)

En esta fase se desarrollaron estrategias educativas mediadas por las pedagogías de la memoria, con el fin de aportar a la construcción de paz desde la escuela en la Institución Educativa José Roberto Vásquez, Barrio Manrique.

Así, se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas

**Técnicas:** Se profundizó en las técnicas de biografías y entrevistas a familiares.

Un primer elemento de la memoria fue comenzar por las memorias individuales y esto se comenzó a realizar con las biografías y las entrevistas a familiares; allí los estudiantes narraron parte de su vida, teniendo en cuenta los elementos significativos del pasado, incluso antes de sus propios nacimientos, con el fin que entrevistaran a familiares, reflexionaran sobre los lugares que habitaban antes y potencializaran los elementos significativos de sus relatos.

Al principio, el ejercicio de los estudiantes no contó con muchos elementos, pero estos, se fueron desarrollando después, justamente porque fue la primera vez que se escribió en la biografía, y se dejaron muchos elementos con los cuales no se contaban o no se tuvo la información de los mismos.

Seguidamente, desde las biografías los estudiantes construyeron líneas de tiempo, partiendo de la fecha en que nacieron, poniéndola en el centro de la línea, y yendo hacia atrás. Para ello, tuvieron como base las biografías y entrevistas inscritas en los diarios de campo; de estos, retomaron fechas significativas que lograron recabar; con ello se contrastaron elementos fundamentales de la historia reciente en el país.

Teniendo en cuenta, que los estudiantes fueron los investigadores más importantes en este proceso de la investigación, fue prioridad que aprendieran a elaborar y desarrollar entrevistas cualitativas. Por ello, se realizaron ensayos en dos sesiones de una hora cada una para el acercamiento a los diferentes tipos de entrevistas que se podían abordar. Como las estructuradas, las semiestructuradas y las conversacionales o no estructuradas.

Además, la idea fue que cada uno escogiera una de las formas de entrevistar para acercarse a los familiares y que a partir de estas elaboraran las preguntas o temas pertinentes para el desarrollo de la conversación.

Para este momento el semillero se encontraba en la fase de construcción de los foto-lenguajes; por lo cual se llevaron a cabo dos sesiones en las cuales se visualizaron fotografías significativas; sin embargo, se planeó estéticamente un espacio creativo que resignificó las memorias individuales y colectivas.

Asimismo, se realizó la primera salida al Museo Casa de La Memoria en la ciudad de Medellín, se hizo extemporáneamente, fuera del horario escolar y se aprovechó la semana de vacaciones de octubre del año 2021, para visitarlo. Allí pudieron tener un primer acercamiento sensitivo con lo que es un museo narrado por las víctimas del conflicto armado y expuesto de diversas formas que denotan relatos, arte, obras, sonidos, etc.

### **Figura 3**

*Primera Salida Pedagógica Museo Casa De La Memoria.*



*Nota.* Fuente: Elaboración propia. Primera salida pedagógica con el semillero, fuera del calendario académico.

### 3 *Observación* (fase organizativa)

Las cuatro semanas del mes de julio y agosto del año 2021 dieron cuenta del detalle sobre sus biografías, puesto que entrevistaron familiares, recurrieron a sus diarios personales para completar los relatos, y recabaron objetos que resignificaron el presente (cartas, credenciales y diarios personales).

Los talleres permitieron a los estudiantes comprender este ejercicio tan potente como fueron las biografías, las entrevistas a familiares y los diarios de campo a la luz de la memoria y de la historia reciente (desplazamiento forzado, voluntario, conflicto armado, memoria reciente, etc).

Fue importante este ejercicio y tomó más tiempo del esperado, puesto que los familiares no lograron recordar en su totalidad tiempos calendario con precisión, pero sí sucesos significativos y asociaciones con algún elemento de la época que agregado al recuerdo, cobró significados en el relato. Algunos chicos lograron construir fechas y eventos importantes desde los 50 y 60. Otros mucho más recientes de los 70 y 80s; la mayoría de los 90s hacia la actualidad (año 2023); pero en cada una, hubo datos relevantes como los primeramente mencionados: desplazamientos, conflicto armado, rupturas, ausencias y desempleo.

Las líneas estuvieron en permanente construcción dado que se siguió construyendo información y se estuvo modificando.

En torno a las entrevistas, a los estudiantes se les explicó sobre los tipos de entrevistas y cómo elaborarlas al momento de la investigación cualitativa, con el fin que comprendieran el quehacer en el abordaje de los temas y lo que se pretendió obtener de la investigación sin que esta se viera forzada. Además, fue relevante la sutileza con la que se

preguntara, pues aunque fueran familiares a los que se les indagara ciertos temas, no se debía cruzar el límite de lo ético.

Frente a lo ético, también se abordaron debates en torno a no desconocer al otro, darle toda la importancia y si el entrevistado no deseaba abordar un tema, estaba en todo su derecho; aquí jugó otra categoría secundaria que fue la memoria del olvido o del silencio (aquello que no se quiere contar o que se quiere guardar para sí).

Se observó que los integrantes del semillero se encontraron muy animados porque decían que siempre hacían preguntas a sus familiares cuando querían saber algo, pero no de manera tan organizada. Sin embargo, les pareció un reto que ya muchos cumplieron y les fue muy bien, aprendieron poco a poco cómo se preguntaba para generar toda la confianza posible en la conversación.

En cuanto los talleres de foto lenguajes, se tuvieron conversaciones que visibilizaron emociones y significados que conllevaron a visibilizar el pasado.

## Figura 4

*Talleres Foto Lenguajes: Emociones y significados del pasado y el presente*



*Nota.* Fuente: Elaboración “Semillero Memorias Escolares Por la Paz”.

La salida al Museo Casa de la Memoria significó en los integrantes del semillero la posibilidad de conocer la historia reciente de Colombia de primera mano, además, de haber sido un ejercicio pedagógico que apuntara a la memoria y que no estuvo circunscrito al currículo académico, sino que fue más allá. Cobró sentido en la medida en que se conoció, se vivió y sobre todo se reflexionó.

### 4 Reflexión

En esta sección reflexiva se realizaron tertulias pedagógicas sobre cada taller.

**Técnicas:** Grupos de discusión o debates.

Cuando se socializaron los diarios, que de hecho se realizaron cada semana desde el mes de julio del año 2021, se reflexionó en los elementos comunes significativos que

encontrados, tales como: el desplazamiento forzado y voluntario, las ausencias de quienes ya no estaban, las rupturas familiares, las tensiones sociales y culturales en las familias y el desempleo).

Sobre todos estos elementos se dialogó, para mirar que no se era tan distinto en cuanto a historias, relatos y vidas. Así, la discusión tomó unos matices interesantes para comprender la historia reciente desde un ejercicio pedagógico como la vitalidad de conversar y la alteridad de ponerse en los zapatos del otro, lo que albergó la hospitalidad como categoría principal de la investigación y de lo fundamental que fue hilar la praxis con la investigación. Además, el grupo construyó en colectivo un diálogo crítico sobre las situaciones que les marcó sus vidas.

Los estudiantes al principio no supieron el para qué de las líneas de tiempo, sin embargo, el debate y la discusión permitió reconocer estos aportes como significativos en la construcción de memoria, dado que vislumbraron lo que estuvo invisible o pasó desapercibido a las miradas de los sujetos. Pero el papel de los investigadores fue justamente eso, hacer visible lo que estuvo invisible, con el fin de resignificar y tejer esos hilos de la memoria que quedaron dispersos en los relatos.

En cuanto al foto lenguaje: la investigación acción en estos desarrollos, fue la construcción permanente de metodología, en la cual se planeó, se realizó y posteriormente se reflexionó; con el fin de reconstruir todo el tiempo lo logrado, lo que faltó y lo que se recuperó en cada taller. Apuntándole siempre a la memoria y al ejercicio transformador de la misma, en este caso con los foto lenguajes.

En este sentido, los semilleristas llevaron a cabo lo aprendido y reflexionado en el grupo, e implementaron nuevas formas metodológicas para darle a conocer a otros estudiantes de la institución, la importancia de la memoria para el país, y principalmente,

las construcciones que aportaran a la paz. Así, elaboraron lo que ellos mismos denominaron como “Competencia de recuerdos” que consistió en partir de momentos significativos que les haya marcado la vida y por qué tenía sentido traerlos al presente.

### **Figura 5**

*Competencia de Recuerdos.*



*Nota.* Fuente: Elaboración Semillero “Memorias Escolares por la Paz”.

La siguiente fase en este proceso, fue la reflexión sobre la experiencia de la visita en el Museo Casa de La Memoria; en torno a qué les significó, qué fue lo más impactante y por qué, etc. Teniendo en cuenta, que posterior a las reflexiones sobre las primeras salidas, se planeó y llevó a cabo la siguiente salida al Museo Casa de la Memoria con todos los grupos del grado noveno de la Institución Educativa José Roberto Vásquez, así las acciones como semillero alcanzaron mayor visibilización e impacto pedagógico.

**Figura 6**

*Reflexión Del Conflicto Armado, Enterrar un Recuerdo y Sembrar Un Árbol*



*Nota.* Fuente: Elaboración propia. Museo Casa de la Memoria.

## 7. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para el análisis de la información se contó con la perspectiva de los estudiantes del semillero “Memorias escolares por la paz” de la Institución Educativa José Roberto Vásquez del Barrio Manrique; el cual se formó desde la gran necesidad de hablar de la historia reciente sobre el conflicto armado en Colombia. Fue allí, donde a partir de varias discusiones, talleres –en época de pandemia- y encuentros presenciales posterior al confinamiento del año 2020, se potenció el semillero, las salidas extra clases y los debates presenciales, entre otros.

Así, el equipo de trabajo comenzó a reflexionar, sistematizar y propiciar espacios críticos, en los cuales se analizó todo aquello que hizo parte de la memoria individual y colectiva. Razón por la que se comprendió que gran parte de las historias del pasado quedaron relegadas al despojo. Es decir, que entre relato y encuentros hubo varios puntos sobre la mesa. Algunos de ellos, relacionados con el conflicto armado, las ausencias, el dolor, el desplazamiento, el hambre, entre otros; que dieron cuenta de todo lo que la historia reciente debe profundizar.

Los encuentros reflexivos plantearon la necesidad de hablar de los recuerdos de forma significativa, teniendo en cuenta que los relatos y experiencias de los integrantes se relacionaron con acontecimientos asociados a la historia reciente del país en torno a la precarización laboral, las migraciones, el conflicto armado, la violencia simbólica y al ideal de bienestar en el contexto urbano. Así fue que el semillero se fue construyendo como un tejido social sobre las rupturas de cada vivencia, relato o narración.

Frente a este aspecto, las discusiones tomaron sentido desde la relevancia de llevar la memoria a las escuelas y se visibilizaron escenarios y prácticas en las cuales se abordó

una comprensión mucho más detallada sobre lo que pasó en los últimos 60 años en Colombia; esto en relación a las fracturas y transformaciones sociales desde la resignificación.

Por ello, los grupos de discusión al interior del semillero desplegaron un papel fundamental en torno al debate, a las actividades de líneas de tiempo y foto lenguajes, que fueron claves al momento de narrar lo que ha pasado en el país, a través de los relatos y narraciones relacionados con las heridas de la guerra y las resiliencias de los sujetos, frente a la acción política de luchas, verdades y construcciones colectivas, que de manera directa o indirecta han estado relacionadas con el acto educativo que se hace incluso en lo cotidiano, en pocas palabras aprender a desaprender.

Fue por ello, que por medio de las herramientas de sistematización y análisis: Atlas ti y continuamente el modelo de Fairclough (1989), se reflexionó en torno a las pedagogías de la memoria a partir de las acciones educativas de los estudiantes, los sentidos de la memoria desde las experiencias de vida y la educación como acontecimiento ético, teniendo en cuenta los ejercicios realizados desde el inicio de la investigación.

### Figura 7

*Interpretación Cualitativa. Perspectiva Elaborativa. Modelo Fairclough.*

MODELO FAIRCLOUGH				
	PRIMER NIVEL: TEXTUAL	SEGUNDO NIVEL: ANALÍTICO	TERCER NIVEL: HERMENÉUTICO INTEGRATIVO	RESEMANTIZACIÓN DE SENTIDO
CATEGORÍAS PREVIAS	GRUPOS DE DISCUSIÓN	ANÁLISIS	INTERPRETACIÓN	SENTIDO
1. TRABAJO ELABORATIVO	"otro acontecimiento que este sí es más serio, es cuando se fue mi abuelo de la casa, tenía muchos conflictos con mi abuela entonces él se fue cuando ella tenía 10 años, mi mamá siempre era muy apegada a él" (TE11, P6, 24 AGOSTO 2021)	despedidas, Relaciones rotas,	Rupturas	recuerdos asociados directamente a lo que se rompe, se fractura o se transforma.

*Nota.* Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, el modelo Fairclough propuso tres filtros para el desarrollo del análisis. En primer lugar, el corpus textual que fueron básicamente los retazos del relato relacionados con los objetivos de investigación: trabajo elaborativo y acontecimiento ético. En segundo lugar, se analizó el nivel analítico, que permitió abstraer las categorías iniciales de los corpus textuales y las categorías emergentes surgidas de lo que los investigadores determinaron frente a las tendencias o la comprensión reflexiva en que se desarrolló el análisis. Por último, este modelo propuso un nivel hermenéutico integrativo, que denotó la relación entre texto, experiencia, vivencia, y sobre todo, el tejido entre teoría y praxis.

Desde este modelo fue que se construyó la investigación, detallando cada paso del mismo. También, desde el uso del software Atlas Ti, el cual permitió recopilar las tendencias categóricas de forma más efectiva, teniendo en cuenta que la codificación fue un proceso de saturación y hubo tantos códigos como posibilidades de análisis, para condensar efectivamente la información.

Posterior a ello, se dio desarrollo a cada uno de los objetivos que dieron cuenta de las pedagogías de la memoria en cada una de las acciones realizadas con los estudiantes que conformaron el semillero. Es decir, desde la perspectiva elaborativa y desde la educación como acontecimiento ético.

## **7.1 Reflexión en torno a las pedagogías de la memoria desde una perspectiva elaborativa con los estudiantes del semillero memorias escolares por la paz**

### **7.1.2 Trabajo elaborativo de la historia reciente: sentidos y memoria viva**

Para hablar de la perspectiva elaborativa de la memoria fue importante tener en cuenta la reflexión analítica de Elizabeth Jelin y Tzvetan Todorov, quienes abordaron el papel de la memoria desde las luchas y la acción política de los sujetos a partir de las

experiencias y acciones, tanto particulares como colectivas. En este sentido, se realizó el contraste teórico experiencial de las principales categorías a trabajar, que para el desarrollo de este objetivo en particular, fueron: el trabajo elaborativo, los sentidos y la memoria viva.

Cada una de las categorías abordadas, se reflexionaron con los semilleristas quienes realizaron acciones desde los años 2020 – 2022 en torno a la visibilización del papel de la memoria desde sus propias experiencias y desde la construcción colectiva. Dichas acciones giraron alrededor de actividades desde las acciones educativas como: ejercicios en aplicativo padlet sobre los recuerdos, debates virtuales sobre el papel de la memoria en la escuela y la importancia de resignificar el pasado para transformar y dar sentido al recuerdo; al igual que grupos de discusión, talleres foto lenguajes, reflexiones sobre las salidas al Museo Casa de la Memoria.

Todas estas acciones, propiciaron el interés por construir memoria en la escuela de manera crítica y ejemplar, teniendo en cuenta que la reflexión pedagógica partió del quehacer colectivo y transformador tanto al interior como por fuera del ámbito institucional. De la misma manera, que la recuperación del pasado tuvo un sentido que permitió elaborar acciones políticas relacionadas con la visibilización y resignificación de las pedagogías de la memoria para la construcción de paz en el país. Es decir, que los estudiantes en cada actividad realizada, abordaron un campo importantísimo sobre la memoria ejemplar y el trabajo elaborativo sobre cada una de las acciones educativas.

Así, la construcción y reflexión de las pedagogías de la memoria desde el trabajo elaborativo permitieron visibilizar para cada ejercicio las siguientes categorías de análisis: trabajo elaborativo, sentidos y memoria viva.

### **Trabajo elaborativo**

Siendo esta categoría, la principal reflexión abordada en el objetivo sobre las pedagogías de la memoria, se encontró desde el nivel hermenéutico integrativo del modelo de Fairclough, frente al primer ejercicio realizado, las siguientes categorías emergentes:

En primer lugar, la categoría emergente hallada en el análisis de información estuvo relacionada con “rupturas”, siendo esta, la de mayor tendencia en la primera actividad. Desde el nivel de comprensión e integración, esta categoría tuvo una fuerte tendencia por ser la que recogió todos los códigos asociados a: despedidas, normativas familiares, ruptura a normativas, separaciones de los abuelos, desunión familiar y rupturas de parejas.

Desde la categoría emergente “rupturas” se analizó que gran parte de los primeros relatos de los estudiantes pertenecientes al semillero, estuvieron asociados a fracturas del pasado, tuvieron que ver con las memorias familiares y los recuerdos dolorosos sobre lo que implicaron las despedidas, las relaciones rotas y lo que culturalmente representó la imagen familiar sobre todo cuando esta se rompe o transforma.

