

Memoria, infancias y pedagogía de paz en el nordeste de Antioquia (Colombia), 2018-2019¹

Mary Luz Marín Posada²; Jaime Alberto Saldarriaga Vélez³

Recibido: 25 de febrero de 2021 / Aceptado: 17 de mayo de 2021

Resumen. El presente artículo es una aproximación a la memoria intergeneracional de infancias y a la posmemoria de niños y niñas de distintas generaciones, que han vivido en el nordeste antioqueño⁴ (Antioquia - Colombia). Busca aportar a la pedagogía de paz en el proceso de paz o posacuerdo colombiano. Las múltiples violencias que han surgido en el conflicto armado colombiano no solo han dejado millones de víctimas, sino que han atravesado y configurado la memoria y la historia del país, de todas las generaciones. Las infancias de distintas generaciones han vivido e interpretado de distintas formas la experiencia con la violencia, muchas de ellas derivadas del conflicto armado colombiano. Las voces de las infancias de distintas generaciones históricamente han sido poco reconocidas, pese a ser actores fundamentales en la construcción de las memorias del territorio. En el primer caso, se presentan expresiones de memoria de excombatientes que vivieron su infancia en la guerrilla, y en el segundo caso, voces de niños y niñas de distintas generaciones que han vivido en zonas de conflicto armado y que hoy significan sus vivencias como memoria intergeneracional y posmemoria.

Palabras clave: Memoria intergeneracional, posmemoria, infancias, conflicto armado, pedagogía de paz.

[pt] Memória, crianças e pedagogia da paz na Antioquia do nordeste (Colômbia), 2018-2019

Resumo. O presente artigo é uma aproximação das memórias intergeracionais das crianças e dos pós recordações delas de diferentes gerações, que viveram no Nordeste “antioqueño” (Colômbia). Procura contribuir à pedagogia de paz no processo de paz ou o pós acordo colombiano. As múltiplas violências que surgiram no conflito armado colombiano não só deixaram milhões de vítimas, mas também atravessaram e moldaram a memória e a história do país, de todas as gerações. As crianças de diferentes gerações viveram e interpretaram de diferentes formas a experiência com a violência. As vozes das crianças de diferentes gerações historicamente se omitiram, apesar de serem atores fundamentais na construção da memória do território. No primeiro caso, apresentam-se expressões da memória de ex-combatentes que viveram sua infância na guerrilha, e no segundo caso, vozes de meninos e meninas de diferentes gerações que viveram nas zonas de conflito armado e que hoje significam suas vivências como memória intergeracional e pós memória.

Palavras-chave: memoria intergeracional; pós memoria; crianças; conflito armado; pedagogia de paz

¹ Fuente de financiación. Universidad de Antioquia. Proyecto BUPPE 2017-18552 “Memoria, Infancia y Pedagogías de Paz en el nordeste antioqueño”, que vinculó al componente investigativo a estudiantes de pregrado del Programa de Pedagogía Infantil, quienes allí hicieron su práctica de extensión y trabajo de grado.

² Socióloga. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente investigadora. Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0052-0375>

E-mail: maryl.marin@udea.edu.co

³ Licenciado en Educación, en Filosofía e Historia. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente investigador. Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2374-4147>

E-mail: jalberto.saldarriaga@udea.edu.co

⁴ “Subregión conformada por 10 municipios, que acogen a 189.781 habitantes. Esta cifra equivale al 2.8% de la población de Antioquia para 2017. 104.342 habitantes de esta subregión se hallaban inscritos como víctimas del conflicto armado en el RUV hasta 2016, algo así como el 54,9% de la población actual. Es la segunda subregión productora de oro en Antioquia. Es decir que una buena porción de la población se dedica a la minería. El resto de pobladores se dedican a la agricultura, la ganadería, la explotación maderera y la actividad comercial. Históricamente, en esta subregión se han presentado conflictos por el dominio de la explotación de los recursos naturales por parte de agentes externos a los pobladores de la región (las grandes trasnacionales del oro). También presencia de grupos armados con corredores estratégicos, principalmente guerrilleros y paramilitares que llegaron a las zonas mineras y desde ahí se extendieron a las zonas rurales. Paramilitares y guerrilleros del ELN han sido responsables de acciones como masacres, bloqueos económicos, desplazamientos forzosos, señalamientos, intimidaciones, torturas, amenazas, y otras formas de represión.” <http://ipc.org.co/index.php/regiones/nordeste-de-antioquia/>

