



DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a03>

Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia

Students' short stories about war: Elements to consider the construction of democratic relations and reconciliation in Colombia

Relatos de estudantes bogotanos sobre a guerra: Elementos para pensar a construção democrática e a reconciliação em Colômbia confrontadas através de alguns casos nacionais

Diego Higuera Rubio
maurciorubio@gmail.com
Universidad de Buenos Aires

Artículo recibido: 31/08/2015 - Artículo aprobado: 30/11/2015

Para citar este artículo: Higuera, D. (2015). Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia. *Ciudad paz-andando*, 8(2), pp. 49 - 63.

RESUMEN

En el texto se analizan los relatos sobre el conflicto armado de estudiantes secundarios pertenecientes a tres colegios públicos. En el primer apartado se identifican los elementos comunes relativos a los orígenes, desarrollo y actores del conflicto. Las voces de los estudiantes expresan la naturalización de la guerra, el miedo que inmoviliza y un relato hegemónico de buenos y malos. En el segundo apartado se exploran los relatos que identifican distintos hechos, actores y víctimas como resultado de la confrontación armada. Estos matices muestran las contradicciones de la sociedad respecto al conflicto, sus posibles soluciones y la construcción de relaciones democráticas. Finalmente, se vincula el material empírico con discusiones teóricas en torno a la memoria y la enseñanza de la historia.

Palabras clave: Memoria y educación, conflicto armado, enseñanza de la historia Colombia.

● ABSTRACT

This text analyzes stories about the armed conflict told by secondary school students from three public schools. The first section identifies common elements related to the origins, development, and key actors of the armed conflict. The students' voices express naturalization of the war, immobilizing fear, and a hegemonic story of "good guys" and "bad guys." The second section explores the stories, which identify different occurrences, actors, and victims as a result of the armed conflict. These nuances show the contradictions present in society regarding the conflict, its possible solutions, and the construction of democratic relations. Finally, the empirical material is connected with theoretical discussions related to memory and the teaching of history.

Keywords: Memory and education, armed conflict, teaching history, Colombia.

● RESUMO

Nesta investigação são analisados os relatos sobre o conflito armado de estudantes do ensino médio de três escolas públicas. Em primeiro lugar, se identificam os elementos comuns relativos à origem, ao desenvolvimento e aos atores do conflito. As vozes dos estudantes expressam a naturalização da guerra, o medo que imobiliza e o relato hegemônico sobre "bons e maus". Em um segundo momento são explorados os relatos que identificam distintos fatos, atores e vítimas como produto da confrontação armada. Essas análises mostram as contradições da sociedade respeito ao conflito, possíveis soluções para a construção de relações democráticas. E por último, o material empírico vincula-se com discussões teóricas sobre a memória e o ensino de história.

Palavras chave: Memória e educação. Conflito armado. Ensino da história. Colômbia.

Introducción

ha sido un país azotado mucho por la guerra, ¿no?, por la violencia, por la violencia del conflicto armado, por el narcotráfico y por la corrupción en la política. Entonces... no tanto desde hace cuarenta años, sino desde hace mucho tiempo más

(Lorena 15 años, colegio 3)

La guerra presente en la vida de Lorena, sus padres y abuelos, indica la densidad y antigüedad del tema que abordamos. En la profusa bibliografía académica se utiliza la expresión *conflicto colombiano*, para referirse a los múltiples procesos asociados a la violencia política de los últimos 60 años. Dicho conflicto se gestó en la primera mitad del siglo XX por el desborde, en las bases, del enfrentamiento entre los partidos tradicionales (liberal y conservador), alimentado por una tradición de exclusión radical del contrario político. Luego del pacto “de paz” firmado por las élites bipartidistas en el marco de la guerra fría a mediados de siglo, la exclusión se dirigió hacia los movimientos sociales, sindicatos, partidos de izquierda y guerrillas marxistas¹.

Por múltiples razones, la violencia como forma de la política se dilató y en ella han intervenido diversos actores estatales, insurgentes y paraestatales. Todos han cometido serias violaciones a los derechos humanos, en especial, con la emergencia del narcotráfico como objeto de disputa, alianza y fuente de financiación. El narcotráfico fue clave, desde mediados de los años ochenta, en la conformación de cruentos grupos paramilitares de ultraderecha que obtuvieron enormes réditos de la guerra, aunque

1 Las investigaciones y debates sobre el conflicto colombiano son múltiples por lo que no voy a dar cuenta de ellas en esta apretada síntesis introductoria, remito al lector a dos trabajos que resumen ese amplio universo. El primero, generado en el marco de las negociaciones entre el gobierno y la guerrilla de las FARC-EP, fue escrito por catorce reconocidos académicos que abordan el tema desde distintas disciplinas y marcos teóricos (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015). El segundo es el informe ¡Basta Ya! del Grupo de Memoria Histórica (2013). Aunque este documento fue editado en el marco de una política gubernamental, fue escrito por algunos de los principales investigadores del tema, cita diversas fuentes, presenta cifras recientes y expone un completo panorama del conflicto haciendo énfasis en los testimonios de las víctimas.

menores respecto a los alcanzados por sus aliados legales en los partidos políticos, las Fuerzas Armadas y los monopolios económicos.

En principio, el conflicto se desarrolló en las zonas centrales de producción rural y luego se extendió a las de colonización del fragmentado territorio nacional, compuesto por varios cordones montañosos, valles, altillanuras y selvas. Ese proceso ha estado orientado por la incesante concentración de la tierra (Legrand, 1989; Fajardo, 2014), el ascenso social a través de la guerra y una ambigua presencia del Estado, en el marco de una economía nacional basada en la extracción de recursos naturales y el monocultivo. El principal resultado de la confrontación ha sido el despojo de territorios a campesinos, colonos, pobladores indígenas y afro. Además, Colombia es uno de los países más desiguales de América Latina, con una histórica abstención electoral² y un permanente asedio a la organización colectiva y la participación política por parte de los diferentes actores armados, sus aliados y agentes del Estado (Uribe, 2001, pp. 221-222).

Con base en las entrevistas realizadas a estudiantes de tres colegios públicos bogotanos³, pertenecientes a sectores bajos y medios, analizaré aspectos vinculados a las representaciones y memorias sobre los orígenes del conflicto, sus actores y las implicaciones que ha tenido para el país. Mostraré las maneras como las nuevas generaciones del principal centro político y electoral, construyen su horizonte de pasado a partir de la herencia adulta y cómo lo usan para interpretar su presente. El examen sistemático de la perspectiva de los adolescentes y jóvenes resulta imprescindible para entender la base simbólica intergeneracional sobre la que se busca

2 Según la Registraduría Nacional (2013: 11), Colombia es el único país de América Latina que muestra baja participación política en los últimos 30 años, con una abstención entre el 50% y 32% del padrón electoral. Respecto a la desigualdad, el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2014) ubica al país en el puesto 12 de mayor desigualdad entre los 168 países del mundo. En el año 2010 se calculaba que el 77,6% de la tierra estaba concentrada en el 13,7% de los propietarios (Ibáñez y Muñoz, 2011: 1).

3 Este escrito se basa en el trabajo de campo que realicé durante el año 2012 como parte de mi proyecto de investigación doctoral titulado “La enseñanza de la historia reciente y subjetividades políticas en colegios Buenos Aires y Bogotá”. Realicé observaciones de clases, actividades escolares, entrevisté estudiantes del antepenúltimo y último año de secundaria y docentes de ciencias sociales y economía política. Con el fin de resguardar la privacidad de las personas mencionadas en el texto, modifiqué sus nombres e identifiqué los colegios con números.

construir una sociedad justa y democrática luego de años de guerra. Este artículo pretende contribuir a la reflexión adelantada por docentes e investigadores colombianos en la última década (Becerra, Acevedo y Cortés, 2012) que se vincula a problemáticas más amplias debatidas en, por lo menos, dos campos temáticos. Por un lado, la enseñanza de la historia y las identidades nacionales (Carretero, 2007; Cuesta, 1997) y, por otro, la relación entre memoria, historia y educación (Higuera, 2010; Lorenz y Jelin, 2004).