Asimismo, las separaciones de los abuelos marcaron una semejanza al momento de tejer las historias de cada integrante, es decir, que para esta primera actividad se partió de los recuerdos asociados directamente a lo que se rompe, se fractura o se transforma.

En segundo lugar, la categoría emergente que siguió a la primera actividad fue “machismos”, lo que dio cuenta que parte del pasado tuvo relación con conductas patriarcales tanto de hombres como de mujeres; es decir, que las relaciones de poder desde la historia reciente fueron desiguales y verticales, así, se permitieron maltratos y sumisión femenina, que de cierta manera invisibilizó el papel de la mujer en la historia familiar; aun cuando representó la economía del cuidado en el hogar, frente a la protección de los niños y de la pareja.

En tercer lugar, estuvo la categoría emergente “pandemia”, que fue protagonista sobre todo en el primer año de reflexión-acción con los estudiantes; primeramente, porque las posibilidades de encuentros presenciales estuvieron prohibidas; segundo, porque los relatos estuvieron asociados a todo lo que provocó el Covid 19 en el primer año de aislamiento, que fue exactamente el 2020. Así, esta categoría determinó lo que los integrantes del semillero denominaron como el peor momento, haciendo alusión a lo que el aislamiento les generó. Puesto que consideraron que habían nacido en una época en la que les tocó asumir situaciones muy difíciles como las de estudiar desde casa, no hacer contacto con los amigos, y en los casos más complejos, ver morir a muchos de sus familiares a causa del nuevo virus.

Continuamente, en la segunda actividad, o grupo de discusión realizado, se encontró la siguiente subcategoría “rupturas” que también marcó mayor tendencia en este ejercicio y se explicó en la primera actividad; seguidamente, “infidelidades” que dio cuenta de las situaciones de los abuelos y padres de los estudiantes, en que los recuerdos les llevaron a identificar que esta categoría fue uno de los elementos principales en los que la memoria cobró sentido, en torno a las experiencias de vida de los familiares y cómo estas determinaron la resignificación con el presente actual.

En menor medida y no menos importante, se hallaron otras dos categorías analíticas tales como “terquedad” y “vida urbana”. Frente a la “terquedad”, se tuvieron en cuenta los recuerdos de los estudiantes en los que mencionaron la obstinación de los abuelos, debido a que ellos siempre quisieron tener la razón frente a la defensa de sus ideas; asimismo, actuaron con terquedad, toda vez que estaban enfermos o tristes, puesto que, según sus familiares, los abuelos en muchas ocasiones se mostraron reacios ante las tentativas de

aceptar una posible derrota. Aquí se pudo visibilizar parte de la memoria familiar y algunos de los elementos constitutivos del pasado de los estudiantes.

Continuamente, la categoría encontrada en la segunda actividad fue “vida urbana”, relacionada directamente con las lógicas que se han dado entre el campo y la ciudad; sobre todo, la mirada de progreso económico visibilizado en las ciudades desde las relaciones laborales y la división del trabajo; relaciones que no se daban en el campo, porque la economía se evidenció de manera precaria y poco afín a las lógicas del mercado. Sin embargo, la ruralidad estuvo permeada por diversos factores que dieron cuenta de elementos asociados al conflicto armado, tales como los desplazamientos, solo que la idea de progreso se mostró únicamente como la punta del iceberg frente a las razones por las cuales las personas han migrado.

Frente a la siguiente actividad enfocada en las discusiones y debates de los estudiantes, se encontraron las siguientes categorías: con mayor tendencia “desplazamientos”, que estuvo relacionada con las narrativas alusivas a las migraciones, algunas de ellas voluntarias y otras a causa de las violencias, el despojo de tierras, el terror, entre otros. En este sentido, los relatos dejaron entrever en gran medida, el éxodo rural de familiares que tuvieron que migrar abruptamente del campo a la ciudad, aspecto conocido como desplazamiento forzado por razones de amenazas e intimidaciones; de igual forma estas historias del éxodo representaron un hito significativo para los narradores que vivieron estas experiencias o que las vivieron sus familiares.

Asimismo, se mencionaron algunos lugares en los que ocurrieron los desplazamientos como Ibagué Tolima, en donde ocurrió el desplazamiento de uno de los abuelos de los semilleristas. Posterior a ello los estudiantes lograron recabar información

sobre una década en la que se vivenciaron desarraigos ocurridos aproximadamente en los 70s.

La siguiente categoría fue: “enfermedades”. Frente a esta se visibilizaron historias alusivas a los padecimientos de las personas significativas en las experiencias de vida de los estudiantes; puesto que toda vez que fueron al recuerdo lo plasmaron con momentos tristes, rupturas y principalmente enfermedades que aquejaron a sus parientes; dando cuenta así, de la importancia que adquirió la vida en las historias y de cómo al narrarlas resignificaron el pasado de los seres ausentes.

Con relación a las enfermedades, hubo una que resaltó mayor tendencia, esta fue “la depresión” que aunque no se nombró directamente, los estudiantes describieron detalles de los padecimientos de ellos o sus familiares y estaban asociados a factores de desgano, de tendencias desmotivadoras y falta de ánimo por las actividades cotidianas. Otra enfermedad que estuvo presente en algunos de los relatos fue “la ansiedad”, relacionada con factores de estrés, depresión, cargas laborales o académicas excesivas, etc.

Para la actividad reflexiva número cinco hubo una categoría que fue tendencia en las historias de los integrantes, “el hambre”; allí se trataron recuerdos asociados a las condiciones precarias de bienestar que les tocó a los abuelos. Es decir, que gran parte de los sucesos tuvieron que ver con el desempleo, la escasez de alimentos, y sobre todo el desempleo femenino, visibilizado a través de estos aspectos como un efecto relevante del hambre que se avizoró en esas memorias individuales, a partir de los recuerdos.

Seguidamente, el pasado estuvo marcado de otras dos categorías: “enemistades” y “maldad”, a partir de conflictos irresueltos, venganzas y amistades fracturadas. En este aspecto, los relatos mostraron la cara de la moneda más específica, en torno a las emociones y sentimientos de los antepasados. Muchas de esas fracturas tuvieron que ver

con algunas “creencias populares” como la brujería y cómo a partir de ahí algunas personas tomaron acciones propias cuando no estaban conformes con un familiar o con alguien cercano. Es decir, que recurrieron a soluciones drásticas y dañinas con la intención de ejercer poder y control sobre los demás.

En este sentido, surgió una categoría emergente que fue “prevención”, justamente, para evidenciar situaciones de inseguridad y temor frente a conflictos en los que las creencias populares tomaron acierto; esto fue lo relacionado a las soluciones y mecanismos de defensa cuando los sujetos se sintieron vulnerados. Allí estuvieron en juego, los elementos que los relatos visibilizaron como herramientas de protecciones dentro de sus creencias populares, tales como machetes, cuchillos u oraciones para contrarrestar los efectos y daños colaterales del enemigo.

Con el encuentro número seis, la categoría que tuvo gran tendencia fue de nuevo “desplazamientos”, puesto que cobró vida a partir de la importancia de tomar la memoria desde la historia reciente para comprender los efectos del conflicto armado, principalmente en el campo. Así, en este aspecto los relatos cobraron gran importancia en torno al recrudecimiento de la violencia en algunas zonas del País como San Pedro de Urabá y San Vicente, esto debido a amenazas, intimidaciones, y desplazamientos por manos de las guerrillas y los paramilitares que se disputaron el territorio e infundieron su poder sobre los campesinos; así, en este aspecto la historia tomó un tinte claro oscuro, por lo que significó para los familiares vivir situaciones similares, además de la resiliencia para seguir dándole sentido a las experiencias de vida actuales.

Parte de estas violencias las vivieron los niños que hoy día son jóvenes y hacen parte del semillero, allí narraron sus experiencias para que fueran resignificadas, y que sucesos similares no se volvieran a repetir; teniendo en cuenta, que fueron ellos los que

resistieron desde la educación y las pocas posibilidades que les brindó el contexto para evitar pasar por lo que ellos o sus familiares pasaron en épocas recientes.

Una siguiente categoría fue la “economía familiar” que resalto y visibilizó todo aquello que estuvo oculto, como las maneras formales e informales (mayormente) de subsistencia en el campo o en la ciudad. Por lo cual, los elementos económicos que más estuvieron en juego fueron: la modistería o costura de las abuelas, el poco apoyo monetario por parte de los hombres, la irresponsabilidad de algunos padres, la pobreza, la escasez, la quiebra de proyectos familiares, las hipotecas y la búsqueda de empleo. Por otra parte, hubo factores más satisfactorios como la prosperidad económica, la abundancia de alimentos y económica y la independencia. Esta categoría dio cuenta de cómo la economía familiar para algunos se tornó próspera, pero para otros se evidenció desde las crisis, la subsistencia y las condiciones de bienestar precarias.

Posterior a ello, una categoría que fue característica en los relatos tuvo que ver con “infidelidades”, dado que las relaciones de poder entre parejas fueron y han sido desiguales, basadas en machismos y revistieron una gran carga emocional sobre la mujer. Es decir que, para este aspecto las mujeres llevaron la parte más abrupta de la historia reciente, teniendo en cuenta que bajo el sistema patriarcal fueron ellas quienes tuvieron que estar sosteniendo la economía del cuidado y soportando los malos tratos de sus parejas; así lo demostraron las conversaciones grupales toda vez que se recurrió al pasado para comprenderlo y resignificarlo.

De igual forma, en las historias de los abuelos aparecieron situaciones de hijos extramatrimoniales, en los que las esposas tuvieron conocimiento y debieron aceptarlo, o en algunas ocasiones se enteraron poco tiempo después de la existencia de estos hijos ajenos;

esto sumado a la misma carga emocional de las mujeres pero ya desde las infidelidades de sus parejas.

Continuamente, la categoría “hambre” volvió a visibilizarse, debido a que las memorias se repiten, principalmente desde la vulnerabilidad, la crisis y la lucha de los antepasados para sobrevivir en medio de tanta hostilidad. Allí continuaron elementos de desempleo y situaciones difíciles para sobrellevar los impases del desplazamiento forzado, que en este caso fue el relacionado a la lucha de algunas familias que se vieron obligadas a llegar a San Pedro de Urabá, dejándolo todo y sin tener más que las manos para comenzar; por lo cual, en los relatos, los estudiantes manifestaron que a sus padres o abuelos les tocó muy duro cuando ocurrieron los éxodos.

Posteriormente, apareció la categoría “robos” en la cual se evidenciaron conflictos familiares, de vecinos, y recuerdos dolorosos asociados al conflicto armado. En primer lugar, hubo recuerdos como la pérdida de elementos a manos de personas que quisieron apropiarse de los mismos o hacer daño. En pocas palabras, en este aspecto apareció una situación importante que surgió como categoría emergente y fue la falta de “seguridad” tanto al interior del hogar, como por fuera de él. Allí, el pasado evidenció no solo inseguridad sino también desconfianza hacia lugares o sujetos. Asimismo, el temor que los narradores expresaron al contar que actualmente también se dieron situaciones similares en sus barrios.

En segundo lugar, los “robos” estuvieron directamente relacionados con el conflicto armado. Allí, los estudiantes se refirieron directamente a los acontecimientos sucedidos antes, durante y después de los desarraigos, en los cuales los actores del conflicto (guerrillas, paramilitares) se adueñaron del ganado, del dinero y de algunas pertenencias de

los campesinos con el fin de demostrar su poder y de infundir terror en las zonas afectadas, -en este caso- San Pedro de Urabá, Peque y San Vicente.

Otra categoría que se evidenció en el análisis fue la de “traslados” que estuvo ligada a las necesidades de las personas de pasar de un lugar a otro; tal como la idea de aventurarse en otros lugares con el fin de experimentar; es decir, la posibilidad de viajar a otras zonas del país en busca de empleo o de diversión, tal como lo sucedido con familiares de estudiantes que se dieron a la tarea de abandonar el hogar para explorar y llenarse de experiencias, significativas. Esta categoría emergente fue similar a la de “desplazamientos” por el hecho de migrar de un lugar a otro; sin embargo, difirieron en que la una fue por llenarse de experiencias y la otra, por obligaciones que tuvieron que ver con la violencia, el conflicto armado o las condiciones de precarización económica y laboral.

Una categoría que tuvo poca tendencia pero que demarcó una arista fundamental para la comprensión del conflicto armado en Colombia, fue la de “ruegos” relacionada principalmente con los niños y mujeres, quienes tuvieron que presenciar la guerra de primera mano y resistir en medio del caos; tal como lo sucedido con uno de los relatos en donde manifestaron que el pueblo de San Vicente estuvo asediado por las guerrillas y que algo que impactó muchísimo a los vecinos y a la comunidad en general, fue que tuvieron que presenciar cómo los grupos armados sacaron a un padre de familia de una casa, en presencia de los hijos de 5 y 6 años respectivamente, con el fin de asesinarlo; mientras que los menores rogaron para que no le hicieran nada, sin embargo, ellos le dispararon en varias ocasiones.

En este contexto, la carga simbólica de los recuerdos dio cuenta de los daños colaterales y de la importancia urgente de acudir a la verdad, al relato, a la narración, para que cobre sentido y no vuelva a suceder; así, la historia reciente basada en acontecimientos

y rupturas desde el conflicto armado, pueda resignificar la importancia de la memoria y de la reparación sustancial de las heridas del pasado.

Para algunos estudiantes, entrevistar a sus familiares sobre su pasado fue un poco complejo, porque con algunos hubo reticencias toda vez que se les fue a indagar sobre datos más personales; allí cobró sentido una categoría emergente “silencio”, el cual se detalló como la importancia de callar frente a todo aquello que se quiso omitir, ya fuera porque generaba dolor, o porque existió la posibilidad de acudir al lugar que ocupa la memoria desde la omisión o desde la reserva.

Lo sustancial de las actividades giró en torno a la diversidad de elementos que configuraron los significados del pasado, con el fin que todos comprendieran a partir de sus propias experiencias, lo que implicó la memoria cuando cobró sentido, cuando se profundizó en los relatos y cuando se analizaron desde lo educativo y simbólico.

La categoría “problemas familiares”, fue traída desde los recuerdos toda vez que los estudiantes hablaron de un acontecimiento o ruptura familiar, es decir, los conflictos al interior de las familias, y estuvo principalmente relacionada con las infidelidades, las críticas destructivas, las relaciones de pareja y la economía. Allí salieron a la luz, elementos de tensión como la homosexualidad, rechazada en las familias tradicionales y que se daba en secreto; o el racismo, que se agudizó cuando algún miembro familiar o cercano, poseía rasgos (étnicos o afro descendientes) e intentaba emparentar con algún otro. Desde este aspecto los conflictos se intensificaron a partir de rechazos, exclusiones, clasismos y odios, que se justificaron desde creencias o imposiciones culturales.

Teniendo en cuenta lo anterior, surgieron aspectos importantes en los recuerdos de los abuelos asociados a la represión, tanto de mujeres, afrodescendientes y empobrecidos, que fueron detonantes de múltiples conflictos.

Seguidamente, se volvió a presenciar la categoría “robos” a partir de la confianza depositada en cercanos, los cuales sobrepasaron los límites y causaron problemáticas; principalmente, relacionadas con hipotecas y pérdidas de casas, que generaron heridas en las memorias familiares.

### **Historia reciente, sentidos y memoria viva**

Para la construcción de sentidos, se trabajó desde el 2020 en acciones que resignificaron la memoria para abordarla desde las experiencias de vida de los estudiantes a fin de reflexionar y comprender la memoria como un camino en construcción y como la posibilidad de traer el pasado al presente con un objetivo principal, el de la memoria ejemplar, tal como lo planteó Todorov (2000) “El pasado se convierte por tanto en principio de acción para el presente” (p. 22). Así, toda incidencia realizada para aportar a la memoria tuvo una razón que fue la de transformar o tejer y comprender rupturas en la historia reciente, a fin de resignificarlas o no repetir las.

Desde este aspecto, la categoría con mayor tendencia fue la de “favoritismos”, la cual estuvo relacionada con la reflexión sobre el taller de foto lenguaje; puesto que allí los estudiantes narraron situaciones de predilección hacia algunos familiares a los que les otorgaron mayores privilegios. Igualmente, se encontró que las preferencias por unas personas, generó tensiones, conflictos y potenció las relaciones desiguales en los espacios más cercanos.

Posteriormente, apareció la categoría emergente “accidentes” expuesta por los relatos que tuvieron que ver con sucesos que les pasó a ciertos familiares; dichas situaciones inesperadas rompieron el normal transcurrir de la vida, puesto que generaron fracturas. Asimismo, la intencionalidad de reflexionar sobre las pedagogías de la memoria desde los sentidos y la memoria viva, relacionada directamente desde la resiliencia y la

construcción del tejido social a partir de las rupturas. Es decir, cómo se aportó a la memoria, desde la lucha y la resistencia.

La siguiente acción realizada por los estudiantes y que también se abordó desde los foto lenguajes, fue la creación de sentidos a partir de la memoria viva y ejemplar, porque permitió la construcción colectiva del pasado en relación a la historia reciente del país y principalmente de las escuelas.