[en] Memory, Children and peace pedagogy in Northeast Antioquia (Colombia), 2018-2019

Abstract. This article is an approach to the intergenerational memory of childhoods and the post-memory of boys and girls of different generations, who have lived in the northeast of Antioquia (Colombia). It seeks to contribute to the pedagogy of peace in the Colombian peace process or post-agreement. The multiple types of violence that have arisen in the Colombian armed conflict have not only left millions of victims, but also have crossed and shaped the memory and history of the country, of all generations. The childhoods of different generations have lived and interpreted the experience of violence in different ways, many of them derived from the Colombian armed conflict. The voices of the childhoods of different generations have historically been little recognized, despite being fundamental actors in the construction of the memories of the territory. In the first case, expressions of memory of former combatants who lived their childhood in the guerrillas are presented, and in the second case, voices of boys and girls of different generations who have lived in zones of armed conflict and that today mean their experiences as memory intergenerational and post memory.

Key words: Intergenerational memory, post-memory, childhood, armed conflict, peace pedagogy

Sumario. 1. Introducción. 2. Contexto: el lugar de la memoria en el conflicto armado colombiano 3. Metodología. 4. Memoria, historia y posmemoria de infancias: un acercamiento conceptual. 4.1. Historia y memoria: una distinción necesaria. 4.2. Memoria intergeneracional y posmemoria. 4.3. Posmemoria y pedagogía de paz. 5. Aproximación a relatos de infancias, en el nordeste antioqueño (Anorí, Amalfi). 5.1. Infancias de excombatientes del ETCR Anorí, permeadas por huellas de la memoria intergeneracional. 5.2. Memoria intergeneracional de infancias en Amalfi. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Marín, M. L. y Saldarriaga-Vélez, J. (2021). Memoria, infancias y pedagogías de paz en el nordeste de Antioquia (Colombia), 2018-2019. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 29-40.

1. Introducción

Este artículo presenta reflexiones que surgieron en el marco del proceso de paz colombiano, como resultado de un proceso de trabajo de memoria tanto con excombatientes de FARC (antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) como con infancias de distintas generaciones, civiles, no excombatientes. El trabajo tuvo como propósito la construcción y resignificación de la memoria intergeneracional de infancias en el Nordeste antioqueño, vivida e interpretada por distintas generaciones, sobre algunas vivencias y reflexiones sobre ser niño o niña, en el marco del conflicto armado colombiano de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, como aporte a la construcción de paz y a la pedagogía de paz (Muñoz: 2016).

La región del nordeste antioqueño se vio afectada en las últimas décadas por grupos ilegales de distintas posturas (guerrilla, paramilitares, grupos delincuenciales, narcotráfico, entre otros), que incidieron en el modo de vida local y familiar, principalmente campesino, con lo cual la infancia como experiencia histórica, cultural y social situada, de los municipios de Amalfi y Anorí, fue transformándose en su cotidianidad e incidiendo significativamente en sus referentes éticos, políticos y relacionales en todas las generaciones. Hoy, los niños y las niñas viven en un territorio que les fue heredado, pero del que no comprenden bien por qué ha pasado lo que pasó, o solo tienen como referentes lejanos algunos relatos transmitidos e interpretados por sus padres y abuelos como *memoria intergeneracional*, a partir de la cual han hecho su propia construcción y toma de posición. También hay niños, niñas y jóvenes que han construido su visión sin referentes directos en la transmisión familiar, tomados de relatos locales (mitos, leyendas, relatos comunes), de sus pares e incluso de la escuela, el internet o las redes sociales (posmemoria, memoria ‘conectiva’). Por tanto, los trabajos de grado y artículos⁵ que derivaron de esa indagación aportaron insumos fundamentales para comprender las infancias, actuales y pasadas, a partir de un ejercicio de memoria intergeneracional y de posmemoria.