El documento inicia con el examen del lugar que ocupa el conflicto en los relatos de los estudiantes sobre la historia reciente colombiana, cómo describen su origen y los actores en él. En la mayoría de relatos subyace una estructura moral que caracteriza a la “guerrilla” como la entidad externa que daña a los colombianos con fines mezquinos, teniendo como principal víctima a los secuestrados. El segundo apartado aborda los matices que adquiere la orientación moral de los relatos entre los estudiantes que identifican varios elementos en los orígenes del conflicto, otros actores y sus víctimas. En estos casos se formulan críticas radicales a la estructura sociopolítica del país, la inviabilidad de soluciones negociadas al conflicto y la imposibilidad de superarlo. El último acápite plantea algunos debates respecto a la memoria y la enseñanza de la historia; además, destaca las voces de estudiantes que esperan una solución negociada para la realización efectiva de la democracia.

Orígenes de un conflicto omnipresente/ausente

Mientras estuve en los colegios bogotanos entrevisté a 165 estudiantes para solicitarles un relato sobre la historia de su país durante los últimos 40 años. Con el fin de ordenar la conversación, les pedí que mencionaran los acontecimientos o periodos que consideraban más relevantes. Al igual que Lorena, varios mencionaron en primera instancia la guerra o la violencia, pero más de la mitad repreguntó “¿cosas buenas o malas?” o, advirtió, “del país se dicen muchas cosas malas, pero eso no es así”. Buenas o malas, la idea es que hayan sido importantes, contestaba. Luego, las referencias al conflicto eran ineludibles: “¡Pues lo de siempre!, guerras... narcotráfico, todo eso” (Jonathan 15 años, colegio 2).

El conflicto está presente o se elude, una ambivalencia que obedece al desinterés por temas históricos o políticos que algunos estudiantes identificaron con un cierto hartazgo:

No me gusta llenarme de esa tensión del pasado, pero pues el que no conoce su historia, tiende a repetirla... lo que dice la misma serie de Pablo, ¿no?... pero igualmente no me gusta meterme en ese ámbito de que todo fue terrible, yo trato de poner de mi parte para que todo sea mejor. (María Fernanda 17 años, colegio 3).

“Desentenderse” de un pasado terrible, incómodo y que se mantiene vigente, también se relaciona con el lugar donde ocurren las acciones armadas: “el monte”, “el campo” o “la selva”, se desenvuelven en lugares lejanos. La mayoría de los estudiantes señaló que no ocurre como en los años 80, cuando Pablo Escobar ordenaba atentados en las ciudades con carros bomba según cuentan sus padres, o ven en documentales y en la teleserie sobre la vida del célebre narcotraficante. Esta indiferencia, sin embargo, no es celebrada: “no le presto mucha atención a lo que está sucediendo, ya que como que uno no es el afectado, ¡aunque no debería ser así!” (Janeth 17 años, colegio 1).

A pesar del rechazo y apatía, el conflicto está en las noticias. Algunos estudiantes tienen familiares que han sido afectados, otros pasaron por retenes guerrilleros o los paramilitares desplazaron a un pariente lejano. En otras palabras, el conflicto hace parte de la experiencia vital de los habitantes, pues “colombiano que se respete lo sabe” (Carlos 17 años, colegio 1). Sin embargo, los orígenes del conflicto son confusos para los entrevistados. Poco menos de la mitad no sabía cómo había empezado, otros conjeturaron que siempre había existido o suponían que inició con las guerrillas, “que eran grupos de campesinos que hicieron eso para protestar contra el gobierno porque le estaban quitando las tierras” (Michael 15 años, Colegio 2). La otra mitad de los estudiantes señaló que el enfrentamiento bipartidista generó las condiciones para la formación de grupos armados. De hecho, más que ese fenómeno, la mayoría destacó *El Bogotazo* como hito fundacional: “porque fue el día en que mataron a Jorge Eliécer Gaitán y entonces desde ese día empezó: que las guerrillas... empezó la violencia tenaz” (Victoria 15 años, colegio 3).

La muerte del caudillo liberal desató un levantamiento popular que arrasó el centro de Bogotá, tuvo réplicas en va-

rias poblaciones del país y marcó la exacerbación de la violencia partidista que se venía desarrollando desde los años t30 del siglo XX. Este hecho es central en el relato de los chicos pues, consideran, impidió que un líder surgido del pueblo impulsara transformaciones políticas en favor de las mayorías. Los estudiantes afirman que acontecimientos de este tipo se repitieron en distintos momentos como en los casos de Jaime Pardo Leal, Carlos Pizarro y, especialmente, Luis Carlos Galán. A pesar de compartir algunas similitudes (ser candidatos a la presidencia, tendencia política o de partido, campaña en la que fueron asesinados), los contextos y circunstancias de estos magnicidios, así como las personalidades de los líderes caídos, difieren en múltiples aspectos. Un análisis profundo de este tema demandaría mayor desarrollo, por ahora me interesa subrayar que la gran mayoría de los estudiantes ha conocido, por distintas fuentes, sobre “Gaitán”, “el bogotazo” o “el 9 de abril de 1948”. A partir de ese acontecimiento, los entrevistados agregaron otros detalles clave para estructurar sus relatos acerca del origen de la violencia contemporánea. Veamos un ejemplo donde le solicito a una entrevistada más detalles sobre las consecuencias de El Bogotazo:

Los liberales y los conservadores (...) ellos mataban y todo por su movimiento o ideal político (...) la gente empezó a tener como armas y esas cosas, y entonces empezó a haber una lucha. Luego pues se empezó a crear la guerrilla, que fue como más ejército del pueblo para el pueblo, ellos no tenían ideales malos sino simplemente... querían ayudar al pueblo y crear una política diferente, que saliera de los estamentos que ya habían (...) tenían unos ideales buenos, luego por el narcotráfico comenzaron a cambiar sus ideales, y se volvieron, por decirlo así, malos. Empezaron a tomar acciones que iban en contra de sus ideales anteriores y... a cambiar lo que eran. (Luisa 17 años, colegio 3)

La mayor parte de los entrevistados que comentó los orígenes del conflicto, caracterizó la guerrilla como una entidad “mala” que en principio actuaba por intenciones e ideales de cambio, de ayuda hacia el pueblo o en defensa de sus derechos, pero con el tiempo esos objetivos o “ideales” se esfumaron por acciones vinculadas con narcotráfico, corrupción, asesinatos, secuestros o terrorismo. Para los estudiantes que desconocen el origen del conflicto, la guerrilla es, sin atenuantes, una entidad “mala”. En muchos relatos la guerrilla era enunciada como un sujeto que ataca a “los colombianos”, como si no estuviese inte-

grada por personas del país. Me percaté de ello durante las primeras entrevistas así que empecé a preguntar, con falsa inocencia, si los guerrilleros eran colombianos. Los estudiantes respondieron afirmativamente luego de pensarlo: “sí... son... digamos, personas comunes, normales, que se unen a los guerrilleros para ir en contra del país” (Alexander, 15 años, colegio 1). Alexander aclara que los guerrilleros son “colombianos normales” que al ingresar a la guerrilla se enfrentan al país, se convierten en una suerte de colombianos/anticolombianos.