En torno a la acción elaborada, se comenzó a tejer sentidos a partir de las reflexiones de las pedagogías de la memoria en pro de apuntar a las nuevas construcciones sociales para la construcción de paz en la Institución; asimismo, las perspectivas dieron a conocer los principales impactos que se dieron en los encuentros; entre ellos, el análisis crítico que cada uno fue tejiendo; como por ejemplo, el siguiente corpus textual: "aunque a medida de que nosotros vamos creciendo son pocas las personas que fantasean o que dejan de imaginar o más bien dejamos porque en cualquier momento hemos dejado de imaginar" (Foto lenguaje 8 de octubre 2021).

Estos relatos implicaron una gran resignificación a la memoria viva, teniendo en cuenta que las reflexiones permitieron aportar a las pedagogías de la memoria desde las conversaciones, las acciones y los grupos de discusión que permitieron (y lo siguen haciendo) nuevas comprensiones del quehacer en las escuelas a partir de la construcción de paz.

En dichos relatos, la categoría emergente que tuvo gran tendencia y en la cual se dio una saturación de información debido a su carga simbólica fue las “violencias políticas”, la cual fue reiterativa en los recuerdos. Asimismo, se reflexionó con las acciones realizadas por el semillero a partir de la primera visita al Museo Casa de la Memoria, para comprender

en detalle lo que ha sido la historia reciente de Colombia a partir de las narrativas de las víctimas.

En torno a la categoría “violencia política” hubo elementos de análisis para comprender la memoria reciente desde distintas aristas, tales como las violencia política del siglo XIX de los godos y los liberales; y por otra parte, las de siglo XX y XXI descritas en los ejercicios; tales como las guerrillas, el paramilitarismo, las amenazas, desapariciones (forzadas de madres y niños), golpes, drogas, persecuciones, desarraigo, torturas, acosos, enfrentamientos, destrucciones, ejército, crisis social de larga duración, víctimas, retenciones ilegales, daños materiales, desplazamientos, golpes, infancia forzada, asesinatos, desalojos, Estado, y por último, el narcotráfico.

Desde el análisis de la categoría “violencia política”, también se evidenciaron las sensaciones que el conflicto armado dejó entrever en las personas que directa o indirectamente tuvieron experiencias de vida relacionadas con heridas, terror, invisibilización, daños emocionales, sufrimientos, vulneraciones y todas las huellas que dejó el conflicto.

En este sentido, esta categoría emergente dio cuenta de la situación dialéctica que ha vivido en el país, es decir, que la tensión constante de corta y larga duración, abrió un aspecto importante sobre los significados del conflicto; principalmente en lo relacionado a la vulneración de todos los derechos de las víctimas. Sin embargo, las rupturas y tensiones de la violencia también posibilitaron abrir otros escenarios de resistencia y lucha que posibilitaron la construcción y transformación de nuevos significados.

Posteriormente, desde este ejercicio de reflexión acción sobre la primera visita al Museo Casa de la Memoria, volvió a tener tendencia la categoría “desplazamientos” rurales

y urbanos, en relación a la construcción de historias, fotografías, sentidos y relatos de la historia reciente en Colombia; narrada y vivida por las víctimas del conflicto armado.

Seguidamente, se encontró una categoría relacionada con los “estereotipos”, es decir, la percepción hecha sobre alguien a partir de presuposiciones, conductas o rasgos, y que en casos relacionados con el conflicto armado, se convirtieron en mecanismos de poder para imponer ciertas normas; tal fue el caso de una de las narraciones: "un día lo cogieron pues los paracos le dijeron que si él no se mochaba el pelo lo iban a matar" (25 de octubre 2021). Así, la supremacía ejercida sobre la población generó efectividad, basada en el miedo y el terror.

La actividad que se continuó con el semillero fue con Los grupos de Discusión, en los cuales se continuaron los debates, las reflexiones y la profundización sobre lo observado hasta ahora, para una mayor comprensión del conflicto armado, principalmente desde los sentidos y la memoria viva, en la cual se trabajó conjuntamente desde el año 2020 hasta el año 2022. Es decir, que todo ejercicio realizado, se reflexionó, se analizó y se volvió a replantear para posibilitar acciones de transformación, que diera cuenta, del sentido de la memoria transformadora.

Así, respecto a los debates posteriores de la salida al Museo, surgieron acciones de reflexión importantes como lo relacionado con la categoría “desconfianza” que surgió a partir de sucesos marcados en la historia reciente desde las fracturas, las dudas, las sospechas, etc. Producidas por eventos sociales en los cuales la sociedad quedó con heridas que han costado trabajo reconstruir. Sin embargo, el grupo del semillero desarrolló acciones en la escuela para apostarle a la memoria viva y a los sentidos en pro de sanar heridas, como actos políticos de resistencia.

Acto seguido, apareció la categoría “suicidio” expresada entre líneas a partir de las historias contadas. Allí el debate surgió por un suceso del año 2020 en el que un estudiante de octavo grado de la Institución José Roberto se suicidó, lo cual generó heridas significativas entre los compañeros y cercanos a él. Además, revitalizó la importancia de construir memoria y darle sentido al pasado para que situaciones coyunturales y dolorosas como el caso del estudiante, no volvieran a suceder.

Esta categoría, cuestionó a los semilleristas, porque se plantearon supuestos sobre si el suicidio ha sido una elección o una posibilidad de llamar la atención, porque pudieron requerir acompañamiento inmediato, o para que los cercanos hicieran un alto en el camino y se replantearan los vacíos existentes al interior de las familias y de la sociedad.

En esta instancia, reflexionaron sobre algunos intentos de suicidio que los jóvenes hicieron para llamar la atención, tales como las cortadas; y por medio de estos manifestaban que algo estaba pasando y que el “llamar la atención” como lo indicaban, fue posiblemente lo que deseaban manifestar, además de “la depresión” que fue una categoría inmersa y que también surgió como tema de discusión en los debates.

La siguiente acción fue la segunda salida al Museo Casa de la Memoria, pero esta vez con todos los estudiantes del grado noveno, con lo que el semillero “Memorias Escolares por la paz” pudo impactar en sus reflexiones, desde la mirada del observador que ya fue por primera vez y posterior a ello, desde una segunda mirada mucho más interpretativa y reflexiva sobre los acontecimientos evidenciados en el Museo. Además, los semilleristas apoyaron con información y reflexiones al resto de los estudiantes que no tuvieron la posibilidad de estar en la primera salida pedagógica.

A partir de esta segunda salida pedagógica (planeada y aprobada por la institución), se abordó en mayor profundidad la reflexión sobre el conflicto armado y la importancia de

la memoria, a partir de las percepciones sentidas en el Museo, con las historias, las fotografías, las líneas de tiempo, las biografías, etc.

Algunos de los análisis y corpus textuales sobre las comprensiones del conflicto armado, se manifestaron así: “yo considero que son masacres, víctimas de demasiada violencia, muchos muertos y no solo eso las personas que acosan también, etc” (noviembre 2021). Lo que evidenció que las generaciones más jóvenes fueron conscientes de la existencia del conflicto -aunque no todos lo hayan vivido directamente-, pero sus antepasados mayormente sí lo presenciaron.

Desde este aspecto hubo dos categorías que tuvieron tendencia; como la de “consecuencias” y “peleas” que fueron susceptibles de analizar debido a sus reiteraciones discursivas. En primer lugar, la subcategoría “consecuencias” hizo énfasis en los destrozos que dejó el conflicto armado, tales como crisis sociales, grupos armados, desacuerdos políticos, violencia armada, masacres, víctimas, acosos, enfrentamientos, muertes, destrucción material, enemigos, fuerza militar, caos, traumas psicológicos, desplazamiento forzoso, paramilitarismo, heridas, ideologías, intereses y poder. Algunos de estos elementos de análisis formaron parte de la subcategoría “violencia política” que también desarrollada previamente; sin embargo, estos últimos se comprendieron posterior a las discusiones, acciones y actividades realizadas desde el año 2020.

Asimismo. La categoría “peleas” permitió la profundización respecto al análisis sobre el conflicto, es decir, cuando los problemas no fueron tramitados desde el debate, sino que trascendieron a los odios, las fracturas sociales y las heridas. Allí, la violencia pudo terminar siendo la protagonista en el papel de la historia reciente de Colombia; pero fue justamente, lo que se luchó, poder partir de acontecimientos fracturados y dolorosos

con el fin de reconstruir una historia nueva, que permitiera la transformación social y el tejido desde la memoria viva.

A partir de lo que los estudiantes comprendieron sobre el conflicto armado, se tejieron sentidos en pro de la resignificación de la memoria como acción pedagógica, lo que permitió el entendimiento y sobre todo la posibilidad de acción desde los participantes. Es decir, que luego de la comprensión basada en experiencias vividas por otros, se permitió generar reflexiones mucho más relevantes en torno a la construcción de paz en la escuela. Así, se generaron talleres de memoria, recuerdos significativos y tertulias pedagógicas con otros.

Para el año 2022, los estudiantes del semillero realizaron otra acción contundente, propuesta por ellos mismos hacia otros grados; dicha propuesta se basó en un proyecto de memoria, en la cual propusieron actividades para desarrollar en las aulas, de manera que los participantes comprendieron la importancia de la memoria a partir de sus recuerdos y significados. Con la firme intención de transformar el pasado doloroso y trabajar sobre él, para resignificarlo.

Desde el proyecto propuesto por ellos mismos, reflexionaron sobre estas acciones y volvieron sobre las mismas para evaluar aspectos a mejorar; allí, se encontraron ejercicios metodológicos que funcionaron sin el impacto esperado, sin embargo, cuando retomaron la actividad y basados en la experiencia inicial reconstruyeron el primer ciclo y fortalecieron la actividad propuesta en el segundo ciclo.

Este replanteamiento, permitió que el acercamiento entre todos fuera más efectivo y se logró el objetivo más importante que fue la reflexión en torno a las pedagogías de la memoria desde una perspectiva elaborativa, teniendo en cuenta los sentidos expuestos. Ejemplo de ello, fue lo manifestado por uno de los integrantes que rezó lo siguiente: "Se

divido la pregunta principal “¿Qué traerías de tu pasado? ¿Por qué o para qué?”, ahora se decide entre si deseas más traer un momento (relacionado con las emociones o sentidos), una persona o animal o un objeto". (25 abril 2022)

Este fue uno de los ejercicios más potentes, porque los integrantes del semillero previamente profundizaron sobre la memoria y lo que implicaba su incidencia; para luego, impactar en otros, desde los conocimientos adquiridos. Dado que, de eso se trató la memoria viva, de ser ejemplar y por supuesto, cobrar sentido en todos aquellos que la vivieron y la elaboraron. Así pues, la importancia radicó en “reunir los recuerdos de los integrantes de la institución para crear una memoria colectiva dónde una se pueda expresar ya sea contando su historia, escribirla o dibujarla para dar a conocer su historia ante los demás". (25 abril 2022)”

Todas estas acciones posibilitaron el encuentro con el otro, la cercanía y la capacidad de traer del pasado elementos que permitieran reconstruir el presente. Es decir, que todo presente está cargado de significados del pasado, lo que da sentido a la memoria ejemplar desde las memorias colectivas

## **7.2 Interpretación sobre los sentidos que reviste la memoria en las experiencias de vida de los estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vásquez**

### **7.2.1 Sentido que reviste la memoria: alteridad y hospitalidad**

En este capítulo se interpretaron los sentidos que reviste la memoria en las experiencias de vida de los estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vásquez, con el fin de materializar las expresiones que los jóvenes manifestaron a lo largo de estos dos años (2020 – 2022). De este modo, todas las interpretaciones y experiencias vividas se construyeron en sentido con otros; es decir, con los familiares, compañeros y demás

estudiantes de la Institución. Por ello, desde esta perspectiva los sentidos que reviste la memoria estuvieron cargados de hospitalidad y alteridad, en torno a lo que se es con los demás, y sobre todo, analizar cuál fue el papel jugado en las experiencias de vida de los jóvenes.

### **7.2.2 Sentidos que reviste la memoria**

En primer lugar, los sentidos encontrados en los encuentros con los estudiantes, propiciaron espacios alternativos de discusión, de diálogo y de transformación colectiva que incidieron políticamente en la formación de pensamiento crítico y la posibilidad de impartir saberes en otros escenarios. Así, para que el papel de la memoria cobrara un sentido se tuvo que superar varios obstáculos que complejizaron el proceso de reflexión y análisis, tal como la presencia de un virus con el cual la sociedad no contaba y que transformó todas las formas posibles de relacionamiento. Por otra parte, la institucionalidad dificultó un poco el quehacer en gran parte de los espacios, debido a las pocas opciones de encuentros a razón de los calendarios escolares.

Sin embargo, se hizo todo lo posible para que estos espacios no se perdieran, y en aras de ello la construcción del semillero propició los encuentros semanales con los integrantes; teniendo en cuenta, todas las dificultades que se presentaron en los dos años de trabajo permanente para los espacios, las condiciones, los tiempos, etc.

Por ello, el sentido principal que reviste la memoria, se nutrió con las discusiones y trabajos sobre la misma, lo que generó la posibilidad de abrirse camino hacia otros escenarios que permitieron la construcción de paz desde las pedagogías de la memoria. Escenarios tales como el “Pre congreso sobre territorialidades para la paz con justicia social” realizado en noviembre de 2021 en la Universidad Autónoma latinoamericana, la

creación de acciones para implementarlas en otros grados, la integración y comprensión del sentido de la memoria desde los puntos de vista de otros estudiantes, las visitas y reflexiones al Museo Casa de la Memoria, la construcción de líneas de tiempo, entre otros.

Todas estas acciones pasaron por varios filtros que los mismos integrantes del semillero fueron afrontando; allí, en los ciclos reflexivos y analíticos pudieron ir y venir de manera constante sobre sus propios procesos, con el fin de reflexionar y profundizar sobre la investigación acción emancipadora. Es decir, que construyeron un ciclo didáctico, lo observaron, analizaron; luego, se dieron a la tarea de realizar un segundo ciclo que permitió reevaluar lo ya desarrollado, sobre los aspectos a mejorar y las principales dificultades en campo. Posterior a ello, construyeron rutas metodológicas en el segundo ciclo que les permitió comprender las acciones e interpretaciones a los sentidos que reviste la memoria.

Para esta parte del análisis se encontró la subcategoría “muerte” que tuvo gran relevancia en las historias y actividades del semillero. Es decir que, las referencias sobre esta, estuvieron relacionadas con los fallecimientos de abuelos, por causas naturales; pero por otra parte, sobresalieron muertes violentas como los asesinatos, masacres, y el significado de las vidas perdidas. Asimismo, la simbología tejida sobre los relatos dio cuenta de lo que les generaron las ausencias, y mucho más cuando fueron impuestas por diferentes actores del conflicto armado, sobre todo lo sucedido en algunos municipios del país.

Continuamente, la subcategoría “creencias populares” determinó un gran hito en el tejido colectivo de los relatos, puesto que los sentidos otorgados en los trabajos desarrollados visibilizaron la importancia que tienen ciertos códigos en la memoria colectiva; tales como, la espiritualidad, la brujería, las velaciones, las visiones, la fe, el asombro, los presentimientos, el misterio, la energía, la mala suerte, la designación de los

deberes del hogar, la sensación de muerte, los murmullos, las ánimas, y la creencia de algunos abuelos de poder comunicarse con los muertos. Así, los códigos analizados dieron razón de la forma cómo se construyeron muchos de los sentidos de la memoria, a partir de sucesos asociados a creencias y significados populares.

Posteriormente, un elemento categórico emergente fue las “relaciones no afectuosas” que estuvieron basadas en las mentiras, castigos físicos, maltrato familiar, marcas de maltrato, ambición económica, enojo, invasión de privacidad, poca comunicación, ocultamiento, comparaciones, humillaciones, discusiones, racismo, prohibiciones, distanciamiento, alcoholismo del abuelo, contexto negativo y obligaciones. Aquí, se evidenciaron elementos en tensión que estuvieron presentes en las experiencias de vida de los estudiantes y de sus familiares (abuelos o padres); es decir, que parte de los sentidos que reviste la memoria estuvieron basados en las relaciones dialécticas que influyen y permean la sociedad; sobre todo cuando los conflictos pasan a la violencia.

Asimismo, apareció en la memoria reciente, la categoría “economía familiar” determinada por los siguientes códigos: alimentos, abundancia y escasez de alimentos, modistería de la abuela, economía precaria, desempleo, trabajos informales, pobreza, hipotecas, prosperidad financiera, quiebra, inestabilidad económica, poco apoyo del abuelo, independencia, trabajo urbano, irresponsabilidad de los padres, remuneración económica y dificultades.

Para esta categoría, se evidenció que la economía en estas familias estuvo principalmente arraigada en la precariedad y en la complejidad para sostener al núcleo cercano; además, la memoria reciente asociada a este elemento, fue fundamental para construir la amalgama de sentidos sobre los cuales se sustentaron las experiencias de vida desde los múltiples significados discursivos.

Sin embargo, en menor tendencia hubo cierta abundancia en algunas familias que vieron en su economía la posibilidad de transformar y mejorar la calidad de vida; es decir, que estuvieron atravesados por lo que -en la sociedad colombiana- pudo denominarse como privilegios.