El proyecto de investigación del que derivó este artículo⁶, permitió también un acercamiento a hombres y mujeres excombatientes de las FARC (Antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, asentados en el municipio

⁵ Los artículos producidos en el marco del proyecto de investigación “Memoria, Infancia y Pedagogías de Paz en el nordeste antioqueño” trabajos de grado de la licenciatura en Pedagogía Infantil, vinculados a este proceso, y que pueden encontrarse en el repositorio de la Universidad de Antioquia, son:

- Silvana Arango y Estefanía Sánchez. *Memoria intergeneracional y subjetividad política de infancias, en Amalfi (Antioquia)*
- María González y Jennifer Taborda. *Memorias de infancia y género de excombatientes FARC-EP. Aportes a las pedagogías de paz.*
- Angie Guzmán, Estefanía Londoño, Johana Morales. *Ser o no madre en la guerra: un análisis en perspectiva intergeneracional desde la infancia.*
- Tatiana Ruiz. *Memoria intergeneracional de niños y niñas del municipio de Amalfi, y su relación con los lenguajes expresivos.*

⁶ El presente artículo derivó del proyecto de investigación El proyecto de investigación “Memoria, Infancia y Pedagogías de Paz en el nordeste antioqueño”, realizado tanto en el Espacio Territorial de Reincorporación y Capacitación ETCR La Plancha, en el municipio de Anorí, con excombatientes de las FARC, como en instituciones educativas del municipio de Amalfi, escenario de conflicto armado especialmente desde los años 80 hasta la primera década del S. XIX, con presencia especialmente de grupos paramilitares (Autodefensas Unidas de Colombia -AUC, quienes se desmovilizaron a partir de la Ley de Justicia y Paz -Ley 970 de 2005, pero que hoy continúan en actividad creciente; así como también del Ejército de Liberación Nacional (ELN) que continua alzado en armas.

de Anorí (Antioquia, Colombia), quienes narraron sus trayectorias de vida, especialmente de sus infancias, develando así otras formas de infancia rural en Colombia y de ser mujer u hombre en la guerra. En este sentido, sus narraciones nos permitieron acercarnos a la comprensión de las infancias rurales, aún tan desconocidas en nuestro país.

En el municipio de Amalfi (Antioquia, Colombia), la exploración se hizo con niños, niñas, jóvenes y adultos mayores, no excombatientes, quienes han vivido su infancia allí, en diferentes tiempos, y quienes relataron sus vivencias y juicios sobre lo que les significó y les ha significado ser niños o niñas en un territorio altamente afectado por violencias en distintas épocas.

En Colombia, percibimos un déficit en el trabajo de la memoria intergeneracional, porque hay elementos que referencian memorias oficiales y singulares que restringen la pluralidad de vivencias y propician olvidos que se naturalizan y, al mismo tiempo, hacen que estemos despojados de un pasado plagado de vejámenes causados por la guerra, pocas veces reflexionado especialmente por las nuevas generaciones. Para las recientes generaciones este déficit parece profundizarse en tanto en la Ley General de Educación (Ley 115/1994, art. 23) la escuela colombiana ha dejado en segundo plano a la historia, (diluida en el área de las ciencias sociales y a criterio de cada docente), y ha ocultado la expresión de distintas memorias que han sido silenciadas, olvidadas y naturalizadas, dando cabida a múltiples interpretaciones que requieren develarse en los procesos formativos con las infancias. Así, entran en juego los procesos de posmemoria -entendida como la memoria construida por generaciones que no vivieron de manera directa los hechos históricos de referencia-, que dan cuenta de lo que las generaciones actuales han interpretado y significado de lo vivido por generaciones anteriores, como la historia del país, a partir de todos los enunciados y contenidos de memoria recibidos desde los múltiples referentes educativos que acompañan sus procesos de socialización y configuración subjetiva.

Es en este sentido que la posmemoria aflora como un dispositivo pertinente en el trabajo con las infancias del presente, reconociéndolas, entrando en el lenguaje de la ficción y creación con ellas, implicándose con sus mundos, creando una atmósfera que aporte a la pedagogía de paz. Es así como esta indagación propone, desde los trabajos de memoria con algunas infancias de distintas generaciones de los municipios de Anorí y Amalfi (Nordeste de Antioquia, Colombia), aportes y elementos para construir claves pedagógicas en torno a la paz.

2. Contexto: el lugar de la memoria en el conflicto armado colombiano

El llamado *conflicto armado colombiano* llegó a su sexta década, aún sin solución, a pesar de los distintos acuerdos de paz tanto firmados como fallidos:

El país se ha debatido entre las guerras civiles del siglo XIX y la violencia partidista, guerrillera, narcotraficante y de organizaciones criminales en los siglos XX y XXI, lo que demuestra que Colombia ha experimentado una profunda inestabilidad institucional, política y social por más de doscientos años. Hoy en día goza de un inconstante período de paz, producto del acuerdo con la guerrilla de las FARC-EP; sin embargo, su lucha se ha transformado en la persecución y el juzgamiento de organizaciones criminales que se esconden en la cultura de la ilegalidad para enriquecerse, al tiempo que destruyen a poblaciones sumidas en abandono, pobreza y marginalidad. (Bernal y Moya, 2018: 65)