Muy pocos chicos explicaron cómo la violencia partidista se transformó en insurgencia de izquierda, y cómo la prolongación y expansión de la guerra se articuló con el narcotráfico dándole origen a los paramilitares. De hecho, algunos consideran que no hay mayores diferencias entre los actores del conflicto: son grupos armados ilegales que habitan en zonas inhóspitas y ejercen la violencia con fines particulares. En general, tuve que pedir aclaraciones: “Yo tampoco lo entiendo... porque es muy raro, existen los guerrilleros, los militares, los paramilitares y son esos tres” (François 17 años, colegio 2). Ahora, la mayoría señaló que a pesar de las similitudes existen diferencias: la guerrilla actúa contra el Estado y sus leyes, mientras los paramilitares defienden a los terratenientes, son aliados de algunos militares y políticos, sus métodos son más cruentos o “son como los más malos” (Maryori 17 años, colegio 2). Para otros entrevistados la diferencia es sencilla: “La guerrilla es de los pobres, los *paracos* es de los ricos” (Carolina 16 años, colegio 1).

Desde luego, el relato solicitado a los entrevistados no era una tarea fácil. Además de las complejidades mencionadas sobre la historia reciente del país, debemos tener en cuenta que a finales de los años ochenta algunos grupos guerrilleros desmovilizados formaron partidos políticos y sus integrantes empezaron a ocupar cargos públicos desde el proceso constituyente de 1991. Luego hubo enfrentamientos entre guerrillas por recursos y zonas estratégicas, además, algunos exguerrilleros y miembros del ejército se integraron a los paramilitares. Entre los años 2003 y 2006, los grupos paramilitares iniciaron un proceso de entrega de armas, reinserción y sometimiento a la justicia, que estuvo envuelto en polémicas sobre su diseño, procedimientos y los resultados alcanzados (Human Rights Watch, 2010; Mejía et al., 2008).

El abordaje de esa complejidad, apenas esbozada en este escrito, también se dificulta por la información descontextualizada y sesgada que divulgan los principales medios de comunicación (Bonilla y Tamayo, 2005; Valencia, 2014), así como los silencios y miedos generados por años de conflicto. Respecto a los colegios, algunos contextos institucionales limitan o impiden abordar el tema⁴. Además, durante los seis años de secundaria, solo una asignatura está dedicada a la historia colombiana y sus contenidos no tienen mayor relevancia en las pruebas saber 11, las cuales otorgan un puntaje al bachiller egresado que determina su acceso a las universidades públicas o el ingreso a las principales carreras de las universidades privadas. Desde luego, el prestigio de los colegios privados y públicos guarda estrecha relación con el desempeño promedio de sus egresados en dichas pruebas. Es decir, en la práctica, el estudio profundo de la historia nacional y *el pasado reciente* no son fundamentales.

En el caso de los estudiantes que no identificaron o conjeturaron acerca de los orígenes del conflicto y las características de los actores armados, su relato esencializa la historia y, en algunos casos, obtura preguntas y nuevos intereses: “El principio (de las guerrillas) no lo sé, porque no soy partidario de ellos” (Luigi 18 años, colegio 3). Un pilar de esta forma de relato es el tipo de víctima y los victimarios destacados. La mayoría de los chicos mencionó los secuestros, una actividad que ha sido realizada por todos los actores armados pero que aumentó considerablemente durante los años noventa cuando las FARC acudieron a ella para aumentar sus ingresos económicos. Además, ese grupo detuvo con fines estratégicos a cientos de militares y policías, así como algunas figuras políticas. Muchos de ellos estuvieron secuestrados por años con implicaciones

4 Dichas limitaciones obedecen, por lo menos, a dos factores: 1. La ubicación de instituciones educativas en barrios en los que el tema puede resultar incómodo debido a la presencia de actores armados, simpatizantes de ellos o exintegrantes de los mismos. 2. La presencia en las aulas de estudiantes que han sido afectados por el conflicto y para quienes el abordaje del tema resulta muy sensible. El estudio de estos contextos o escenarios educativos no se encuentra suficientemente desarrollado en la bibliografía y es un asunto a trabajar. Resulta oportuno señalar que, según la Secretaría de Educación Distrital (2013: 65), los estudiantes matriculados en el sistema público agrupados bajo la categoría “víctimas del conflicto” suman 36.778. La mayoría son desplazados (35.888), seguidos por los desvinculados de grupos armados (620) y los hijos de desmovilizados (270). Las escuelas de todas las localidades atienden chicos en esta condición aunque las del sur de la ciudad reciben la mayor parte.

destructivas para sus familias. Con todo, resulta llamativa la importancia otorgada por los entrevistados a estas víctimas del conflicto, si las comparamos con otras. Según datos oficiales, entre 1970 y 2010 se registraron 27.023 secuestros asociados al conflicto armado, la mayoría realizados por las guerrillas. Entre 1985-2012 se estima que fueron desplazados de sus tierras unos 5.700.000 campesinos, aproximadamente el 15% de la población total del país. Si bien una parte del desplazamiento ha sido generado por enfrentamientos entre grupos armados y las guerrillas, la mayoría obedece al accionar de los paramilitares y sus aliados, quienes se apropiaron de, por lo menos, 8.3 millones de hectáreas (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

No estoy intentado esbozar un análisis jerárquico sobre víctimas, irrelevante y mezquino en este momento, solo trato de explorar las implicaciones que tiene en los relatos de los estudiantes la centralidad de víctimas que no conforman la mayoría y le son lejanas socialmente. Ningún entrevistado tenía vínculos directos con personas secuestradas mientras que varios conocían desplazados, habían tenido familiares en esa condición, dos perdieron familiares en los “falsos positivos”⁵ y una comentó que gran parte de su familia paterna cayó asesinada en la masacre de “El Salado”, realizada por grupos paramilitares.

El lugar de las víctimas y sus victimarios en los relatos de los estudiantes, fortalece la caracterización de la “guerrilla” como la principal entidad externa generadora de violencia, destructiva y con móviles económicos. De esta

5 Esta expresión se refiere a ejecuciones extrajudiciales de civiles, cuyos cuerpos eran presentados por los miembros del ejército como guerrilleros para recibir incentivos, recompensas y mostrar resultados. De allí la expresión: el saldo positivo por un combate que no ocurrió con un enemigo inexistente. Este eufemismo se hizo popular a finales de 2008 gracias a las denuncias de familiares y organismos defensores de derechos humanos, que recopilaban contundentes pruebas de lo que venía ocurriendo desde el año 2002. Debido al número de víctimas y la continuación de esa práctica (en menor escala), regularmente se publican noticias sobre denuncias y procesos judiciales relacionados con el tema. Los organismos de derechos humanos estimaron el número de víctimas en 3500, pero en noviembre de 2014 la Fiscalía General de la Nación aseguró a la prensa que adelantaba investigaciones judiciales por 4382 víctimas. El lector se preguntará si este fenómeno puede vincularse con la desaparición forzada. Remito a la discusión planteada en el primer capítulo del informe *Basta Ya* donde se subraya que, a diferencia de otros países de América Latina, en Colombia la desaparición forzada ha tenido escasa visibilidad con el agravante de que es una antigua práctica de grandes proporciones y poco documentada (Grupo de Memoria Histórica, 2013: 57-64).

forma, la mayoría de los entrevistados edificaron sus relatos a partir de una clasificación que distingue radicalmente “buenos” y “malos”, una suerte de relato moral cuya lógica comparte elementos característicos de los discursos sobre el enemigo en la guerra, donde el caso colombiano no es la excepción (Bolívar, 2006; Higuera, 2003).