### **7.2.3 Alteridad y hospitalidad**

Acoger al otro en los relatos y mantenerle vivo, fue fundamental para resignificar la memoria, pues la identidad se fortaleció con los demás, es decir, que se hizo alusión a una identidad colectiva basada en la hospitalidad; en ese darse incondicionalmente al otro que requiere ser nombrado y resignificado.

Así, la hospitalidad se basó en tomar al otro, narrarlo, traerlo al presente para posibilitar caminos de transformación sobre las rupturas del pasado. Es a esa responsabilidad con el “otro”, a lo que la referencia de alteridad tomó fuerza; tal como las narraciones de los estudiantes cuando contaron la forma y las historias en las cuales los abuelos se hicieron cargo de la manutención de nietos, o hijos. Así parte de los códigos discursivos encontrados en la oralidad, fueron los siguientes: regalos, regalar dinero, la defensa de lo común, un país más justo, tropiezos y resiliencia. Todos ellos agrupados a partir de los corpus textuales y analizados categóricamente desde el sentido que reviste la memoria en los jóvenes integrantes del semillero.

Así, la alteridad, aunque significó una responsabilidad con los demás, ello no quiere decir que la responsabilidad fuera una definición o acción meramente categórica, sino que trascendió todas las esferas del acogimiento hacia el otro, de responsabilizarse de él, estuviera presente o no, fuera extraño o no. Para posibilitar la otredad ilimitada, tal como la expusieron Derrida y Levinas en su teoría.

Por ello, cuando se habló de alteridad y de hospitalidad se hizo referencia a la praxis pedagógica de la memoria, al cuestionamiento sobre el quehacer educativo que produce un sentido, toda vez que se trabajó con otros y se responsabilizó del dolor de otros, para resignificarle compromisos de lucha política desde la transformación. Estos compromisos fueron expresados por los participantes en uno de sus relatos, tal como el expresado a continuación

Uno no juzga a las personas por lo que uno ve cuando uno no vive con ellos uno no sabe qué pasa de qué surge que tenga esa vida ahora; eso es indiferente, pues yo también tengo amiguitas que se la llevan muy mal con los padrastros (Grupo discusión, comunicación personal, 17 de agosto de 2021).

Aquí se hizo referencia a la posibilidad de entender y comprender al otro en su propio sentir, sin que ello implicara tomar decisiones o juzgar sobre las condiciones de vida de las personas dueñas de las historias narradas. Además, se comprendió la hospitalidad como un compromiso con la otredad teniendo en cuenta experiencias propias de vida.

El cuidar y hacerse cargo de alguien más ameritó una alteridad ilimitada en la que la reflexión se tornó más hospitalaria a partir de la identidad colectiva, que se tejió en los relatos, las experiencias de vida y el sentido de la memoria ejemplar.

### **7.3 Sentidos de la memoria desde una perspectiva pedagógica de la educación como acontecimiento ético.**

Para el abordaje de este objetivo se tuvo en cuenta el carácter pedagógico de la educación, a partir del acontecimiento ético, tal como lo mencionaron Fernando Bárcena y Joan Carles Mélich (2014) quienes aludieron a este quehacer educativo desde una ética transformadora que genere una radical novedad. Así, para este capítulo y frente al análisis

se hallaron las siguientes categorías emergentes: acogimiento hospitalario, memoria, sentidos y tristezas; las cuales fueron desarrolladas a la luz de los corpus textuales de los trabajos elaborados con los estudiantes del semillero, en torno a que la educación debe pasar por acontecimientos que posibiliten la alteridad y la acogida del otro desde la compasión; entendida esta como la entrega sin medidas a quien se recibe y frente al cual se posibilita una memoria que transforme.

Por tal motivo, la perspectiva pedagógica de la educación como acontecimiento ético se enfocó justamente en esas praxis pedagógicas que se dieron en torno a la memoria repetitiva, conmemorativa y literal, con el fin de cuestionarlas y elaborar nuevos campos de construcción social que permitan las luchas políticas por los otros.

### Figura 8

*Interpretación Cualitativa. Acontecimiento Ético. Modelo Fairclough.*

MODELO FAIRCLOUGH				
	PRIMER NIVEL: TEXTUAL	SEGUNDO NIVEL: ANALÍTICO	TERCER NIVEL: HERMENÉUTICO INTEGRATIVO	RESEMANTIZACIÓN DE SENTIDO
CATEGORÍAS PREVIAS	GRUPOS DE DISCUSIÓN	ANÁLISIS	INTERPRETACIÓN	SENTIDO
2. ACONTECIMIENTO ÉTICO	"Mi abuelita lo estuvo cuidando todo ese tiempo, mi mamita mantenía con él" (AE18, P7, 18 AGOSTO 2021)	Alteridad, hospitalidad	Alteridad, acogimiento hospitalario	Construcción social que permita la lucha política con los otros.

*Nota.* Fuente: Elaboración propia.

Fueron el acogimiento hospitalario, la memoria, los sentidos y las tristezas, lo que permitió reelaborar las acciones pedagógicas de los estudiantes frente a las experiencias de vida y frente a los relatos; es decir, que tomaron del pasado elementos en su mayoría dolorosos para esclarecerlos en el presente y darles nuevos matices sobre las posibilidades que ahora enfrentaban y sobre lo que debían reconstruir de estos recuerdos.

### 7.3.1 Acogimiento hospitalario

Desde la memoria, el acogimiento hospitalario tuvo que ver principalmente con la responsabilidad que se tiene del pasado y cómo se toman los recuerdos en el presente; así, cuando se hace referencia a la hospitalidad y el acogimiento, se está haciendo referencia a la importancia de la memoria ejemplar, aquella que recibe el pasado y se hace cargo de él. En palabras de Bárcena y Melich (2014) “Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado” (p. 158).

Partiendo de esta base teórica, los trabajos realizados por los estudiantes del semillero permitieron generar reflexiones sobre todo aquello que implicaba la memoria y la hospitalidad. De esta manera se hallaron las siguientes categorías emergentes que dieron cuenta de los significados en las experiencias de vida de los estudiantes: convivencia, natalidad, hogar, casa grande, supervivencia, secretos familiares, visitas de los abuelos, etapas de la vida, cumpleaños, enseñanzas de los abuelos, pautas de crianza, admiración, parteras, oportunidades, amistades, educación, festividad y construcción familiar.

De este modo, el acogimiento hospitalario tuvo que ver con la acogida del recién llegado a la vida de cada uno, en relación a la natalidad, que planteada desde Melich y Bárcena (2014) y citando a Hannah Arendt retoman que “*La filosofía de la educación (...)* es una *filosofía de la natalidad* y de ese inicio que en cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente que no estaba previsto” (p. 71).

Es decir, que al retomar y analizar los relatos y construcciones colectivas de los estudiantes se pudo dar cuenta del acogimiento hospitalario a partir de la acogida por las

narraciones y experiencias de los relatores; además, de, la acogida del pasado y de los que ya no están para resignificar y hacer que la memoria siga viva en los sentidos del presente.

El “acogimiento hospitalario” estuvo tejido con relatos que resignificaron el pasado y que al ser escuchados e interpretados por otros fue adquiriendo mayor importancia en el presente, teniendo en cuenta que el sentido que se le dio a lo construido evidenció el inicio de algo nuevo en los estudiantes, siendo así que posterior a las diversas interpretaciones textuales la posición de la memoria dejaba de ser literal, repetitiva y pasaba a cobrar significados distintos a los que determinaba la continuidad del tiempo vivido por sus antepasados.

Por ello fue “la natalidad” la subcategoría que cobró mayor tendencia, puesto que los nacimientos y embarazos (deseados o no), mostraban los procesos identitarios que se han establecido en las formas de habitar un contexto en una época específica. Sin embargo, esta natalidad no siempre significó una radical novedad, sino que también determinó una ruptura con los esquemas morales del pasado de familiares; tales como la conformación de los roles en los hogares y el sentido que tenía permitir la creación o acogida de otros seres que transformarían las condiciones de la existencia humana.

Al comenzar algo nuevo, al acoger al otro, significa que existe una gran responsabilidad al encargarse del que recién llega a irrumpir las continuidades temporales; asimismo, las “enseñanzas de los abuelos” mostraron las diversas maneras en cómo se ha educado desde el ámbito privado en los hogares, en las familias, y cómo también las “pautas de crianza” han influido culturalmente en el ejercicio pedagógico de construcción social, manteniendo la memoria viva en las distintas generaciones y posibilitando nuevos caminos de aprendizajes colectivos. Así la pedagogía de la memoria implica la misma forma en cómo se ha enseñado y el trabajo que queda por realizar, teniendo en cuenta los

sucesos que van emergiendo y sobre todo el sentido que se le da a cada acontecimiento toda vez que se le acoge hospitalariamente.

### **7.3.2 Educación como acontecimiento ético**

Esta categoría principal retomada de Bárcena y Melich (2014) se expresó de la siguiente manera

A diferencia de la moral, la ética es un *acontecimiento*, es la respuesta a la demanda del otro en una situación inaudita e imprevisible. Por eso no hay normas éticas, ni principios éticos, ni códigos éticos. Todo esto forma parte de la moral. La ética es, ante todo y sobre todo, una *respuesta* (p. 13).

Lo que indicó que la ética fue entendida como la posibilidad de responder por el otro en sus condiciones sociales, en las situaciones menos probables y sin acudir a preceptos morales como reglas de aceptabilidad o rechazo. Puesto que el otro requiere de la urgencia y de la entrega ilimitada, por ello la ética es un acontecimiento, porque rompe con las estructuras morales que la educación ha traído consigo a partir del adoctrinamiento. Es allí donde la educación se propone como una ética de lo novedoso.

Teniendo en cuenta el acontecimiento ético, se hallaron los siguientes elementos propios de las indagaciones realizadas por los semilleristas en sus ejercicios; allí se encontraron categorías como memoria, sentidos y tristezas.

En primer lugar, la subcategoría “memoria” se desarrolló e interpretó a partir de las experiencias narrativas de los estudiantes con elementos como las escapadas, juegos, ingenuidad e infancia de la abuela, hábitos de escritura, diario personal, rebuscar en las memorias, recordar, validez de los recuerdos, recuerdos dolorosos, actitudes del pasado, aspiraciones, proyecciones, juventud, inexperiencia de los padres, libertad, recuerdos del

campo, vejez, niñez, fotos, bisabuelos, traer algo del pasado, cantos de la abuela, bebé robado, fotos, marcas de dolor en el cuerpo, objetos valiosos del pasado, cartas, fiestas del abuelo, el páramo, monte, instantes, reflexiones y conflictos del pasado.

Los elementos descritos estuvieron relacionados con partes del pasado que los estudiantes rememoraron, pasados que se tornaron vivos en las historias relatadas, en el sentido de traer algunos recuerdos y resignificarlos en las nuevas memorias con el fin de fortalecer el tejido social a partir de algunas heridas que no deben volver a repetirse. Así, los estudiantes le otorgaron un sentido a sus pasados determinando la comprensión que para ellos existía en pro de mantener la memoria ejemplar y los recuerdos vivos a partir de las memorias de otros.

Seguidamente, la subcategoría hallada en los ejercicios de campo para el análisis sobre la educación como acontecimiento ético fue la de “sentidos”, teniendo en cuenta que hubo gran tendencia allí, puesto que las historias estuvieron relacionadas con elementos como: temor, miedo, compromiso juvenil, enamoramientos, desapego emocional, culpabilidad, apegos, rencores, dolor, desamor, silencios, olvidos, inseguridad, clasismo, apatía, dolores del pasado, fantasear, dejar de imaginar, amor, indiferencia, enojo, cercanía, incertidumbre, satisfacción, expresiones, historias (contadas, escritas, dibujadas), incentivo, competencia de recuerdos, cambios, comprensión, participación, rechazo, extrañamiento, desamor, responsabilidades, experiencias, culpas, fatiga del abuelo, confianza, extrañamiento, decepción, odios, empatía, indolencia, mezquindad, egoísmo, anhelos, vacíos, inseguridades y aprendizajes.

Esta categoría, reflejó una cantidad de emociones y sentires tanto de los investigadores como de los relatos de los entrevistados, que al expresarse dieron sentido a la memoria colectiva e individual tejida en cada uno de los retazos, historias, líneas de

tiempo, foto lenguajes y demás ejercicios reflexivos, contruidos y desarrollados en los dos años de existencia del semillero. Así, los sentidos se evidenciaron como una radical novedad al traer las memorias del pasado reciente al presente actual como un acto político que permitió una mayor acogida desde la hospitalidad y la alteridad.

Estos sentidos estuvieron atravesados por expresiones dicotómicas de amor-desamor, distancia-lejanía, inseguridades-confianza, anhelos-vacíos, etc. Que dieron cuenta de la carga emocional simbólica que atraviesa lo humano frente a los acontecimientos, contextos y resistencias que los sujetos han portado en la memoria del pasado reciente.

Continuamente, se halló la subcategoría “tristezas” que otorgó en los sujetos la principal tendencia sobre el dolor y las huellas del conflicto armado, en relación a sus elementos discursivos; tales como: soledad, tristeza familiar, precariedad, llantos y lamentos; siendo el elemento “soledad” el que tuvo mayor tendencia. Allí, el análisis discursivo sustrajo de este elemento las expresiones y corpus textuales relacionados con los ejercicios investigativos, para dar cuenta de los acontecimientos en la educación cuando estos, están atravesados por elementos como la soledad, que si bien pudo evidenciarse como un hecho frente a las ausencias, se determinó principalmente por la carga simbólica de los sujetos, generada en torno a la impotencia que les dejó alguna muerte, el conflicto armado, el distanciamiento y el desarraigo de algún bien preciado.

## **7.4 Resultados obtenidos**

### **7.4.1 Pedagogías de la memoria desde una perspectiva elaborativa**

Para el desarrollo sobre la importancia de reflexionar en torno a las pedagogías de la memoria desde una perspectiva elaborativa, se tuvieron en cuenta las categorías teóricas

principales: trabajo elaborativo, historia reciente, sentidos y memoria viva, desarrolladas a partir de Elizabeth Jelin, Hugo Fazio y Tzvetan Todorov; en contraste con las categorías emergentes, producto de los hallazgos del trabajo de campo realizado por la investigadora y los integrantes del semillero Memorias Escolares por la Paz, de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique; las cuales fueron: violencia política, rupturas, desplazamientos, problemas familiares y hambre.

Tal objetivo se dividió en tres momentos, en primer lugar se desarrolló el “trabajo elaborativo, sentidos de la historia reciente y violencia política”. En segundo lugar se enfatizó en los “sentidos de la memoria: rupturas y desplazamientos” y en tercer lugar, “pedagogías de la memoria a partir de la memoria viva: problemas familiares y hambre”

#### **7.4.1.1 Trabajo elaborativo, sentidos de la historia reciente y violencia política**

Retomando el concepto abordado por Jelin (2002) en torno al trabajo elaborativo indicó que “referirse entonces a que la memoria implica «trabajo» es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social” (pág. 14). Es decir, que al interpretarlo como una perspectiva elaborativa conllevó a la resignificación de la importancia de la memoria cuando cobra sentido en lo cotidiano, y posterior a ello, genera transformación de esos pasados a los cuales se hizo alusión.

Esta comprensión del concepto estuvo relacionada con el primer objetivo, el cual implicó la reflexión de las pedagogías de la memoria como un acto político y de luchas que propiciaron cambios en las diferentes formas de acercarse al fenómeno. Así, desde el trabajo de campo desarrollado se encontró que para poder hablar del trabajo elaborativo en los ejercicios de discusión, reflexión y acción, fue necesario para los familiares entrevistados, acudir a los relatos relacionados directamente con la violencia política desde

1948 entre godos y liberales, asimismo, a las desapariciones, a la violencia política posterior al bogotazo, que fue la relacionada con los impactos del conflicto armado, las amenazas, las desapariciones, los grupos armados, entre otros.

De igual forma, aparecieron en los mismos hallazgos, relatos relacionados con el paramilitarismo que se remontó a los años ochenta aproximadamente. Todos estos, actores armados relacionados directamente con el desarraigo, el terror, el poder sobre la población civil, las víctimas, el ejército, etc.

Por lo cual, dada la tendencia en el análisis surgió la categoría emergente “violencia política” que:

(...) precisa siempre de una guía, de una justificación; y de otra parte, su grado o intensidad depende únicamente de sus instrumentos, de artefactos, cuya eficacia destructiva aumenta según se desarrolla la tecnología y crece la distancia que separa a los oponentes. El recurso descamado a la violencia entra en juego allí donde se está perdiendo autoridad y el poder es más débil (ARENDDT, 1973, 153-55 citada en Castillo, R. 1991. p. 431).

Teniendo en cuenta el hallazgo de la categoría emergente se evidenció elementos similares de la siguiente manera, frente al primer y cuarto grupo de discusión; es decir, en el primero

Ella me dice, por ejemplo, mi abuelito cuando yo estaba más pequeña él me contaba que nosotros nos quejábamos un ejemplo yo siendo mi mamá, de todo lo que estaba pasando pues en el pueblo de que pues toda esa guerra y todo eso, pero pues o sea, que a ellos les ha tocado quisque los godos y los liberales (TE2, P1, 17 AGOSTO 2021).