En septiembre de 2016, Colombia presenció la firma del acuerdo de paz entre el gobierno nacional de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia). El acuerdo fue inesperado. El presidente optó por convocar un plebiscito, en el mes de octubre para ratificarlos y pese al aparente entusiasmo, más de la mitad de los colombianos que participaron en el plebiscito convocado para su ratificación decidieron votar NO. En noviembre se firma un nuevo acuerdo, legal, con un estigma de ilegitimidad. Para muchos, incluido el mandatario, las nuevas generaciones no conocerían de la guerra sino por los libros de historia (Gutiérrez, 2020: 28). ¿Qué memoria están construyendo o construirían las actuales generaciones, se pregunta el analista al referirse a la expresión o predicción del presidente?:

Es posible que la memoria de nuevas generaciones, como las nietas de todos nosotros, se vayan a enterar de lo que pasó en este segundo ciclo de violencia en Colombia, la guerra contrainsurgente, sólo por los libros de historia, tal como los nietos de los líderes y ciudadanos que vivieron durante el Frente Nacional [primer ciclo o 'giba' de violencia], se asombran hoy al leer, si es que lo hacen, sobre la Violencia. Pero también es posible que esas generaciones la quieran estudiar apasionadamente, porque estarán inmersas en la tercera 'giba', que podría estar despuntando. (Gutiérrez, 2020: 28)

Indispensablemente, tanto desde la reflexión política como pedagógica, surgieron muchas preguntas: ¿Qué lectura del país y de su histórico conflicto armado han construido los colombianos, tanto los que apostaban al 'no', como al 'sí'? ¿Qué saben los colombianos sobre el origen del conflicto armado y su desarrollo? ¿Desde qué memoria del conflicto armado colombiano ha llegado la información y la interpretación desde la cual se tomó posición? ¿Cómo han interpretado lo que ha ocurrido en el país? ¿Qué conocimiento de la historia del país tienen las generaciones actuales de niños, jóvenes y adultos? ¿Qué visiones del conflicto armado se han transmitido tanto por vía intergeneracional, intrageneracional, pero también desde otros lugares como los medios de comunicación, el cine, la televisión, las redes sociales (transgeneracional), el mundo de pares? Esto conlleva grandes retos para la construcción de una

cultura de paz soportada en la pedagogía de paz. En consecuencia, este artículo pretende explorar acerca del modo como se están configurando memorias en las generaciones presentes, en un país que hace más de dos décadas excluyó la historia de su currículo escolar.

Un acontecimiento que marcó la lectura de los conflictos en el siglo XXI fue la caída de las torres gemelas en Nueva York (11 de septiembre de 2001), a partir del cual todo conflicto social en Occidente va a estar tachado y estigmatizado por el calificativo de *terrorista*, anulando toda comprensión de la vida social y política como conflicto:

Para el año 2001, el contexto internacional se había venido modificando sustancialmente a partir de los atentados del 11 de septiembre en Estados Unidos, que crearon un clima internacional cada vez menos dispuesto a tolerar las actividades terroristas antes justificadas en causas políticas. En diferentes sectores de Estados Unidos, se empezó, entonces, a abrir camino a la idea de ampliar el uso de los recursos del Plan Colombia, dedicados exclusivamente al combate contra el narco cultivo y el narco tráfico, para utilizarlos también en el combate abierto contra los grupos guerrilleros. En adelante la amenaza narco terrorista cambio profundamente su significado y quedo vinculada al conflicto armado. Este vínculo se reforzó con la creciente injerencia de las guerrillas y los grupos paramilitares en las distintas etapas de la economía cocalera. (Centro de Memoria Histórica, 2013: 169).

Este escalamiento del conflicto conllevó a que la guerra se agudizara en Colombia. Desde el 2002 hasta el 2011, todo movimiento, movilización o movida, pacífica o armada, legal o ilegal fue catalogada de terrorismo, y el gobierno del momento eliminó la categoría *conflicto* de las políticas de Estado, sociales, laborales y de seguridad. Así, quien protestara, aunque fuese por las vías pacíficas, fue tachado como terrorista, lo que implicó que los grupos paramilitares tomaran mayor fuerza, con el respaldo de grupos de narcotraficantes y de agentes oficiales. Tal crecimiento del paramilitarismo desembocó en el controvertido proceso de *Justicia y Paz*. (Gutiérrez, 2020: 29)