Tzvetan Todorov (2002) asevera que una manera de organizar y mantener las huellas del pasado en el presente, es por medio de un tipo de discurso conmemorativo. Este discurso irrumpe en el escenario público en calidad de verdad irrefutable y simplista, despoja de contextos, matices y cuestionamientos al pasado sin inquietar el presente, al contrario del discurso historiográfico que revisa y cuestiona lo establecido con insistencia. La historia “complica nuestro conocimiento del pasado; la conmemoración lo simplifica, puesto que su objetivo más frecuente es procurarnos ídolos para venerar y enemigos para aborrecer. La primera es sacrilega; la segunda, sacralizante” (Todorov, 2002, p. 159).

Ahora, el predominio de relatos de tipo moral o en clave conmemorativa se interrumpe y adquiere matices cuando los entrevistados mencionan otras víctimas y actores armados. Detengámonos en las explicaciones de unos estudiantes sobre los falsos positivos:

Claudia: Son personas inocentes (...) digamos, las cambian de ropa y eso para que la gente crea que son guerrilleros, gente mala.

Diego: ¿Quién hace eso?

Kevin: El gobierno

C: ¡Noo!...

K: Eso lo hace mucho el gobierno...

D: ¿Pero entonces quién hace eso?

C: Eso lo hacen más que todo, los militares para obtener como recompensas...

K: Y reconocimiento...

C: Entonces por eso es que ellos hacen eso... con gente inocente.

D: ¿Y eso pasa mucho o poco?

K: Mucho... montones...

C: Gente que muere...

D: O sea, el ejército asesina gente...

C: O sea... a veces hacen cosas buenas, a veces hacen cosas malas.

(Claudia 17 años, Kevin 16 años, colegio 3).

El diálogo conduce a explicitar otras fuentes de violencia e introduce elementos ocultos por el relato moral, los cuales indican que las complejidades, paradojas y contradicciones inherentes al conflicto, no son ajenas al horizonte de pasado construido por las nuevas generaciones durante su proceso de socialización. En el siguiente apartado me concentraré en dichas complejidades y cómo los estudiantes las relacionan con el orden social y político, a propósito de las negociaciones de paz entre el gobierno dirigido por Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC.

Paz, democracia y postconflicto

O: (la negociación de paz) va por buen camino, pero es que en el último momento puede haber un documento, puede haber cualquier cosa que diga: no, ya no, no vamos a seguir, vamos a seguir secuestrando y eso... por el mismo gobierno, o sea, el mismo gobierno se gana que le hagan las cosas, si el gobierno no dejara solo los derechos para las personas que tienen mucha plata, las personas que viven en la alta sociedad, las personas que son más ricas... entonces los campesinos no harían eso, los niños campesinos no se pondrían en las filas de las FARC ni de la guerrilla.

D: ¿Acaso este país es injusto?

O: ¡Sí! (...) a las personas de estrato bajo y todo eso, no se les ve, por decirlo así, ni para escupirles (...) sólo se tiene en cuenta, digamos, a las personas de la alta sociedad, en el voto popular lo más que les importa es como... la ayuda del pueblo, pero ellos tienen más en cuenta la plata de las campañas, de las personas que tienen harta plata (...) ellos sólo se fijan en eso, en las personas que están en lo alto... porque tienen mucha plata y se olvidan de los campesinos, hasta de pronto por eso es lo de los falsos positivos y todo eso.

(Omar 16 años, colegio 2)

La tendencia general de los relatos que circunscriben la generación de la violencia a una entidad externa, adquiere otros significados entre los estudiantes que reflexionan sobre las contradicciones discursivas del Estado y los actores armados, en el marco de una sociedad con enormes desequilibrios económicos y políticos. Estos chicos comentan que el gobierno solo permite difundir “lo que le conviene” y en general, los medios masivos tergiversan la realidad en

función de intereses específicos. Esta perspectiva sobre el mundo adulto es particularmente crítica hacia el sistema político y judicial, por ello, en los relatos es frecuente la vinculación entre guerra y corrupción política, incluso algunos estudiantes la identificaron como el detonante de los levantamientos armados.

Cuando se mencionan temas como los falsos positivos, los desplazados o la relación entre el conflicto y el orden sociopolítico, los chicos añaden que el “gobierno” o las “autoridades” siempre han actuado en favor de los ricos mientras el “pueblo” o “los pobres” -el sujeto colectivo con el que se autoidentifican- ha estado marginado, sin acceso efectivo a los derechos fundamentales y los mecanismos de justicia, “Lo que pasa es que acá la ley es para los pobres, para los ricos no” (Denis 18 años, colegio 1). Una buena síntesis de esta perspectiva la expusieron dos entrevistados cuando reflexionaron acerca de la relación entre pasado y presente:

C: Yo creo que todo eso tiene consecuencias que se ven mucho, mucho... ahorita en el país. La pobreza, los conflictos, el que el pueblo sea como tan sometido y haya, supuestamente, muchos derechos, ¿no? pero son cosas que no se empiezan...

B: No se fortalecen...

C: Sí, así, por ejemplo ver lo del bogotazo y todo eso, lo de Galán, que... desde hace mucho tiempo atrás, digamos... yo pienso que son los ricos los que no han querido que los pobres progresen porque los ricos les conviene que los pobres les trabajen, entonces eso que se ve todavía, o sea, se ve mucha más pobreza, los ricos están mejor, tienen quienes les trabajen, tienen obreros y... todo eso que ha venido pasando... todos esos torcidos de la política (...) que de alguna u otra forma van marcando generación tras generación (...) Aunque eso se conoce... son muchas cosas que hacen que la gente no le ponga tanto interés como merece, que no le demos tanta importancia a esas cosas, que no tratemos de pensar diferente al montón...

B: Estamos divididos...

C: Sino que tantas veces por miedo, por eso, tal vez por eso que se conoce nadie tiende a pensar diferente, nadie tiende como a... a ser diferente, a marcar la diferencia por miedo de... esas cosas que tal vez pudieron pasar hace mucho tiempo.

(Carolina 16 años, Byron 17 años, Colegio 1)

Estos relatos presentan elementos contrastantes: una crítica radical al orden sociopolítico, la frustración histórica de sectores relegados y la comprensión de los distintos factores que reproducen la guerra, al mismo tiempo, manifestaciones de hartazgo hacia la insurgencia armada, la violencia como práctica política y una forma de lucha que emula el corrupto orden que pretende derrocar: “todos se cubren con la misma cobija (...), porque todos necesitan plata, todos necesitan poder y simplemente si uno está en el poder, pues uno se quiere quedar ahí” (Julieta 14 años, colegio 2).

La orientación de estos relatos deviene, para la mayoría, en pesimismo respecto a las formas de la política y la guerra cuyos sectores dirigentes viven de un “negocio” interminable: “al gobierno le conviene que haya guerrilla porque la guerra es lo que más da plata. El gobierno en Colombia le tiene miedo a la paz” (Marta 16 años, colegio 2). “Uno se pone a pensar, y puede que la guerra nunca acabe porque de la guerra se benefician muchas personas (...) se benefician los que hacen las armas, el gobierno, porque a partir de los impuestos sacan mucho para la guerra, el sueldo de los soldados y los policías, es un negocio. La guerra es un negocio” (Henry 14 años, Colegio 2).