Asimismo, en el cuarto grupo de discusión, otro de los familiares entrevistados por los estudiantes relató que,

Cuando eso mi hermana tenía como 3 años, mi hermano 7, y entonces la amenazaron que se tenía que ir con los niños y que si no quería que la mataran, porque ellos iban a minar como todo el campo para que no erradicaran la coca, la guerrilla iba a minar" (TE3, P4, 31 AGOSTO 2021).

De manera directa o indirecta cuando los estudiantes realizaron sus trabajos de campo, observaron que gran parte de las historias narradas estuvieron ligadas a acontecimientos violentos, pérdidas materiales o inmateriales, despojos, etc. Lo que permitió ampliar las discusiones, los debates y el diálogo de saberes con el fin de reflexionar sobre las apuestas políticas y la importancia de la memoria en los espacios escolares. Así fue, que uno de los hallazgos más relevantes en la investigación para este primer objetivo fue la posibilidad de potencializar la conciencia crítica desde las mismas acciones de los investigadores del semillero; analizar además, por medio de los relatos familiares y de los grupos de discusión, cómo los pasados violentos se convirtieron en la posibilidad para transformar las formas de habitar los contextos, de recordar sucesos tristes y convertirlos en caminos de resistencia y de lucha política desde las propias apuestas escolares.

Seguidamente, en el tejido de las historias, en el grupo de discusión seis del trabajo investigativo, se encontraron relatos como

Algo que me dijo que me impresionó fue que hasta una noche que les tocaron a una casa cerca a un vecino de mi mamá sacaron al papá la guerrilla y hasta habían niños de 5 y 6 años que ya sabían que lo buscaban para matarlo " (TE13, P3-4, 7 SEPTIEMBRE 2021).

Este apartado halló gran relación con los sentidos de la historia reciente en Colombia, en la cual el conflicto armado desestructuró todo tipo de relaciones sociales y cotidianas, es decir que,

La historia del tiempo presente es una historia que se interpreta y escribe en modo inverso a la cronología. Se inicia en la inmediatez; esta inmediatez se inscribe en una determinada coyuntura (período de tiempo, cuyas fronteras cronológicas varían) y esta su vez dentro de una larga duración, es decir, un proceso. Sólo así se entiende la importancia del cambio histórico, se comprende la significación del acontecimiento y se restablece el vínculo entre pasado y presente (Fazio, H. 1998. p. 55).

Lo que permitió dar cuenta de la coyuntura específicamente crucial, en la que se relacionaron todos los relatos de la memoria familiar y colectiva de los investigadores del semillero, a la luz del conflicto armado en el país que data aproximadamente de 60 años, es decir, desde siglo XX.

Así, con todos los elementos de análisis e interpretación de las memorias recuperadas en los ejercicios investigativos, se encontró una gran problemática que dio cuenta de la necesidad imperante de reflexionar sobre la historia reciente del país, conocerla en sus procesos, coyunturas y rupturas, con el fin de resignificar el pasado en el presente desde el ámbito pedagógico de la memoria, en pro de no repetir los sucesos dolorosos.

#### **7.4.1.2 Sentidos de la memoria: rupturas y desplazamientos**

Con el fin de reflexionar sobre los sentidos de la memoria fue necesario tejer la trama desde lo comprendido por dicha categoría, en este caso Jelin (2002) indicó que “Esos sentidos se construyen y cambian en relación y en diálogo con otros, que pueden compartir

y confrontar las experiencias y expectativas de cada uno, individual y grupalmente” (p. 13) tal como se expresó también en el marco teórico.

De este modo, los hallazgos resultantes de las reflexiones con los semilleristas, dieron cuenta de la gran relevancia que tuvo para todos resignificar los recuerdos, no como actos conmemorativos o literales, sino desde el contraste entre el pasado, la importancia en el presente y la proyección a futuro; a partir de las pedagogías de la memoria.

En efecto, para dar cuenta de los sentidos sobre las experiencias, expectativas y significados de cada integrante y sus familias, se encontraron dos categorías con las cuales trajeron el pasado en aras a construir el tejido colectivo que tantas rupturas trajo. Dichas categorías emergentes fueron las “rupturas” y los “desplazamientos”; que marcaron tendencia en los trabajos de investigación acción emancipadora desarrollados desde el año 2020 hasta el año 2022.

En este aspecto, se hallaron cambios en las formas de conformar familias a partir de las rupturas, las despedidas, los desacuerdos con normativas dentro del hogar, entre otros; lo que dio cuenta de las transformaciones en las familias de siglo XX, teniendo en cuenta las madres solteras o separadas que les correspondía asumir las responsabilidades de los hijos; además de, la economía del cuidado, los empleos informales y la carga moral de ser agentes activos en la sociedad. En este sentido se encontró que

A mediados de siglo, se esbozaron grandes cambios familiares con la reducción del tamaño de la familia, la salida de la mujer del espacio doméstico, el comienzo de las separaciones entre esposos y la lucha contra la ilegitimidad. Sin embargo, persistieron como ideal, viejos conceptos y continuaron vigentes realidades de épocas anteriores. La familia religiosa, legalmente constituida y durable hasta “que

la muerte los separe” continuaba siendo un ideal en la mente de amplios sectores sociales (Pachón, X. 2007, p. 148-149).

Tales rupturas o transformaciones estuvieron presentes en los relatos y fueron hallazgos principales para dar cuenta de las formaciones y deformaciones familiares en torno a uniones, separaciones, la salida de la mujer de la economía del cuidado hacia la economía laboral remunerada. En este sentido, en el sexto grupo de discusión uno de los participantes narró lo siguiente

Pero ella se enteró un día resultó que era casado y tenía como 4 hijos, tenía 4 hijos y estaba casado entonces ella al principio se peleó con él que ya no quería nada que ella de ahí de metida que rompe familias así (TE33, P7, 7 SEPTIEMBRE 2021).

El cuestionamiento frente a este aspecto fue indagar en las memorias familiares y cómo se daba sentido a la memoria a partir de elementos tan fundamentales como las rupturas en los círculos más cotidianos de las relaciones sociales, es decir, que las fracturas evidenciaron los principales cambios que se estaban dando en la sociedad a partir de las formaciones de familias, o de las desavenencias debido a los roles que estaba ejerciendo la mujer del siglo XX.

Por otra parte, aunque se estaban dando grandes cambios en las maneras de establecer relaciones afectivas, del cuidado, etc., aún perduraban formaciones tradicionales de las viejas estructuras de control social, religioso, político y económico de la sociedad colombiana del siglo XX y comienzos del siglo XXI.

Dichas rupturas también estuvieron asociadas a los recuerdos sobre la muerte y en este aspecto, el relato de otro participante del quinto grupo de discusión manifestó lo siguiente

Ahí llegamos al tema de la muerte de mi abuela, me contó que era muy joven que apenas tenía 17 años que ella pensó en ese momento que ese iba a ser el fin que ella no iba a poder como sanarlo (TE30, P8, 1 SEPTIEMBRE 2021).

En relación a estas narraciones, los sentidos de la memoria se establecieron desde Elizabeth Jelin (2002)

El acontecimiento rememorado o «memorable» será expresado en una forma narrativa, convirtiéndose en la manera en que el sujeto construye un sentido del pasado, una memoria que se expresa en un relato comunicable, con un mínimo de coherencia (Jelin, p. 27).

Por lo que la relación con el pasado cobró sentido cuando se expresó de forma memorable para los sujetos activos del relato; además, cada suceso fue significativo en relación a los recuerdos y se expresó en el presente desde la lucha política a través de las narraciones, los recuerdos y las rememoraciones.

Por otra parte, en los hallazgos encontrados en torno a la categoría emergente sobre “desplazamientos” hubo expresiones de participantes que narraban lo siguiente “entonces ya mi abuelo lo más rápido que pudo agarró lo que pudo y se fue en un carrito a San Pedro de Urabá” (TE17, P4, 7 SEPTIEMBRE 2021).

Lo que resultó de los hallazgos en torno a los desplazamientos fue el reflejo del conflicto armado en el país y del desarraigo en las personas que habitaron un espacio, y por razones del despojo les tocó migrar a otros lugares, principalmente conocido como el éxodo del campo a la ciudad; así, lo expresó el relato de uno de los participantes

El primer desplazamiento fue como, mi abuelo tenía una casa grande con departamentos, la guerrilla de vez en cuando llegaba y como llegaba ellos pensaban que todo era suyo querían que el abuelo les prestara las casas que les diera de comer

a los caballos, o sea que los mantuviera y mi abuelo se cansó de eso (AE6, P4, 7 SEPTIEMBRE 2021).

En las narraciones y experiencias de vida de los participantes y sus familias, se pudo evidenciar las consecuencias del conflicto armado interno que ha dejado víctimas, fracturas y olvidos en el tejido social; sobre todo, la imperiosa necesidad de construir memoria en cada esfera; así, con todo el trabajo de campo recopilado y analizado desde las pedagogías de la memoria, se evidenció que aún queda mucho por hacer, que la construcción de paz se materializa en las acciones de cada uno.

Fue justamente en la categoría desplazamientos, donde se pudieron visibilizar los encuentros y desencuentros que tuvieron las víctimas del conflicto, la cantidad de éxodos que por los que transitaban, porque donde se instalaban se encontraban con lugares inseguros y les tocaba volver a pasar por los caminos que el desplazamiento forzado les deparaba.

Frente a este elemento el desplazamiento forzado se define como “El problema del desplazamiento en Colombia plantea, (...) la multiplicación de lo liminal, de lo depositario y del espacio como espacio de coexistencia con lo ambiguo” (Castillejo, 2000. En Palacio, J., Correa, A., Díaz, M., & Jiménez, S. 2003, p. 47).

Por lo cual, fue importante reflexionar en torno al fenómeno del desplazamiento en Colombia, teniendo en cuenta que los hallazgos arrojaron esa relación ambigua que tiene quien ha padecido este fenómeno por razones del conflicto armado y del poder territorial, tal como lo expresaron los participantes en sus historias, cuando hacían referencia a las representaciones del lugar de origen y la pérdida de las mismas durante los éxodos.

Dichos resultados fueron detonantes en las reflexiones de los grupos de discusión y de las salidas al Museo Casa de la Memoria, en donde elaboraron sus propias conclusiones

y encontraron la importancia de la palabra toda vez que se resignificó el pasado, principalmente cuando este estuvo marcado por el dolor.

En los hallazgos también se comprendió que el desplazamiento forzado, no solo implicaba la pérdida de bienes materiales sino de las rupturas con los rituales, las creencias, la identidad y el arraigo tan lleno de memoria que se desdibujaba justamente en el momento de lo liminal, tal como lo expresó el autor, haciendo referencia a un comienzo desde ceros, sin nada más que los recuerdos y la memoria.

#### **7.4.1.3 Pedagogías de la memoria a partir de la memoria viva: violencia cotidiana y hambre.**

La reflexión desde la perspectiva elaborativa, implicó hacer un análisis sobre el porqué de la memoria y el para qué de los recuerdos al presente, es decir, qué sentido tenía trabajar sobre el pasado, desde la elaboración y construcción de las memorias como acto político, de lucha y resistencia contra el olvido. En este aspecto, fue la memoria como trabajo, la que puso a los sujetos en acción, es decir, sujetos activos, que transformaran sus contextos y su individualidad.

Tal como lo expresó Jelin (2002) “La actividad agrega valor. Referirse entonces a que la memoria implica «trabajo» es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social” (p. 14).

De acuerdo con el postulado de Jelin, el valor adquirido por la memoria debía ser significativo; tal como lo manifestó Todorov, en sus análisis sobre “Los abusos de la memoria”; él autor hizo hincapié en la relevancia de la memoria viva o memoria ejemplar, es decir que, “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 día, y separarse del yo para ir hacia el otro” (Todorov, T. 2000, p. 22).

Tales reflexiones se evidenciaron en las acciones de los estudiantes, toda vez que se generaron debates en los grupos de discusión y para poder resignificar la memoria y hacerla viva, tuvieron que interpretarla desde las vivencias propias o de familiares que estuvieron trazadas por las violencias cotidianas. Siendo esta última una de las categorías emergentes halladas en esta fase de la investigación.

En este sentido, uno de los participantes manifestó lo siguiente

Es más cuando ellas estuvieron aquí él peleó con mi mamá, es que antes de yo irme pa Venezuela mi mamá estaba embarazada ellos pelearon y le dejó por aquí, le pegó por aquí, él a mi mamá y después volvieron, después volvieron a discutir pero él no le pegó (TE11, P6, 14 SEPTIEMBRE 2021).

A razón de relatos similares, las reflexiones giraron alrededor del papel que ha jugado la mujer en la historia colombiana, sobre todo porque la violencia cotidiana permeó los espacios privados y públicos en la vida de cada una. En este sentido, se encontró la narración de otra participante que dijo

Una vez yo pienso que fue injusta porque unos manes se pusieron a pelear en un bar y él los iba a separar y con otro como que se pegó y empezaron a pelear entre ellos, no sé y lo encerraron (AE11, P1, 21 SEPTIEMBRE 2021).

Teniendo en cuenta estas expresiones relacionadas con la violencia cotidiana, se pudo evidenciar que la memoria como trabajo basa su análisis en la interpretación de fenómenos sociales y cotidianos, en torno a los relacionamientos de las personas en la vida privada o pública; además, del poder que gobierna quien lo ha ejercido sobre quien ha estado sometido. En relación a ello, la autora Nancy Sheper-Hughes (2016)

(...) puso el acento en la violencia cotidiana y en los efectos comunitarios que de esta se derivan, asegurando que “las prácticas de ‘violencia cotidiana’ constituyen otra especie de estado de ‘terror’ que opera habitualmente en la rutina de los moradores, tanto en forma de rumores e imaginaciones desenfrenadas como en la práctica de algunos rituales públicos (Sheper-Hughes 1997, en Rivera, N. E. R. 2016).

Por consiguiente, el simple hecho de narrar, recordar y hacer memoria sobre ciertos hechos del pasado posibilitaron las reflexiones desde los debates, al evidenciar que las rupturas, las peleas y los conflictos o problemas familiares, no eran otra cosa más que un mecanismo de control en la comunidad, teniendo en cuenta el uso de la fuerza y de la irrupción del otro, de su intimidad.

Continuamente, los resultados de la investigación arrojaron otra categoría emergente, esta fue “el hambre” narrada y expresada en los trabajos de campo, toda vez que acudieron a los recuerdos del pasado en relación con la precariedad social y económica que vivieron los abuelos y personas cercanas a los estudiantes investigadores; es decir, que en sus historias tejían los hilos del dolor para sacar a sus familias adelante, como ellos mismos decían, superando muchos de los obstáculos por los que pasaron, como el hambre, la soledad y la pobreza. Teniendo en cuenta a Olivares (2019) se conceptualizó la categoría hambre desde

La experiencia del hambre es la experiencia de una expulsión y privación de mundo. “El hambre, escribe Lévinas, consiste en una desesperación de esta privación, [consiste] en no poder consolarse de un mundo” (1991 27) En otras palabras, la experiencia del hambriento es la experiencia de una desolación por ausencia de mundo (p. 37).

Tal ausencia o privación del mundo a través del hambre, se evidenció en los resultados de investigación, a partir de los relatos recopilados y analizados, en los cuales se mostraron los elementos de crisis social en las familias; además, de la precariedad laboral y económica que dio cuenta de las situaciones tan complejas por las que gran parte de la sociedad colombiana atravesaba, principalmente en los niveles socioeconómicos más bajos.

De acuerdo con el postulado planteado por Olivares (2019) y apoyada en las teorías de la alteridad de Levinas, se pudo constatar que los resultados giraban alrededor de dichas reflexiones. En este sentido, uno de los participantes expresó lo siguiente "ella me dice quisque y vea como es la vida como nació de aliviada, porque mi mamá aguantó mucha hambre en el embarazo mío entonces por eso ella dice que yo como tanto" (AE6, P1, 15 SEPTIEMBRE 2021).

Así, las privaciones de los participantes estuvo analizada sobre las reflexiones que giraron en torno al trabajo elaborativo desde una perspectiva crítica y de interpretación de categorías tan trascendentales para la construcción de memoria, como "el hambre".

Una siguiente privación del mundo expuesta por otro participante desde sus memorias vivas, expresa lo siguiente

Por ejemplo mi papá tampoco vive conmigo; lo que iba a decir como la ausencia y la irresponsabilidad de los papás; por ejemplo con Maily el papá de ella se fue y dejó por allá a la mamá sola aguantando hambre con la familia, porque de verdad esos hombres no pensaban tampoco. " (AE17, P3, 15 SEPTIEMBRE 2021).

El hambre en este aspecto se expresó a partir de elementos como los roles femeninos, las ausencias o abandonos de las parejas al dejar toda la responsabilidad en las mujeres frente al cuidado de los hijos. Fundamentalmente, expuestas a situaciones críticas como el hambre, los empleos informales y la carga moral.