El pesimismo sobre la dinámica del conflicto y su improbable resolución no es compartido por los entrevistados que caracterizaron a las guerrillas como el mal generador de la violencia, cuyo combate y derrota solucionaría el viejo problema de los colombianos. Recordemos que esa postura ha impulsado políticas estatales en distintos períodos, el más reciente conformado por las presidencias de Álvaro Uribe (2002-2010). El relato que identifica un origen esencial y único, esclarece y restituye la justicia por medio de la condena a la entidad responsable de la guerra. Desde esta perspectiva, no se justifica una negociación que habilite espacios destacados de la sociedad colombiana a quienes intentaron destruirla: “a futuro si se desmovilizan las FARC, y las grandes cabecillas, ¿entonces van a gobernar Colombia?, eso es una ironía tenaz para mí. Y es algo... un tema muy delicado para hablar (...) porque yo sé que mucha personas del pueblo colombiano no van a estar de acuerdo, otras personas sí... es un debate tenaz”. (Kevin 16 años, colegio 1).

El sustrato moral puede excluir del relato otros actores de la guerra y sus aliados, por ejemplo, es llamativo que apenas fuese mencionada la complicidad de algunos

sectores políticos con el paramilitarismo⁶. También puede conducir a una clasificación de los actores armados según gradaciones de “maldad”, obturando distinciones más específicas asociadas a formas complejas de comprender la dinámica histórica y el presente. La clasificación entre buenos y malos, con sus significados subyacentes, permea la mayoría de los relatos. En varios casos adquiere matices de indiferencia, hartazgo de la violencia y una etérea esperanza sobre el fin de la guerra por medio de negociaciones, mientras que en otros casos obstruye esa posibilidad. Estos entrevistados afirman que una sociedad democrática no puede incluir sin castigo a quienes la han dañado reiteradamente, aceptarlo sería injusto para todos los que la defendieron en el cumplimiento de su deber:

(las guerrillas) pensaban que eran los buenos ¿sí?, pero lo que te decía, esos movimientos necesitaban dinero para financiar su causa pues se vieron forzados a cambiar su estrategia, ya no eran los que ayudaban a los pobres sino precisamente los afectaban (...) hagamos una comparación: un militar mata en un enfrentamiento a un guerrillero (...) lo pueden condenar por mucho tiempo, por lo que te venía diciendo de los falsos positivos... estos señores vienen a decir que no era un asesino, era un pobre campesino que estaba trabajando su tierra y el pobre soldado (...) que está cumpliendo con su labor, lo hacen pasar veinte, treinta años de cárcel, y esos señores que matan, descuartizan, hacen de todo (...) los intentan volver a la sociedad sin ningún otro pago por esos daños que le hizo a la sociedad, ¿a cuánta gente no mataron?, ¿a cuántos no violaron?, ¿y que pretenden ahorita? (...) se llama desmovilizados de la guerrilla que dejaron las armas, y a parte de todo garantizarles un empleo, porque sí... ¿tú contratarías a un guerrillero?,

6 Aludo al tema porque alcanzó gran repercusión entre 2006 y 2010, con novedades hasta la actualidad. El balance a comienzos del año 2011 contaba 133 congresistas y excongresistas vinculados a procesos penales por relaciones con los paramilitares, entre ellos 4 expresidentes de la Cámara alta y 2 de la baja. 55 congresistas fueron detenidos y 12 condenados. En las elecciones de 2010 esa situación no cambió: los congresistas detenidos formaron un partido político con sus allegados y obtuvieron 928.355 votos equivalentes a 9 senadores y 12 diputados. La Misión de Observación Electoral calculó que, por lo menos, 31 senadores y 41 diputados elegidos eran ‘parapolíticos’, o sea, un 30% y un 25% del total de cada cámara (Misión de Observación Electoral, 2010). Alrededor de 500 funcionarios públicos -entre los que se encuentran gobernadores, alcaldes y concejales- han sido investigados (la Corporación Nuevo Arco Iris lleva un recuento detallado de los procesos y las cambiantes cifras: <http://www.nuevoarcoiris.org.co/sac/?q=node/93>).

alguien que sabes que ha matado a mucha gente, me parece muy injusto para algunos de la sociedad o para muchos. (David 17 años, Colegio 2).

La clasificación de tipo moral que justifica la eliminación de la entidad externa que arruina a los colombianos y la igualación de los actores del conflicto, convergen en escepticismo frente a las salidas negociadas. Sin embargo, la diversidad de relatos y posturas entre los estudiantes devela los mensajes contradictorios y ambiguos del mundo adulto respecto a la construcción de la democracia en el postconflicto, los mecanismos que deberían regularla y los derechos de los excombatientes. A partir de sus relatos y situaciones actuales, algunos chicos señalaron este punto con vehemencia:

A Petro⁷ por esa misma razón es que lo juzgan mucho, o sea, es una contradicción porque dicen: ¡desmovilítese, Colombia y su familia lo esperan! (lo dice con sarcasmo). Cuando un guerrillero se desmoviliza ¿qué pasa?, que intenta gobernar un país y ya empiezan a impostarlo y atacar cosas, el pueblo se está contradiciendo y mi mamá es una de esos: ¡es que ese Petro no sé qué!, ¡y es mentiroso! ¿Y usted a qué juega parece?, ¿por qué?, ¿por qué hacen eso?, por qué piden que se desmovilice un guerrillero cuando en verdad lo que van a hacer es difamarlo y darle y darle duro (Karen 17 años, colegio 2).

Las ambigüedades y contradicciones en la sociedad atraviesan los relatos de los estudiantes, siendo la igualación de los actores armados el mayor escollo para pensar el funcionamiento de un Estado de derecho, así como las atribuciones y obligaciones de las Fuerzas Armadas y la manera como deberían salvaguardar el orden. Un orden que, además, es calificado de corrupto y desigual, apenas modificable debido al miedo a disentir y la escasa confianza en el voto. Una entrevistada subrayaba que nadie toma en cuenta la opinión de los niños y adolescentes como ella, por tanto se sentía impotente ante la aplastante realidad. Le dije que pronto iba a ser mayor de edad y tendría derecho a elegir sus representantes:

7 Ex integrante de la guerrilla M-19 desmovilizada en 1990. Fue representante a la cámara, senador y en el momento de la entrevistas ocupaba el cargo de Alcalde Mayor de Bogotá.

N: ¿Votar para qué?...

D: Sí, para presidente, senado, consejo de Bogotá...

N: Sí, pero... digo yo que todos son iguales, y todos son corruptos, entonces uno como que vota, ¡y ya!

(Ivonne 15 años, colegio 2)

En el país existe un discurso, empleado y promovido desde las instituciones estatales y los partidos políticos, que caracteriza a Colombia como “La democracia más antigua y estable de América Latina”⁸. La experiencia de los entrevistados y las referencias históricas que han incorporado cuestionan en múltiples aspectos dicha tradición. Por supuesto, las contradicciones entre la experiencia de los sujetos y el modelo de democracia representativa liberal, no son exclusivas de Colombia. En los países impulsores de este tipo de régimen político se habló tempranamente de “crisis de la democracia”, como lo hiciera Norberto Bobbio desde la caldeada Italia de mediados de los años ochenta (Bobbio, 1985).

En América Latina durante los años noventa se debatió ampliamente sobre la crisis de representación política (Hoskin, 1990; Scott et al., 2006), incluso algunos autores se refirieron a un clima “antipolítico” en el que los ciudadanos tenían un sentimiento de impotencia ante los circuitos de corrupción en las altas esferas del Estado y renegaban de los procesos electorarios como mecanismo de transformación social (Waisbord, 2002). La emergencia de nuevos movimientos sociales y actores políticos en la región, mostró que otras expresiones de lo político no habían desaparecido con el desprestigio de los sistemas de representación. Es decir, el análisis exclusivo de las posturas antipolíticas es limitado para entender la totalidad de los procesos sociales (Merklen, 2005). Respecto al tema que nos ocupa, la cuestión está en indagar si el rechazo de los estudiantes a los aspectos del sistema formal de la política inhibe la participación en otras formas “lo político”. Las críticas de los entrevistados estuvieron asociadas, en algunos casos, a ex-

presiones de “miedo” o aprensión a intervenir en acciones públicas transformadoras. Un ejemplo es la conclusión que formulaba un estudiante luego de comentar los asesinatos de Gaitán, Galán y:

B: (...) León Jaramillo, no me acuerdo cómo es el nombre, que también tenía los mismos ideales, pero lo mataron también, o sea, porque los que tienen buenos ideales en Colombia los matan y no llegan lejos.

D: ¿Cómo así?

B: Si usted tiene una buena idea, y llega a mover gente y es revolucionario, y quiere cambiar los corruptos, a usted lo mandan matar... por eso usted no dura en el país... o sea, compra lo que hay o se muere.

(Bryan 17 años, Colegio 3)

Acudo al término miedo con fines descriptivos (según la RAE: Perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario) y no teóricos, pues se lo ha utilizado desde distintas perspectivas y enfoques analíticos. Como señalan varios autores, los clásicos de la ciencia política identificaron el papel del miedo en el proceso instituyente del Estado moderno (Uribe, 2002) y la teoría social de las últimas décadas, lo ha ubicado como un elemento clave para entender el establecimiento de los vínculos sociales e institucionales, en particular, dentro de las dinámicas de la modernidad “tardía” o “líquida” (U. Beck, Z. Bauman, entre los autores más conocidos). Otras líneas de trabajo han explorado los usos del miedo para el control social (Reguillo, 2000) o la aceptación de sistemas autoritarios (Lechner, 2002; O’Donnell, 1987). La academia colombiana no ha sido ajena a esta discusión y, entre otros aportes, se puede mencionar el célebre trabajo de Michael Taussig (1986), los estudios urbanos de Armando Silva (2003), los análisis que abordan el conflicto (Oslender, 2008) y aquellos que reflexionan sobre el uso del miedo para el control político y social de poblaciones juveniles (Agudelo, 2013).

Con esta pequeña síntesis bibliográfica pretendo señalar que disponemos de varios enfoques para analizar las expresiones de “miedo” asociadas a la experiencia histórica, su transmisión y las disposiciones de los sujetos frente a las acciones políticas. Resultaría sencillo tomar alguna teoría para categorizar los relatos de los estudiantes, sin embargo, considero que la tarea consiste en pensar los fenómenos desde las voces de los actores, sus acciones y los contextos en los que se presentan, los cuales, no obe-

8 Puede encontrarse fácilmente en descripciones sobre el país en sitios web de embajadas (por ejemplo, Washington <http://www.colombiaemb.org/overview>; Berlín http://www.botschaft-kolumbien.de/paginas/c_colombia_es.htm) o en los sitios que promueven los acuerdos comerciales (http://www.colombia-eu.org/es_ES/colombia-2/democracia). Otro ejemplo notable se puede encontrar en la intervención del presidente Virgilio Barco durante la sesión de clausura de la Asociación de Editores de Periódicos de los Estados Unidos en 1989, cuando el país era noticia mundial por la “guerra contra el narcotráfico”.

decen a conceptos abstractos que nos acercan a explicaciones cerradas distanciándonos de la complejidad de los fenómenos. Esta es una línea de reflexión que merece ser refinada y explorada.

Conclusiones

En el artículo mostré las tendencias generales de los relatos sobre el conflicto colombiano, entre los estudiantes de las tres instituciones visitadas. Esto implicó dejar de lado el análisis sobre las diferencias entre los colegios y la reflexión acerca de cómo la institución escolar y las prácticas docentes inciden (o no), en la complejización de la perspectiva histórica de las nuevas generaciones. Como supondrá el lector, considero que la respuesta a dichas inquietudes debe buscarse en los escenarios escolares configurados por el contexto del colegio, su clima institucional, los perfiles docentes y los ámbitos de socialización de los estudiantes. Por ejemplo, algunas de las ambigüedades y contradicciones del mundo adulto mencionadas antes, aluden a un estudiante que debate sobre los “falsos positivos” durante clase, pertenece a una familia relacionada con el ejército, mira a la noche el noticiero con sus padres y luego realiza un trabajo sobre el proceso de paz iniciado en La Habana.

Las combinaciones entre escenarios escolares, prácticas docentes, experiencias familiares y personales son múltiples. Esta perspectiva de análisis resulta imprescindible para introducir de manera contextual conceptos que muchas veces son usados con demasiada generalidad (por ejemplo, el de memoria) y discutir con otros, tales como el de “conciencia histórica”, el cual propone una diferencia entre emoción, experiencia y racionalidad dentro de la construcción de las narrativas históricas (Carretero, 2007; Rusen, 1992).

En el ámbito académico el término “memoria” ha tenido amplia difusión como refleja una extensa bibliografía conformada por ensayos e investigaciones que analizan desde narrativas de los estados nacionales y grupos minoritarios, pasando monumentos y lugares de culto hasta los conocimientos compartidos por trabajadores en diferentes ramas de la producción (Bustillo, 1998; Jelin 2002; Middleton y Edwards, 1992). La discusión sobre el concepto se inició en los años sesenta entre historiadores que cuestionaron los fundamentos de su disciplina, luego se amplió

con estudios antropológicos y sociológicos en torno a grupos excluidos y procesos violentos. Luego se fortaleció, en los años ochenta, con los nuevos debates respecto al holocausto y los crímenes y complicidades durante la Segunda Guerra. La memoria también ha sido un término empleado por los movimientos sociales en sus procesos de lucha por justicia y reparación luego de dictaduras militares y conflictos armados, varios países de América Latina han tenido originales experiencias de ese tipo (Jelin, 2004).

Debido a la proliferación de escritos sobre la memoria se ha dicho que varios responden a una moda intelectual (Bustillo, 1998), incluso se considera un síntoma de época que obedece a la búsqueda de un anclaje ante las profundas modificaciones temporales desatadas por la modernidad capitalista globalizada (Huyssen, 2001). Así las cosas, debemos sopesar la pertinencia del término. ¿La memoria es el resultado de acontecimientos vividos por los grupos y la representación que éstos hacen de ellos, o es una representación del pasado que puede (o no) estar vinculada con huellas del pasado? Algunos autores consideran que es un concepto poco relevante en el estudio de las luchas por la interpretación del pasado que involucran elementos ‘inventados’ (Hobsbawm y Ranger, 2003). En este sentido, Todorov argumenta que “la memoria colectiva no es una memoria sino un discurso que se mueve en el espacio público. Este discurso refleja la imagen que una sociedad, o un grupo en la sociedad, quisieran dar de sí mismos” (Todorov, 2002: 159).

Otros autores subrayan que la memoria colectiva involucra formas del recuerdo y del olvido como resultado de un proceso dialéctico. Sin embargo, no basta con identificar los lugares en los que esa memoria se materializa (en términos de Nora, 1998), es necesario distinguir quién trabaja para ello, cómo ocurre y bajo qué condiciones. Por ello, varios investigadores señalan que “el concepto de memoria se aplica con más justeza a determinados grupos sociales” (Cuesta, 1998: 210). Su definición plural la vincula a grupos cuyos integrantes vivieron los eventos, así como los discursos y prácticas que generan a partir de ellos, cómo los representan o buscan imponerlos en la esfera pública. La memoria colectiva no es simplemente el conjunto de recuerdos y olvidos dispersos en lo social, se refiere a las interpretaciones del pasado que agencian y transmiten grupos y personas concretas, cuyas prácticas reflejan huellas de lo vivido y las condiciones de uso del pasado en el presente. Las memorias pueden asumir formas decanta-

das como ocurre a nivel institucional o en agrupaciones políticas, también pueden ser menos precisas cuando los acontecimientos son recientes, cuando se están asentando y transmitiendo o cuando la interpretación del pasado es un verdadero campo de batalla.