## **7.4.2 ¿Qué sentidos reviste la memoria desde las experiencias de vida de los estudiantes robertinos?**

Para el desarrollo “Interpretar los sentidos que reviste la memoria en las experiencias de vida de los estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vásquez” se tuvieron en cuenta las siguientes categorías teóricas: sentidos abordada desde Elizabeth Jelin, alteridad y hospitalidad a partir de Levinas Derrida y Melich. En contraste con las categorías emergentes que surgieron como resultados de la investigación; tales como la muerte, creencias populares, violencias cotidianas y economía familiar.

Este capítulo se desarrolló en tres momentos, el primero de ellos fue “experiencias de vida desde la alteridad y la hospitalidad”, el segundo momento “sentidos que reviste la memoria a partir de las interpretaciones sobre la muerte y las creencias populares” y el tercer y último momento de este segundo objetivo fue “memorias sobre relaciones dialécticas y economía familiar.

### **7.4.2.1 Experiencias de vida desde la alteridad y la hospitalidad**

Para lograr las interpretaciones sobre las experiencias de vida de los participantes fue necesario reflexionar acerca de las categorías teóricas “alteridad” y “hospitalidad” abordadas por los teóricos y filósofos Jacques Derrida, Emmanuel Levinas, y el filósofo y doctor en ciencias de la educación Joan Carles Melich; para dar cuenta del análisis en el segundo objetivo y contrastarlo con las categorías emergentes halladas en las indagaciones, tales como: la muerte, las creencias populares, las relaciones no afectuosas y la economía familiar; halladas en el trabajo investigativo.

Teniendo en cuenta, lo desarrollado por los estudiantes se evidenció una relación muy estrecha entre la memoria y los sentidos que reviste, a partir de las experiencias de

vida de los participantes y sus familias; es decir que toda vez que acudieron a los recuerdos del pasado, le otorgaron sentidos directamente en lo vivido, sentido y explorado por ellos; así, los sentidos se analizaron a la luz de lo expuesto por Elizabeth Jelin (2002), quien indicó que “los sentidos se construyen y cambian en relación y en diálogo con otros, que pueden compartir y confrontar las experiencias y expectativas de cada uno, individual y grupalmente” (p. 13). Es decir, que las experiencias de vida se adquirieron en relación con los otros, a través de sus memorias, de sus expectativas y fue allí como se obtuvo la importancia el testimonio, cuando el relato individual y colectivo, se mantuvo vivo.

Tal es que, en la relación con los otros, se tuvo en cuenta el contraste con las categorías teóricas: la alteridad y la acogida u hospitalidad que desde Melich (2000) se estableció como:

(...) una ética de la hospitalidad, de la acogida del otro, de aquél que nada tiene y a quien todo debo, de aquél que ya no está, que está ausente, que está muerto, pero que debo seguir acogiendo porque al acogerle en el relato, al recordarle, estoy haciendo justicia y le estoy manteniendo vivo, porque la muerte no es más que esto, el olvido (p. 141-142).

Asimismo, las teorías de alteridad y hospitalidad expuestas por Derrida y Levinas, indicaron que:

Desde el momento en que me abro, doy, «acogida» -por retomar el término de Levinas- a la alteridad del otro, ya estoy en una disposición hospitalaria. Incluso la guerra, el rechazo, la xenofobia implican que tengo que ver con el otro y que, por consiguiente, ya estoy abierto al otro (Derrida, 2000, p. 2).

Ese “tener que ver con el otro” fue lo que otorgó sentido a la interpretación y reflexión de las experiencias de vida de los estudiantes, toda vez que trajeron al presente los

recuerdos de familiares, que para ellos fueron significativos y que recobraron valor cuando los pusieron en contexto desde la importancia de ciertos recuerdos, de la insistencia porque permanecieran vivos y para que no fuesen olvidados en las memorias de otros.

Por ello, cuando escucharon los recuerdos de sus familiares les dieron acogida, y cuando retomaron los relatos en los grupos de discusión y reflexión, todos los integrantes dieron igualmente acogida, interpretaron los recuerdos y principalmente la relación del otro consigo mismo, tal como lo planteó Derrida (2000) “es preciso que la irrupción del otro haya instaurado esa relación conmigo mismo” (p. 2).

Es decir, cuando esa relación deja de ser individual y se congrega en lo colectivo, es cuando se puede hablar de alteridad, porque todo lo que pasa por lo individual irrumpe en lo social y viceversa. De la misma forma como se manifestaron en los ejercicios de los estudiantes:

A mi todos me cuentan que mi abuelo me cuidaba como a nadie mi primito nació porque yo soy el mayor de dos primos pero a mi mi mamá y mi abuela siempre me han contado que pa mi abuelo yo era el favorito, siempre me cuidaba a mi (AE20, P7, 1 SEPTIEMBRE 2021).

Los testimonios de las entrevistas que realizaron los estudiantes a sus familiares, fueron los principales resultados que evidenciaron la hospitalidad con los acogidos por medio de la alteridad y del sentido del otro, del cuidado que proveían desde la compasión. Asimismo, ese cuidado se tornó en lo que (Levinas en Derrida, 2000) determinaron como la importancia de acoger al otro aún en medio del rechazo, de la necesidad etc. (p. 2).

Para dar a entender que se tiene que ver con el otro cuando hay disposición. Así, se evidenció en los familiares de los entrevistados, el sentido de justicia en términos de mantener la memoria viva en otros.

Otro de los relatos dio cuenta de lo siguiente:

Le pregunté que qué valores tomó de la crianza que ella le dio ella lo cuenta y yo también lo pienso que es muy trabajadora, porque ella me cuenta que mi abuela era modista y ella se iba hasta las madrugadas haciendo vestidos súper lindos a mis tías y a mi mamá era muy dedicada en eso, entonces ella recuerda que fue eso lo que ella tomó (AE29, P9, 1 SEPTIEMBRE 2021).

Este relato mostró el cuidado del otro por medio de las labores como la costura, que ha sido tradicionalmente más usada en las mujeres; en este caso el resultado arrojó que la abuela era costurera o “modista” como se les solía decir; sin embargo, dichos trabajos los realizaban para mantener medianamente estable, la economía del hogar y en ocasiones, el vestuario de los hijos.

Este cuidado de las hijas, se narró desde la dedicación y el sentimiento de entrega a partir de algo tan cotidiano como la elaboración de la ropa, interpretado teóricamente como alteridad cuando los sujetos dan acogida a los otros.

Por ello, las experiencias de vida de los estudiantes y sus familiares reflejaron alteridad y hospitalidad; que no fueron más que categorías complementarias toda vez que se estuvo en relación con la sociedad, en términos de entrega ilimitada y acogida a los recién llegados, principalmente en las condiciones de precariedad.

#### **7.4.2.2 Sentidos que reviste la memoria a partir de las interpretaciones sobre la muerte y las creencias populares.**

En relación a los sentidos que reviste la memoria, Elizabeth Jelin (2000) planteó que Ese sentido del pasado es un sentido activo, dado por agentes sociales que se ubican en escenarios de confrontación y lucha frente a otras interpretaciones, otros

sentidos, o contra olvidos y silencios. Actores y militantes «usan» el pasado, colocando en la esfera pública de debate interpretaciones y sentidos del mismo. La intención es establecer / convencer / transmitir una narrativa, que pueda llegar a ser aceptada (p. 39).

Es decir, que los participantes estuvieron en una búsqueda permanente de sentidos que diera cuenta de la importancia de la memoria, a partir de los recuerdos más relevantes; así, tal como lo expresó la autora, el sentido o los sentidos del pasado deben ser políticos, que den cuenta de la lucha y la confrontación contra el olvido y los silencios; por ello, los estudiantes interpretaron los recuerdos de manera significativa con el fin de hacerlos permanecer vivos en el presente, porque de no ser así se perderían.

En relación a los sentidos que reviste la memoria, los hallazgos de la investigación para este objetivo se evidenciaron a partir de los diálogos establecidos con los entrevistados, y fueron repetitivos en categorías emergentes como “la muerte” y las “creencias populares”, toda vez que traían elementos de los recuerdos y los asociaban con los muertos y con las tradiciones culturales.

Uno de estos relatos fue "yo al principio estaba muy confundido y entonces me persigue la muerte en todas las etapas de la vida" (TE3, P1, 25 OCTUBRE 2021). Los participantes hablaron de la muerte desde las emociones que les producía rememorar el pasado de los seres que ya no estaban y las relaciones que tejían con los muertos, ya fuese de culpabilidad, nostalgia e importancia, debido al sentido que cobraba hablar de los seres ausentes.

En este aspecto la teoría de Baudrillard sobre la muerte indicó lo siguiente

La muerte no debe ser entendida jamás como el suceso real de un sujeto o de un cuerpo, sino como una forma -eventualmente la de la relación social en la que se

pierde la determinación del sujeto y del valor. Es la obligación de reversibilidad que pone fin a la vez a la determinación y a la indeterminación (Baudrillard, 1980, p. 9).

Teniendo en cuenta la afirmación de Baudrillard, la categoría sobre la muerte se comprendió como la forma en la que hay rupturas o pérdidas en las relaciones sociales; lo que indicó que, se dio una transformación en las cotidianidades de los sujetos cuando se tenían ausencias. En este sentido, los resultados arrojados respecto a la categoría permitieron mostrar una gran tendencia en relación a la muerte desde las experiencias de vida de los estudiantes del semillero.

Así, tales tendencias sobre la “muerte” encontradas en uno de los relatos arrojó que Ahí llegamos al tema de la muerte de mi abuela, me contó que era muy joven que apenas tenía 17 años que ella pensó en ese momento que ese iba a ser el fin que ella no iba a poder como sanarlo (TE30, P8, 1 SEPTIEMBRE 2021).

En este relato, se pudo evidenciar la relación tan cercana que tuvieron los participantes con la muerte; toda vez que para traer algún recuerdo significativo de los seres amados, hacían referencia a quienes ya no estaban. En estas narraciones se comprendió que la forma más relevante de mantener vivos los recuerdos importantes, era nombrarlos por medio de las emociones como la nostalgia o el dolor, y traerlos al presente desde las anécdotas y los aprendizajes que dejaron los ausentes.

Seguidamente, se halló que las historias se tejían en gran parte por medio de los significados de la muerte, tal como "yo me pongo a pensar no sé en la muerte pues yo pienso mucho en eso y mi mamá me cuenta muchas historias de eso entonces yo me pongo a pensar mucho en eso" (TE15, P5, 15 SEPTIEMBRE 2021).

En esta expresión se pudo evidenciar algunas de las percepciones de los estudiantes por medio de las narraciones de familiares, cada que ponían sobre la mesa temas relacionados a la muerte. Dichas percepciones generaron sentimientos de temor ante la pérdida de cercanos, o tristeza por los recuerdos que quedaron en el pasado y que únicamente volvían cuando se contaban.

Por otra parte, la siguiente categoría emergente arrojada en el trabajo de campo fue “creencias populares” que afloraron en los trabajos y actividades desarrolladas con los semilleristas durante los dos años que duró la investigación.

A partir de las creencias populares, Moscovici (1979) manifestó que

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas (p. 1).

Es decir que las creencias populares hacen parte de las representaciones sociales con las que la sociedad ha construido su tejido o entramado de relaciones; a partir de la comunicación y de la cotidianidad con los objetos e intercambios culturales.

En torno a las creencias populares y su expresión teórica, el trabajo de campo arrojó por medio de algunos relatos las siguientes representaciones sociales asociadas a la espiritualidad, la brujería, la fe, los presentimientos, los rituales, etc. Que permitieron dar cuenta de los aspectos simbólicos de la memoria desde las experiencias de vida de cada relato. En este sentido, uno de los relatos dio cuenta de la siguiente creencia "uno siente ese frío uno siente esas cosas y mi mamá nos decía que mi papá se va a morir, mi papá se va a morir y así fue" (TE15, P5, 1 SEPTIEMBRE 2021).

Así, lo que arrojó la investigación respecto a las creencias populares y su tendencia en los relatos, fue la estrecha relación cultural de las experiencias de vida, que además, aportó desde la memoria los sentidos identitarios fortalecidos a partir de dichos intercambios como la comunicación y la tradición oral que mantienen vivos los recuerdos.

El siguiente relato, dio cuenta de algunas creencias sobre un suceso previo al embarazo, "ella me dice quisque y vea como es la vida como nació de aliviada, porque mi mamá aguantó mucha hambre en el embarazo mío entonces por eso ella dice que yo como tanto" (AE6, P1, 15 SEPTIEMBRE 2021). Es decir que, las representaciones sociales asociadas a la falta de alimento durante el embarazo, fueron satisfechas por la persona que llegó al mundo.

En concreto, el resultado fue la posibilidad de obtener lo que no se tuvo en el pasado; y asociado a la memoria se comprendió como la importancia de no repetir lo doloroso. En cambio, convertirla en un acto de lucha y resistencia, aún en los detalles más cotidianos.

#### **7.4.2.3 Memoria sobre violencias cotidianas y economía familiar**

A partir de las violencias cotidianas expuestas en los relatos e historias de los estudiantes y sus familias, se comprendió esta categoría emergente desde la antropóloga (Nancy Scheper 1997, en editorial 2005) como

Aquellas pequeñas rutinas y acciones violentas practicadas de un modo normativo sobre cuerpos vulnerables, ya sea en el seno de la familia, en los colegios, hospitales, clínicas, [0] en diversos establecimientos burocráticos y administrativos (desde el ayuntamiento y la oficina de registro público, hasta la morgue y los cementerios) (p. 9).

Es decir, que este tipo de violencias se han hecho en los espacios más comunes y se han tornado dominantes al momento de ejercer un poder sobre alguien o algo. Asimismo, en los resultados en los que apareció justamente esta categoría emergente las evidencias mostraron elementos relacionados al ejercicio de las violencias cotidianas, tales como infidelidades, peleas, machismos, rupturas, gritos, insultos, conflictos de pareja, etc.

Así, uno de los relatos dio cuenta de la categoría emergente relacionada con violencia cotidiana; este relata lo siguiente

Es más cuando ellas estuvieron aquí él peleó con mi mamá, es que antes de yo irme pa Venezuela mi mamá estaba embarazada ellos pelearon y le dejó por aquí, le pegó por aquí, él a mi mamá y después volvieron, después volvieron a discutir pero él no le pegó (TE11, P6, 14 SEPTIEMBRE 2021).

Los resultados más notorios en las narraciones de los estudiantes, fueron las agresiones verbales y físicas de las parejas. Por lo cual la memoria tomó en cuenta elementos como el dolor, la impotencia y la frustración, para hacer de ellos una mayor comprensión del porqué de situaciones como estas, teniendo en cuenta los ejemplos más locales. Es decir, que como resultado se halló que en los círculos privados, ha sido en donde más se ha ejercido la violencia cotidiana, por medio de palabras, gestos, maltrato físico y como resultante ante estos abusos quedan el miedo y la dominación.

Por ello, la comprensión de las violencias y el sentido que adquieren las mismas, dio cuenta de un sinnúmero de situaciones que no son tan visibles, pero que han estado ahí, además, se han legitimado, o en pocas palabras se han normalizado.

Seguidamente, se encontró que

Yo digo que es por mi padrastro pero ella dice que no porque mi padrastro le mete como mucha cizaña a ella pues de que aquí no encuentra nada bueno que amigos

aquí no hay pues yo no le puedo hablar nada a ella porque ella se pone brava (TE2, P1, 14 SEPTIEMBRE 2021).

Característico de la violencia cotidiana, fue el ejercicio del control psicológico, a través de la comunicación subjetiva con el fin de obtener algún resultado; para ello el dominante ejerce influencia sobre los demás sin dejar de lado su poder. Asimismo, quienes se encuentran bajo su discurso se quedan sin libertad para decidir.

Por otro lado, la categoría emergente que tuvo tendencia en la investigación, para el desarrollo del segundo capítulo fue “economía familiar”, principalmente, respecto a los resultados encontrados: por un lado abundancia, por otra lado, economía precaria y dificultades económicas en el ámbito privado de la familia. Así, la teoría que fundamentó esta categoría fue lo expuesto por Lamarche (1993), quien consideró que “las familias no son un grupo homogéneo, sino que existen clases sociales en el sentido marxista, por ello, no todas son dueños de los medios de producción” (en Pérez Winter, C. V. 2014, p. 158).

Teniendo en cuenta lo anterior, se tuvo en cuenta esta categoría emergente para determinar el por qué las familias de los estudiantes tuvieron que pasar por situaciones de escasez y apuros económicos para sacar adelante a los hijos, los cuales en muchas ocasiones en la mayor parte de los relatos, fueron abandonados por el padre. En este aspecto, los resultados se evidenciaron a través de los relatos y actividades de campo realizadas por los estudiantes, tal como la siguiente narración

Resulta que es como una tía no de sangre pero si es como tía, resulta que ella se fue a vivir a una finca porque ella es así de esas personas que consiguen empleo y a la semana lo perdió ella no logra mantenerse resulta que ella tiene dos hijos entonces ella se fue a vivir a la finca a recoger café con la hija con mi prima (AE26, P8, 1 SEPTIEMBRE 2021).

En gran parte de los relatos se pudo encontrar que el sustento de la economía lo llevaba la mujer, ya fuese porque le tocara sola o porque tenía pareja pero sin empleo en algunos casos o en situación de insolvencia económica, pero sin aportar a las responsabilidades del hogar; es decir que, como resultado principal de la investigación en torno a la categoría de economía familiar, se halló que el sustento familiar fue llevado a cabo en gran medida la mujer, sobre todo aquella que tenía hijos. Además, un resultado a resaltar, fue la migración del campo a la ciudad o viceversa, para el sostenimiento de la familia.