Según el panorama esbozado, ¿cómo analizamos los relatos de los estudiantes, sus tendencias generales y contradicciones, los significados asociados al pasado y la manera como los usan para comprender su entorno, en otras palabras, el presente? Los estudiantes comentaron que las fuentes de sus relatos eran diversas: conversaciones en casa, con amigos, discusiones en el colegio, una película, el noticiero, alguna clase o lecturas fragmentarias. Esas memorias indirectas (Pollak, 1992) se reproducen en distintos ámbitos de socialización y adquieren un sentido por los significados más recurrentes sobre el pasado. Sus variaciones obedecen a múltiples intereses, discursos sociales, familiares y, a veces, escolares. A partir de esas memorias transmitidas, los estudiantes encuentran elementos para identificarse con el grupo al que pertenecen: “colombiano que se respete lo sabe”. Como vimos, esas formas “de saber” pueden ser confusas e inexactas respecto a procesos, contextos y actores sociales. No obstante, son suficientes para interpretar la sociedad y tomar posición. Son memorias en construcción que producen relatos diversos y contradictorios, aunque pueden orientarse en varios sentidos por la convergencia de distintas memorias indirectas. Uno de los sentidos que exploré se basa en una estructura conmemorativa o moral, que ordena los significados alrededor de la distinción entre “buenos” y “malos”. Luego abordé otras variaciones para explorar la complejidad de todos relatos, la cual muestra algunas disputas por el pasado en la entidad, abstracta y concreta, que llamamos Colombia.

El análisis de la relación que establecen las nuevas generaciones con el pasado en el ámbito escolar involucra varios aspectos, solo me detendré en uno de ellos. “La historia escolar” ha sido empleada para la incorporación de los individuos a los estados nacionales (Cuesta, 1997). Mario Carretero (2007) ha trabajado con agudeza el tema, en especial, sus cambios durante las últimas décadas en distintos países. El autor afirma que la enseñanza de la historia presenta una tensión entre sus fines “románticos” (la creación de un vínculo emocional desde temprana edad con la nación por medio de mitos, conmemoraciones, rituales, símbolos, etc.) y sus fines ilustrados, orientados hacia el análisis crí-

tico de los procesos históricos. En esa tensión fundante las emociones impulsan la función romántica, la cual nubla la perspectiva crítica y obstaculiza el camino racional hacia el conocimiento histórico. En los relatos analizados el sentido crítico no procede exclusivamente de aspectos racionales. La identificación de los estudiantes con los secuestrados, con quienes le son lejanos socialmente, es muy importante dado que les permite entender una parte del sufrimiento derivado del conflicto, sin embargo, es insuficiente porque otras víctimas no ocupan el mismo lugar. Ese fenómeno, como señalé, tiene que ver con la naturalización de la guerra, la ajenidad con el ámbito rural y la manera como la clasificación moral y emotiva contra el actor externo y violento, cierra los horizontes de comprensión y discusión. ¿Una postura más racional permitiría un examen ecuánime del conflicto y sus tragedias?, ¿en qué medida cambiaría la perspectiva de las nuevas generaciones?, ¿de qué serviría sin un vínculo emocional, sin una motivación?

Algunas ideas de Todorov resultan útiles para abordar estas cuestiones. En un escrito temprano, el autor señaló que los acontecimientos trágicos recuperados del pasado son susceptibles a dos lecturas. En principio, una literal que prioriza la conservación fiel del acontecimiento, su rescate minucioso y preciso, lo cual implica que el acontecimiento sólo conduce a sí mismo, permanece intransitivo. Luego, se puede generar otra lectura que, sin negar la singularidad del acontecimiento, intenta utilizarlo como un modelo para comprender situaciones nuevas, tomar una posición e intervenir en ellas. Dicho proceso actúa en dos sentidos, por un lado, la presentación explícita del acontecimiento neutraliza el dolor del recuerdo (como ocurre en el psicoanálisis o en los duelos) y, por otro, abre el recuerdo para la analogía y el ejemplo. Así, el pasado realiza una acción para el presente dado que trasciende desde su literalidad hacia el ámbito de la comparación. Por ese camino, quien emplea la analogía para entender situaciones dolorosas semejantes puede “separarse del yo para ir al otro” (Todorov, 2000: 32).

Esa tesis se hizo muy conocida, luego el intelectual francés volvió sobre ella para advertir que la búsqueda de lecciones en el pasado no conduce directamente a la justicia, se requiere de mayor cuidado para no incurrir en la banalización:

La manía analógica no es menos lamentable que la obsesión literalista. Auschwitz y Hitler pueden enseñarnos una lección, pero en nada se parecen a lo que se muestra

hoy ante nuestros ojos. Para que el pasado siga siendo fecundo, es preciso aceptar que pase por el filtro de la abstracción, que se integre en el debate referente a lo justo y lo injusto. Nos gusta reivindicar la «memoria»; sin embargo, nuestras conductas no son mucho más prudentes que las de nuestros antepasados. Estigmatizamos el racismo o la violencia de los demás, de nuestros vecinos o de nuestros abuelos, lo que no nos impide alimentar los nuestros: no se aprende demasiado de los errores de los demás. Juzgamos con severidad su ignorancia o la facilidad con la que se dejaron engañar por la propaganda; pero hacemos otro tanto, al considerar como habas contadas las declaraciones de nuestros presidentes (Todorov, 2002: 336-337).

La capacidad de ir desde lo propio hacia el otro es una clave para formular una “pedagogía de la memoria” que involucre la experiencia de los sujetos, sus vidas e intereses, donde la intervención docente muestre que la complejidad del mundo, aunque difícil, siempre está cargada de oportunidades. Los estudios sobre la conciencia histórica que suponen un desarrollo lineal del conocimiento y los juicios morales, dejan de lado formas de memoria y transmisión vinculadas con otros elementos. En cierto sentido, la conciencia histórica se emparenta con la “función correctora de la historia”: el conocimiento sistemático del pasado debe ser una guía para la cambiante, emotiva e interesada memoria (Le Goff, 1991). No pretendo resolver ese gran debate pero me interesa subrayar desde el material empírico expuesto, que la tarea de quienes abogamos por una sociedad más justa, plural y democrática, inicia por entender cómo se construyen las memorias de los chicos para luego cuestionarlas y enriquecerlas. Esa acción “racional” es una dimensión que no está separada de otras. La perspectiva desde lo concreto indica que la distancia entre el conocimiento historiográfico y las memorias, no es una pérdida de rumbo, sino una consecuencia de las dinámicas sociales y políticas que escapan a un abordaje puro desde un deber ser intelectual. Es importante que comprendamos la cuestión a partir de las circunstancias específicas de actuación de las nuevas generaciones, donde la emoción, las motivaciones y la capacidad de “ocupar el lugar del otro”, tienen gran relevancia. En otros términos, no solo enfrentamos un problema de conocimiento sino de capacidad de conectar ámbitos de socialización que permitan el intercambio, la escucha y la construcción plural.

Para finalizar, retomemos las voces de algunos entrevistados quienes, pese al horizonte simbólico en el que domina

la contradicción entre la eliminación del “otro” externo y los anhelos de finalizar la violencia, apuestan por acciones colectivas que reconstituyan los vínculos entre los colombianos y posibiliten un amplio debate público: “la paz será el momento en el que todos seamos escuchados, en el momento en el que las FARC y todos esos grupos, por ejemplo, ya puedan tener una participación sólida en el sistema de gobierno” (Johanna 17 años, colegio 3).