Continuamente, otro relato dio muestra clara de la falta de los medios de producción y la mano de obra femenina en torno a la economía familiar, como resultado de las memorias vivas a partir de lo expuesto por los estudiantes del semillero; tal como "ahí mi abuela consiguió un trabajo que era como en un bar y empezó a trabajar ahí como para poder sostener a mi tía" (AE2, P2, 18 AGOSTO 2021).

Tales resultados y análisis de los mismos, mostraron la cara de la mujer desde la pluralidad de roles al momento de llevar la economía en el hogar; es decir, que tuvieron que ser madres, empleadas, en algunos casos esposas, en otros madres solteras o separadas que tuvieron situaciones de precariedad debido a la escasez de alimentos y económica en las cuales se vieron expuestas al momento de tomar decisiones radicales para equiparar los gastos del hogar y la estabilidad de los hijos.

En conclusión, el segundo capítulo respecto a "Interpretar los sentidos que reviste la memoria en las experiencias de vida de los estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vásquez"; arrojó resultados en donde la memoria jugó un papel importante a partir de lo experiencial y de lo que pasa por el cuerpo, toda vez que los recuerdos cobran vida cuando son contados y resignificados; es decir, que la interpretación de dichos recuerdos

trajeron al presente situaciones de vulnerabilidad, resiliencia, sustento económico, alteridad y principalmente, hospitalidad; es decir, cuando la memoria individual se vuelve colectiva y cuando se mantiene viva. En pocas palabras, cuando son ejemplares.

### **7.4.3 Los sentidos de la memoria de los estudiantes, desde la acogida y las experiencias resilientes**

Para Analizar los sentidos de la memoria de los estudiantes, desde la acogida y las experiencias resilientes, se tuvo en cuenta la siguiente categoría teórica: acontecimiento ético. Contrastada con las categorías emergentes producto de los resultados de la investigación; tales categorías fueron: acogimiento hospitalario, memoria, sentidos y nostalgia.

Este capítulo estuvo dividido en tres partes, en primer lugar “acogimiento hospitalario como perspectiva pedagógica”, “sentidos de la memoria como acontecimiento ético” y por último, “experiencias resilientes de la memoria a partir de la nostalgia”.

#### **7.4.3.1 Acogimiento hospitalario como perspectiva pedagógica**

En el análisis de Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2014) se comprende que el acogimiento hospitalario tiene que ver con

Ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es otro que reclama una relación de sensibilidad con él, una relación desinteresada y gratuita. El otro no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogimiento. (...) Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado (p. 157 - 158).

En este sentido la perspectiva pedagógica frente al acogimiento hospitalario se relaciona con la alteridad; asimismo, en los resultados, se pudo interpretar a partir de las experiencias vividas por los estudiantes o por sus familiares la acción pedagógica de acoger a quienes más lo necesitaban en los momentos de compasión o de mayor vulnerabilidad. En torno a ello, uno de los relatos narra lo siguiente

Le pregunté que qué valores tomó de la crianza que ella le dio ella lo cuenta y yo también lo pienso que es muy trabajadora, porque ella me cuenta que mi abuela era modista y ella se iba hasta las madrugadas haciendo vestidos súper lindos a mis tías y a mi mamá era muy dedicada en eso, entonces ella recuerda que fue eso lo que ella tomó; " (AE29, P9, 1 SEPTIEMBRE 2021).

Allí se pudo observar que las pautas de crianza en esta narración tuvieron que ver con la dedicación y la sensibilidad con los otros, que en este caso fueron las hijas; en primer lugar les transmitía su saber como un acto de memoria ejemplar, en segundo lugar, de la lucha femenina frente a la hospitalidad y en tercer lugar, el esfuerzo que implicó la acción pedagógica desde el amor y la compasión.

En este aspecto, lo que significó acoger hospitalariamente al otro, tuvo relación directa con las pedagogías de la memoria, toda vez que esta alteridad se vio imbricada por los recuerdos ejemplares y la importancia de la acción como un componente transformador, que no se detiene en el pasado, sino que lo moviliza para cargarlo de sentido.

En estas relaciones del cuidado, se halló otro relato que permitió abordar el acogimiento hospitalario como un acto compasivo desde la resistencia y la renuncia. Es decir que

Mi mamá me cuenta que tuvo que dejar la universidad en el primer semestre que tuvo a mi hermanito. ¿Y no fue muy duro? Y ella me dijo obviamente sí pero tenía

que trabajar, cuidar a mi hermanito y aparte estaba con mi papá y que cuando se salieron de la universidad tenían muchas responsabilidades (AE36, P9, 1 SEPTIEMBRE 2021).

En los relatos sobre la hospitalidad se pudo visibilizar la responsabilidad femenina como un acto transformador en el que se lucha a partir de las vulnerabilidades, para generar resiliencia y transformar entornos sociales que desde la memoria se han mostrado hostiles, vulnerables y cargados de dolor; Así, fue la renuncia de la mujer a su tiempo, a sus prioridades, por acoger hospitalariamente a otros y entregarles parte de sí mismas, vistas desde la lucha social y política de sus contextos.

#### **7.4.3.2 Sentidos de la memoria como acontecimiento ético**

Para la comprensión del acontecimiento ético se tuvo en cuenta a Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2014) quienes la expresaron como:

(...) ser una experiencia en la que la “ética” se nos muestra como un acontecer del otro en mí. Es, pues, una revelación, una epifanía. De acuerdo con esto, el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético porque en la aventura de aprender tiene lugar un encuentro con otro que no soy yo. En esta aventura, lo que quizá aprendemos es a ser receptivos, a estar preparados para responder a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama y nos llama (p. 171).

Esos aprendizajes en el encuentro con el otro fue lo que permitió crear un tejido o acción educativa de la novedad, del acontecer ético; por ello los autores hablan del acontecimiento ético cuando se teje el puente con el otro y asimismo, se presenta una revelación; es decir, que en este aspecto la revelación de lo ético tiene que ver con la acción pedagógica que posibilita el cambio y la toma del pasado para transformarlo en el presente.

De ello, hace hincapié las pedagogías de la memoria; de analizar el pasado, tomarlo, llevarlo al presente y transformarlo, darle sentido, en conclusión, resignificarlo.

En torno a los resultados evidenciados para esta categoría emergente, se encontró el siguiente relato, que permitió otorgarle sentidos a la memoria desde el acontecimiento ético; “era muy estricta que a veces era amorosa pero ella cuenta que en ese tiempo los padres no eran tanto de palabras sino de mostrar su cariño dando las cosas como materiales, como manteniéndolos lo mejor que podían” (AE27, P8, 1 SEPTIEMBRE 2021).

Este relato dio cuenta de las necesidades del otro que requiere de alguien y para que esto sucediera fue necesario un elemento asociado a las emociones y fue el amor, que permitió darle sentido a la memoria desde el acontecimiento ético y dicha novedad tuvo que ver directamente con las demostraciones de afectos a partir de suplir las necesidades básicas de los hijos. En torno a ello, las pedagogías de la memoria se evidenciaron principalmente, desde las acciones transformadoras construidas por las familias y los estudiantes.

Continuamente, los sentidos de la memoria también estuvieron asociados a los silencios; así, los recuerdos cobraron importancia frente a todo aquello que se omitió en los relatos, o que algunos familiares prefirieron no contar; uno de ellos tuvo relación con historias privadas que se quedaron en la importancia de la ética, tal como "ay (...) como se parece a vos y saber que..., se quedó, así como en silencio... mi mamá le dijo, no, pero ella sabe" (TE1, P1, 15 SEPTIEMBRE 2021).

Lo que implicó en narraciones como estas, dio como resultado la novedad frente a lo que resignificaron las historias y el deseo de mantenerlas en el ámbito de lo privado; dichos recuerdos adquirieron sentidos en las memorias individuales y colectivas de los narradores.

La perspectiva pedagógica implicó un acto educativo desde la cotidianidad, a partir del aprendizaje de los silencios, los olvidos intencionados y los secretos, que permitieron evidenciar las luchas y resistencias en las narraciones y acciones pedagógicas de los estudiantes y sus familias.

#### **7.4.3.3 Experiencias resilientes de la memoria a partir de las nostalgias**

Finalmente, los sentidos de la memoria desde las experiencias resilientes de los estudiantes y sus familiares mostraron tendencias en la categoría emergente “nostalgias”; teniendo en cuenta que parte de los recuerdos estuvieron cargados de dolor, tristezas, soledad, precariedad y llantos. Sin embargo, los estudiantes le otorgaron sentidos a la memoria desde la resistencia y la resiliencia de sus propias historias. Únicamente, porque fueron recuerdos que cobraron relevancia en el tiempo, que plasmaron sentidos y se reconstruyeron en el presente como una memoria ejemplar que se mantiene viva, bajo otras aristas.

Razón por la cual, lo que refirió a la nostalgia,

(...) se alude la parte emotiva y sensible de los sujetos, pero necesariamente también se le asocia con los recuerdos, con la reminiscencia, es decir, con la memoria. Sin embargo, no se trata sólo de las evocaciones que tenemos de forma personal o individual, sino también de los recuerdos colectivos y las experiencias que se comparten grupalmente en torno a ellos (Hernández, J. A. 2019).

En relación a lo que evocan los recuerdos, se tuvo como resultado que la nostalgia cobró más importancia cuando las memorias pasaban de ser individuales y se tornaban colectivas; es decir, cuando los recuerdos fueron compartidos y las experiencias tuvieron similitud en los grupos. En conclusión, los recuerdos se vuelven culturales, puesto que

conforman rituales, sensibilidades y códigos simbólicos en los grupos sociales que las comparten.

Las experiencias relacionadas a la nostalgia, se expresaron en algunos relatos de los estudiantes, uno de ellos contó lo siguiente "mi abuelo cuando se murió se fue muy triste porque cuando él se murió, él se murió en la cama normal y él empezó a llorar pero él ya estaba muerto" (TE5, P1, 27 OCTUBRE 2021).

Esta historia mostró lo que evocó el recuerdo para quien lo narró; también, la carga de nostalgia en lo referido a las tristezas del abuelo en el momento de su muerte; teniendo en cuenta, que las reminiscencias cobran sentido cuando están cargadas de historias, de momentos y de sentimientos, en pocas palabras, de memorias vivas.

Asimismo, las experiencias resilientes relacionadas con la nostalgia, dieron cuenta del paso por la memoria individual y colectiva, que evocó sucesos en los cuales la memoria ejemplar fue propiamente la de mantener vivos los recuerdos, aun cuando estos no implicaran felicidad. Ejemplo de ello, fue el testimonio de la entrevista de un estudiante a un familiar

Para toda la familia fue muy duro como eso porque él era una persona muy fría pero a la vez independientemente de que la persona sea fría, sea alejada, siempre va a existir ese vacío, a veces hasta los regaños hacen falta, porque a veces uno se siente solo y uno hay cuando esto, cuando aquello, por ese lado pues es difícil (AE2, P4, 1 SEPTIEMBRE 2021).

Las ausencias de personas amadas, fueron el resultado de las pedagogías de la memoria en torno a la carga simbólica que poseían los recuerdos y cómo estos se resignificaron en la palabra con los otros. Porque el acontecimiento ético, precisó de

alteridad y hospitalidad, sobre todo cuando este pasó por la compasión y la transformación con la sociedad.

## 8. CONCLUSIONES

La investigación desarrollada en la comuna tres de Manrique Barrio el Pomar; surgió a partir de cuestionamientos a fenómenos como los procesos migratorios, los fenómenos asociados a la violencia en Colombia y las memorias sobre resistencias sociales de los habitantes. En este sentido, el interés principal se proyectó en las pedagogías de la memoria, surgidas a través de, las reflexiones y acciones de los estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa José Roberto Vásquez.

En este sentido, se creó el semillero sobre memorias escolares en la institución, el cual permitió indagar las memorias individuales y colectivas con los estudiantes, por medio de ejercicios reflexivos y analíticos, visibilizados -a través de sus historias y experiencias de vida-; y, que tuvieran relación con la historia reciente del país, es decir, con fenómenos asociados al conflicto armado, el desplazamiento forzado tanto en lo rural como en lo urbano y procesos de resistencia y resiliencia de los estudiantes y sus familiares.

Teniendo en cuenta los principales fenómenos asociados al conflicto armado, se posibilitaron espacios de la memoria, que les permitiera a los estudiantes desarrollar acciones encaminadas a la reflexión, interpretación y análisis de sus experiencias de vida, por medio de acciones pedagógicas como: la observación, talleres en padlet, foto lenguajes, biografías, diálogos, reflexiones, entrevistas a familiares, realización de diarios de campo, líneas de tiempo y visitas al Museo Casa de la Memoria.

Por lo cual, la investigación fue un proceso desarrollado de manera cíclica, puesto que se creó metodología, se reflexionó, se generaron estrategias de acción, se analizaron y finalmente, se regresó a la fase inicial. Esto con el fin de propiciar acciones educativas

transformadoras que dieran las necesidades del problema y de la categoría principal de la investigación.

En principio, el desarrollo de la tesis presentó uno de los mayores obstáculos para la realización de los ejercicios investigativos, puesto que, en el año 2020 inició la pandemia del coronavirus, imposibilitando el contacto directo con las personas. Por lo cual, tanto en el año 2020 como en parte del año 2021, se tuvo que proyectar la metodología de manera virtual, por medio de video llamadas, talleres en aplicativos como padlet y pizarrones en línea, propuestos como medida fundamental ante el tiempo de aislamiento.

Sin embargo, se logró llevar a cabo -con los estudiantes del semillero-, todo lo planeado en el cronograma de actividades. Allí, el trabajo de campo se adaptó a las condiciones de pandemia y a las contingencias relacionadas con la planeación, tales como, los horarios de la institución que dificultaron los tiempos para los encuentros permanentes, y la complejidad para las salidas pedagógicas, puesto que los protocolos para asistir al museo estuvieron bastante restringidos. No obstante, la planeación se adecuó a los cambios presentados y tanto los encuentros de memoria con los estudiantes, como las salidas pedagógicas al museo, se pudieron realizar.

En primer lugar, para el desarrollo del primer objetivo, se reflexionó en torno a las pedagogías de la memoria con los estudiantes del semillero “Memorias Escolares por la Paz”, a partir de la categoría -trabajo elaborativo- propuesta por la teórica Elizabeth Jelin, en la cual se hace referencia a que cuando la memoria implica trabajo es porque se debe incluir en la cotidianidad, pero con el fin de buscar transformaciones sociales.

Asimismo, se trabajó la categoría -historia reciente- propuesta por el teórico Hugo Fazio, quien la presentó como una noción coyuntural y de acontecimientos, evidenciada en la praxis social, que además, es portadora de subjetividad y temporalidad. Seguidamente, se

trabajó la categoría -memoria viva-, propuesta por el teórico Tzvetan Todorov, quien indicó que la memoria viva o memoria ejemplar era potencialmente liberadora.

Teniendo en cuenta las categorías teóricas del primer objetivo, que se contrastaron con las categorías emergentes halladas en el trabajo de campo, es decir, violencia política, rupturas, desplazamientos, problemas familiares y hambre; se desarrollaron actividades que permitieron abordar sus memorias y las de sus familiares, con una perspectiva crítica en la que por medio de sus relatos y trabajos de campo, se convirtieron en investigadores activos de sus propias vidas.

A partir de las categorías abordadas, el análisis dio cuenta del sentido de la memoria y de la importancia que la misma requiere en aras a la transformación social, a resistir y crear resiliencia sobre los fenómenos que han causado dolor y muerte. Por ello la reflexión en torno a pedagogizar la memoria y a llevarla a la praxis en los espacios académicos y extra académicos cobró relevancia en la investigación.

En segundo lugar, para el siguiente objetivo específico, se interpretaron los sentidos que reviste la memoria a partir de las experiencias de vida de los estudiantes. Con el fin de dar cuenta de los sentidos, la hospitalidad y la alteridad esbozados por Fernando Bárcena y Joan Carles Mélich; en contraste con las categorías emergentes que surgieron del análisis de los trabajos de campo como la muerte, las creencias populares, violencias cotidianas y economía familiar.

Los hallazgos permitieron que los estudiantes fueran garantes de sus propias interpretaciones a partir de las acciones que se fueron proponiendo de acuerdo con los giros que tomaba la investigación; lo que generó, fue una estrecha relación con la memoria y los sentidos cada que acudieron a los recuerdos. No obstante, las experiencias de vida se resignificaron en la relación con los otros, en los testimonios orales, escritos o vivenciados.

Por ello la hospitalidad y la alteridad crearon lazos en la medida que se daba acogida al otro y se sentía compasión –en términos de empatía- por las experiencias de familiares o amigos. Asimismo, cuando se pusieron en contraste las categorías emergentes como las creencias populares, las violencias cotidianas, etc. Los sentidos de la memoria tuvieron impacto a partir de las acciones pedagógicas encausadas en la emancipación.

En tercer y último lugar, el posterior objetivo específico que analizó los sentidos de la memoria desde una perspectiva pedagógica de la educación como acontecimiento ético; tuvo lugar con la categoría teórica –acontecimiento ético-, en contraste con las categorías emergentes -acogimiento hospitalario, memoria, sentidos y nostalgia-.

Para dar cuenta del acontecimiento ético, o de la radical novedad, tal como lo propusieron Bárcena y Melich; fue necesario hacer hincapié en los hallazgos de los trabajos de campo, que permitieron desarrollar la perspectiva pedagógica desde la acogida del otro, en la relación desinteresada y en la sensibilidad por las experiencias de vida de los demás. Esto se evidenció en la acogida de las historias, de los relatos y del sentir de otros en torno a sus vulnerabilidades, con el fin de cargar de sentido las acciones pedagógicas vividas por los estudiantes del semillero.

El acogimiento hospitalario se analizó como un acto compasivo desde la resistencia, a partir de las acciones, para comprender y acoger a quien narró o vivió alguna situación dolorosa. Propiciando el sentido pedagógico desde la superación y no repetición de hechos dolorosos o traumáticos del pasado reciente.

Tales acciones emancipadoras, dejaron aprendizajes y crearon tejidos que posibilitaron mayor interés por la memoria ejemplar, la cual permite tomar hechos del pasado y transformarlos en el presente; asimismo saber qué hacer con ellos, desde una

postura ética de la comprensión del silencio, los olvidos intencionados, los secretos y las nostalgias.

En este sentido, se visibilizó el papel que la mujer ha jugado en los espacios tanto públicos como privados, al momento de fortalecer la economía del cuidado; sin embargo, este papel ha estado atravesado por múltiples violencias simbólicas que han permeado gran parte de los espacios de socialización política, económica y cultural, en los cuales se ha tratado de minimizar la relevancia de sus acciones.

Teniendo en cuenta, que lo narrado no fue lo único que permitió visibilizar los sentidos de la memoria, puesto que el mantenerla viva, también se interpreta en el valor de lo privado y lo público, aunque fuera expresado en silencios u olvidos.

En conclusión, los sentidos de las memorias, permitieron manifestar emociones políticas representadas a través de las narraciones, relatos y experiencias de vida de los estudiantes y sus familiares; toda vez que rememoraron el pasado y les otorgaron sentidos. De igual forma, estas emociones formaron un tejido entre lo experimentado y la importancia de estos hechos como actos políticos y transformadores.

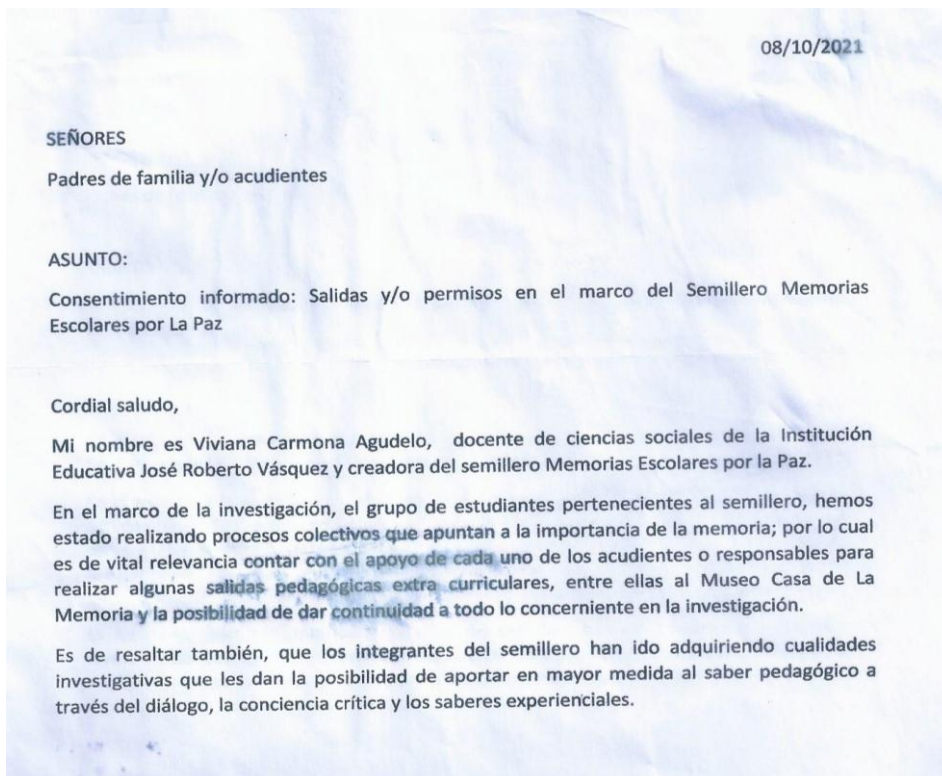
Asimismo, se tuvo en cuenta la importancia ética de la investigación, a partir de un cierre reflexivo con los estudiantes pertenecientes al semillero, allí se discutieron los principales temas abordados, los sentidos que se tejieron alrededor de la memoria a partir de sus propias experiencias significativas y sobre todo, la inclusión de los estudiantes como investigadores durante todo el desarrollo de la tesis.

En ese sentido, se aportó a la educación y los derechos Humanos en la medida en que se posibilitaron espacios sociales en los cuales los estudiantes tuvieron voz, fueron reconocidos en sus acciones pedagógicas y comprendieron que el papel de la educación y

de la pedagogía transforma contextos desde la ética y las acciones políticas transformadoras.

## 9 ANEXOS

**Figura 1. Consentimiento informado padres y/o acudientes de los semilleristas**



**Figura 2 Talleres líneas de tiempo**



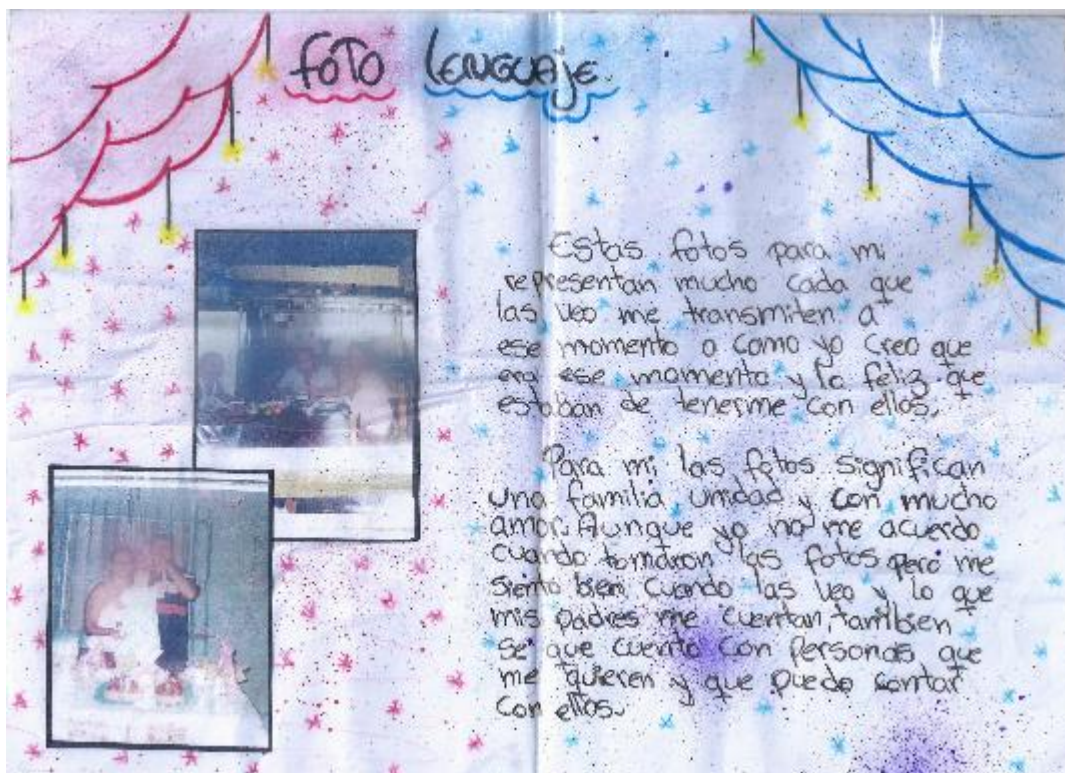
**Figura 3. Construcción líneas de tiempo**



**Figura 4 Taller foto lenguajes**



Figura 5 Construcción colectiva e individual foto lenguajes



## Foto Lenguaje.

Escogí esta foto en donde están mis padres esperando a su 1º hijo, mi hermano mayor, me gusta mucho esta foto porque mis padres están jóvenes y prácticamente inexpertos de lo que es la vida, en el que poco a poco fueron creciendo ambos como personas y aprendiendo sobre ellos mismos.

Esta foto me hace pensar en el largo recorrido en el que han estado juntos, viendo el uno por el otro y construyendo una gran familia.

Se puede ver la diferencia de lo que eran antes y lo que son ahora.



Foto 1

Keluarga di Desa Suka Jaya  
 sangat senang saat ini dengan adanya  
 program keluarga yang dilaksanakan di  
 desa ini karena banyak di masyarakat  
 yang kurang tahu tentang program ini  
 dan ini sangat penting untuk  
 meningkatkan kesejahteraan masyarakat  
 di desa ini.



Foto 2

Foto foto ini adalah foto yang  
 menunjukkan program yang dilaksanakan  
 di desa ini.



**Figura 6 Salidas pedagógicas Museo Casa de la Memoria**



**Figura 7. Reflexión Pedagogías de la memoria desde la resistencia**



**Figura 8. Encuentro final y conclusiones de Pedagogías de la memoria**



## 10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
- Agis, D. F. (2009). Tiempo, política y hospitalidad. Una reflexión desde Derrida y Lévinas. *Isegoría*, (40), 191-202.
- Arévalo, A. P. G. (2014). Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 257-289.
- Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2014). La educación como acontecimiento ético: Natalidad, Narración y Hospitalidad. *Miño y Dávila Editores sl*. Buenos Aires–Argentina.
- Baudrillard, J., & Rada, C. (1980). *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas: Monte Ávila.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (1997). La investigación en ciencias sociales. *Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes. Colombia, 51-66.
- Carvajal, C. M., Díaz Chabur, C. P., Ortíz Suárez, R. D., & Pulgar Suárez, L. A. La escuela como agente de la memoria y las subjetividades políticas: una experiencia desde la investigación acción educativa.
- Cruz Artunduaga, F. (2008). Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una Cultura de Paz. Universitat de Barcelona.
- De Souza. (2015). Diversidades, memoria y narrativas: lo que queda por decir en historias de formación. En Arango, G. J. M., & Jaime, G. (Ed), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 115 – 134). Ciudad Autónoma de Buenos

- Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires CLACSO.
- Derrida, J., Dufourmantelle, A., & Segoviano, M. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Fazio Vengoa, H. (1998). La historia del tiempo presente: una historia en construcción. *Historia crítica*, (17), 47-57.
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. Franco, M. y Levin, F.(comp.), 266.
- García-Vera, N. O. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 135-170.
- Herranz Castillo, R. (1991). Notas sobre el concepto de violencia política. *Anuario de filosofía del derecho*, 427-442.
- Hernández-Gutiérrez, J. A. (2019). Memoria mediática: la nostalgia en la cultura pop. *Question/Cuestión*, 1(62), e152-e152.
- Hunziker, P. (2017). Memoria, historia y tragedia: dilemas de la narración en la reflexión política de Hannah Arendt. *Revista Poiesis*, 14(1), 14-36
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. *Siglo XXI de España Editores*. Madrid.
- Jiménez Becerra, A., Infante Acevedo, R., & Amanda Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, 2, 27-44.
- Olivares, C. G. (2019). Materialidad de los cuerpos sin mundo: la función ética del hambre del otro. *Hermenéutica intercultural: revista de filosofía*, (31), 29-45.

- Pachón, X. (2007). La familia en Colombia a lo largo del siglo XX. *Familias, cambios y estrategias*, 145-159.
- Palacio, J., Correa, A., Díaz, M., & Jiménez, S. (2003). La búsqueda de la identidad social: un punto de partida para comprender las dinámicas del desplazamiento-restablecimiento forzado en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 11(1), 26-55.
- Pappier, V., & Morras, V. (2008). La construcción de la memoria en la escuela. Clío & Asociados
- Rengifo González, C. J., & Cárdenas Avendaño, Ó. M. (2015). Acciones de la población desplazada de La Comuna Tres Manrique, por la defensa del territorio y el derecho a la ciudad, Medellín (Colombia).
- Rivas Echavarría, Y. C. (2020). El papel de la escuela en la construcción de memoria: una estrategia pedagógica vinculante con la comunidad
- Rivera, N. E. R. (2016). Violencia cotidiana, marginación, limpieza social y pandillas en Guatemala. *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (19), 111-127.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 109-135.
- Schmidt, Q. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.
- Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. *Paidós*. Barcelona.

Torres Gámez, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 165-185.

Valencia, P. O., Díaz, J. M., & Villafañe, G. V. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y saberes*, (40), 59-70.

Vargas, S. A. (2005). Los relatos de la memoria. Nota sobre la dimensión ético política de la memoria y el olvido en los Informes de la "verdad" de Argentina, Guatemala y Perú.

## 10.1 REFERENCIAS CIBERGRÁFICAS

- Aristizábal Botero, Carlos Andrés; Cárdenas Avendaño, Óscar Manuel y Rengifo  
 González, Claudia Jannet. (2018). Desplazamiento, trayectorias y poblamiento urbano. El caso de la comuna 3Manrique, Medellín, 1970-2010. *Estudios Políticos* (Universidad de Antioquia), 53, pp. 126-147.
- IEJRVBN, (s.f). Contexto Sociocultural de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique. Obtenido de <http://jrvbm.blogspot.com/p/1.html>
- Lamarche (1993). En Perez Winter, C. V. (2014). La economía familiar: una discusión sobre modelos. Obtenido de [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35870/CONICET\\_Digital\\_Nro.de65ac7e-9b9c-4ed2-a5e1-62eb8db7dadd\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35870/CONICET_Digital_Nro.de65ac7e-9b9c-4ed2-a5e1-62eb8db7dadd_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Manual de Convivencia, (2010). Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique. Obtenido de [https://lajoseroberto.edu.co/images/lajoseroberto/MANUAL\\_DE\\_CONVIVENCIA\\_.pdf](https://lajoseroberto.edu.co/images/lajoseroberto/MANUAL_DE_CONVIVENCIA_.pdf)
- Mèlich, J. C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 129-142. Obtenido de <file:///C:/Users/Casa/Downloads/15053-Text%20de%20l'article-14977-1-10-20060309.pdf>
- MEN, (s.p). del Ministro, M. serie lineamientos curriculares. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>
- Osorio, J., & Rubio, G. (2014). Pedagogía de la Memoria y Ciudadanía Democrática (Doctoral dissertation, tesis para la deliberación. 2-20. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/305395584>)

Scheper, N (1997). en Editorial. (2005). La muerte sin llanto: Violencia y vida cotidiana en Brasil. *Nueva antropología*, 20(65), 05-12. Recuperado en 28 de diciembre de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-06362005000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362005000200001&lng=es&tlng=es).

Torrecilla, F. J. M., & Javier, F. (2011). Investigación acción. *Métodos de investigación en educación especial. 3ª Educación Especial. Curso*, 14-16. Obtenido de [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39407277/rodriguez\\_s\\_investigacion\\_accion-libre.pdf?1445752714=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRodriguez\\_s\\_investigacion\\_accion.pdf&Expires=1673320208&Signature=ByK0TZ0GThNm-yUojW2PQNEGN5HD1CdMLcGvABgeAdhateP~QtRmloXritKbeuf1N7bn4eoLThCzF2LS9PN~pGNdLp8rNMIFDDL6bavUjE-g3qJax9NGGhsD47A2wORLEIkJhw7QXYlgH695h7Wif3hvujGmmLeRufwV7lz-9dsQo-hmQRsfq8IyGDudKtYRwDfvPugP-dAWmZz~Ryv--Hc5yZG4U6QPxKpeQTAtFqktqcQf74fTzSbjlIvV5Ro00HcQNFXuW4jei2iRdMnhYh88W-YxnKYr6cF~WAI0tNbZBpxRPGNao8C194TLacuCS41gt-NGlnH0FUIDzai-A\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39407277/rodriguez_s_investigacion_accion-libre.pdf?1445752714=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRodriguez_s_investigacion_accion.pdf&Expires=1673320208&Signature=ByK0TZ0GThNm-yUojW2PQNEGN5HD1CdMLcGvABgeAdhateP~QtRmloXritKbeuf1N7bn4eoLThCzF2LS9PN~pGNdLp8rNMIFDDL6bavUjE-g3qJax9NGGhsD47A2wORLEIkJhw7QXYlgH695h7Wif3hvujGmmLeRufwV7lz-9dsQo-hmQRsfq8IyGDudKtYRwDfvPugP-dAWmZz~Ryv--Hc5yZG4U6QPxKpeQTAtFqktqcQf74fTzSbjlIvV5Ro00HcQNFXuW4jei2iRdMnhYh88W-YxnKYr6cF~WAI0tNbZBpxRPGNao8C194TLacuCS41gt-NGlnH0FUIDzai-A__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)