Johanna abordó en su entrevista una idea que se encuentra dispersa en muchos relatos: la paz de los armados y la normalización del sistema político no implican la supresión de la conflictividad social, alimentada de enormes injusticias vividas por la mayoría de los colombianos durante generaciones. Sin embargo, la dejación de armas abre una posibilidad inédita en una historia que para algunos chicos obedece a un movimiento circular: “al principio del siglo pasado sucedió la guerra de los mil días, y al principio de este seguía una suerte de violencia en el país (...) lo que pasa es que en este país no existe de verdad una conciencia nacional, un apropiamiento de los valores culturales y de la historia del país, lo que hace que sea como un proceso... un círculo en el que todo se vuelve a repetir” (Federico 16 años, colegio 2).

Escapar a ese violento devenir requiere que los adultos construyamos con los niños, niñas y jóvenes, otras maneras de imaginar un “nosotros” cuya existencia no signifique la eliminación del contrario y habilite formas de dirimir los conflictos sin armas. Una sociedad democrática necesita que todos sus miembros demanden del Estado acceso a los derechos fundamentales y, en especial, reconozcan que la delegación de la fuerza es una delicada tarea cuya legitimidad proviene de la práctica cotidiana de los derechos humanos. Iniciar un cambio en el horizonte simbólico que heredamos a las nuevas generaciones demanda conocer el punto del que partimos, espero que este escrito contribuya en esta difícil e ineludible tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Agudelo, A. (2013). *Dispositivos de seguridad o de la actualización del miedo en el estado contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bobbio, N. (1985). Crisis de la democracia En *Crisis de la democracia* (pp. 5-25). Barcelona: Editorial Ariel.
- Bonilla, J. y Tamayo, C. (2005) El conflicto armado en pantalla, noticieros, agendas y visibilidades. *Controversia*, diciembre, 185, pp. 22-49
- Bolívar, I. 2006. Discursos *Emocionales y Experiencias de la Política: las FARC y las AUC en los procesos de negociación del conflicto (1998-2005)*. Bogotá: Universidad de los Andes, CESO, CINEP.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Recuperado de: www.coljuristas.org/documentos/documento.php?id_doc=452&idoma=es&grupo=4 (2015, 4 de marzo).
- Cuesta, J. (1998). Memoria e historia: un estado de la cuestión. *Ayer*, 32, pp. 203-246.
- Cuesta, R (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2003) *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Hoskin, G. (1990). Los partidos tradicionales: ¿hasta dónde son responsables de la crisis política? En F. Leal y L. Zamosc (eds.). *Colombia: Al filo del caos*. Editado. Bogotá: Universidad Nacional, Tercer Mundo Editores.
- Fajardo, D. (2014). *Las guerras de la agricultura colombiana. 1980-2010*. Bogotá: ILSA.
- Ibáñez, A. y Muñoz, J. (2011). La persistencia de la concentración de la tierra en Colombia: ¿Qué pasó entre 2000 y 2010? *Notas de política*, agosto, 9, pp. 1-4.
- Higuera, D. (2003). Paz y conflicto: lucha por la determinación de los significados en los discursos de las AUC y las FARC-EP en *Etnografías Contemporáneas. Otros sujetos, otras aproximaciones en la labor antropológica*. Editado por A. Góngora et al. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- . (2010). *La escuela ante el pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires. FLACSO-Libros libres. Recuperado de: <http://libroslibres.flacso.org.ar/sites/default/files/la-escuela-ante-la-transmisi%C3%B3n-del-pasado-reciente-argentino-sentidos-comunes-di> (2014, 4 de marzo).
- Human Rights Watch. (2010). *Colombia. Herederos de los paramilitares. La nueva cara de la violencia en Colombia*. Recuperado de: www.hrw.org/sites/default/files/reports/colombia0210spwebwcover.pdf (2015, 5 de mayo).
- Jiménez, A; Acevedo, I; Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, enero-junio, 62, pp. 287-317.
- Huyssen A. (2001). "Préteritos presentes: medios, política y amnesia" En *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. y F. Lorenz (eds.). (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores-Social Science Research Council.
- . (2004). Los Derechos Humanos y la Memoria de la Violencia Política y la Represión: la Construcción de un Campo Nuevo en las Ciencias Sociales. *Estudios Sociales*, 27, pp. 91-113.
- Lechner, N. (2002). Nuestros miedos. En *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política* (pp. 43-60). Santiago de Chile: LOM.

- Le Goff, J. (1991) *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Legrand, C. (1989). *Colonización y protesta campesina en Colombia. 1850-1950*. Bogotá: Centro Editorial de la Universidad Nacional de Colombia.
- Mejía, O. (dir.) y Henao, A. (coord.). (2008). *Paramilitarismo, desmovilización y reinserción: la ley de justicia y paz y sus implicaciones en la cultura política, la ciudadanía y la democracia en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Merklen, D. (2005) La política contra la sociedad. En *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática argentina, 1993-2003* (pp. 21-42). Buenos Aires: Editorial Gorla.
- Middleton, D. y Edwards, D (Comps.). (1992). *Memoria compartida*. Barcelona: Paidós.
- Misión de Observación Electoral. (2010). *Balance elecciones legislativas 2010*. Bogotá: mimeo.
- Nora, P. (1998). La aventura de los Lieux de mémoire. *Ayer*, 32, pp. 17-32.
- O'Donnell, G. (1987). Democracia en la Argentina: micro y macro. En Oszlak, O. (coord.). *"Proceso", crisis y transición democrática* (13-30). Buenos Aires: CEAL.
- Oslender, U. (2008). Another history of violence: the production of 'geographies of terror' in Colombia's Pacific coast region. *Latin American Perspectives* 35(5), pp.77-102.
- Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos históricos* 5: 3-15.
- Reguillo, R. (2000). Los laberintos del miedo. Un recorrido para fin de siglo. *Revista de Estudios Sociales*, 5, pp. 63-72.
- Registraduría Nacional del Estado Civil y CEADE. (2013). *Abstencionismo electoral en Colombia: Una aproximación a sus causas*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Rusen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta educativa*, octubre, 7.
- Scott, M.; Bejarano, A.; y Pizarro, E. (2006). *The Crisis of Democratic Representation in the Andes*. Stanford: Stanford University Press.
- Secretaría de Educación Distrital. (2013). *Bogotá D.C., caracterización del sector educativo, 2012. Boletín estadístico sector educativo*. Recuperado de: www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf (2013, 2 de agosto).
- Silva, A. (2003). *Bogotá Imaginada*. Bogotá: Taurus.
- Taussig, M. (1986). *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man: A Study in Terror and Healing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Todorov, T. (2000) *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- . (2002). *Memoria del mal, tentación del bien*. Barcelona: Península.
- Uribe, M. (2001). Crisis política y gobernabilidad en Colombia 1980-1995. En *Nación, Ciudadano y Soberano* (pp. 217-235). Medellín: Corporación Región.
- (2002). Las incidencias del miedo en la política: una mirada desde Hobbes. En Villa, M (edit.). *El miedo: reflexiones acerca de su dimensión social y cultural* (pp. 25-46). Medellín: Corporación Región.
- Valencia, D. (2014). Los medios en el escenario del conflicto y lo político. *Revista Colombiana de Bioética*, julio-diciembre, 2, pp. 35-44. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=189233271005 (2015, 4 de marzo).
- Waisbord, S. (2002). Interpretando los escándalos. Análisis de su relación con los medios y la ciudadanía en la Argentina contemporánea. En E. Peruzzotti y C. Smulovitz (eds.) *Controlando la política. Ciudadanos y medios en las nuevas democracias latinoamericanas* (pp. 289-325). Buenos Aires: Temas.