Solo hasta la llegada del gobierno de Santos, en 2011, la guerra entre las FARC y el gobierno se profundizó especialmente con mayor tecnología de guerra, lo cual tuvo efectos devastadores en la población civil. Y por eso para iniciar el diálogo de paz, fue necesario dejar de nombrar *terrorismo* a la confrontación entre guerrilla y Estado y reconocer que había conflicto armado. Por tanto, para *quienes hoy son jóvenes, no hubo otro discurso que no fuese el de la lucha contra el terrorismo*. A esto se suma el hecho que, desde 1994, más de 25 años con la Ley General de Educación, la asignatura de historia deja de ser materia obligatoria e independiente de enseñanza en Colombia, y a discreción de instituciones y educadores. Hablar del conflicto armado, se volvió un asunto de riesgo para la vida los docentes:

“Allí donde un agente ignora voluntariamente un conjunto de circunstancias en las que puede intervenir, y allí donde el hecho de ignorarlas trae consecuencias negativas, ya sea para el mismo o para los otros, hay un acto de negligencia reprochable (...) aun cuando la historia suele no dejar rastros claros acerca de quienes desconocían del todo las circunstancias en las que se cometieron actos contra otros y aun cuando, pasado el tiempo, es difícil determinar cuántos fingían no conocer dichos actos, no resulta del todo difícil identificar aquellos que teniendo la posibilidad de saberlo todo, eligieron la vía más prudente de tener los ojos, los oídos y sobre todo la boca bien cerrada.” (Uribe, 2009: 86).

Desde ese entonces, dos generaciones de niños, niñas y jóvenes perdieron todo contacto con la historia por vía de la escuela y su único recurso son los medios de comunicación, las redes sociales y uno que otro par (especialmente algunos de los estudiantes universitarios. Por esto nos atrevemos a afirmar que niños, niñas y jóvenes, al perder acceso a la historia terminan configurando versiones cercanas a comentarios informales, rumores, imaginación, noticias sueltas, a modo de *posmemoria*, y, aunque muchos de sus padres hayan sido afectados por la guerra de manera directa o indirecta. A pesar de que haya producido 8'679.002 víctimas registradas, según el informe *Política de atención y reparación a víctimas*, producido por la Unidad para las Víctimas, que en un país de 48 millones de habitantes más del 20% son víctimas, además, de los 7.5 millones de desplazados forzados, desde 1985 (Gobierno de Colombia, 2018: 6), muchos de los niños y jóvenes no saben esto; lo que saben de su país es lo que les han contado de modo interpretado, y en general ideologado (especialmente desde el antiterrorismo).

3. Metodología

La presente investigación se hizo desde el enfoque hermenéutico fundamentado en la necesidad de comprender la experiencia humana de las diferentes generaciones de infancias llevándonos a optar por la investigación cualitativa. La experiencia humana se expresa y se resignifica en la narración, y es el lenguaje el que posibilita aproximarse a ella a través de la historia contada por los propios actores y leída como trama por el investigador. Es el lenguaje como narración el que visibiliza las memorias y las hace comunicables. Lo que interesa es examinar las significaciones y sentidos de vida de las infancias, tomando atributos como el lenguaje, la experiencia humana y la reflexividad. Así, en la narración, los tiempos del actor que relata, el del narrador y el del lector, tejen una “*identidad temporal* de una historia, (que) es necesario caracterizar como algo que dura y permanece a través de lo que pasa y escapa” (Ricoeur, 2006: 12). Es decir, se construye continuidad temporal en la discontinuidad de hechos y voces. Del mismo modo, el

investigador propone sus narraciones a partir del mundo que quiere construir, y busca movilizar al lector en torno a ello. Por tanto, es el lenguaje y la narración las que le otorgan sentido a la vida vivida, convirtiéndola en una vida narrada, esto es, en una *experiencia humana*.

Para este proyecto se realizaron talleres con niños y niñas del presente y adultos mayores del municipio de Amalfi que evocaron sus infancias También excombatientes de las FARC que hoy se encuentran en proceso de reincorporación, quienes hicieron memorias de infancia, previas al ingreso a la organización insurgente FARC Fuerzas Alternativas Revolucionarias de Colombia y su permanencia en dicha organización. Los excombatientes viven hoy en el municipio de Anorí.

4. Memoria, historia y posmemoria de infancias: un acercamiento conceptual

4.1. Historia y memoria: una distinción necesaria

La urgencia de desarrollar la paz en Colombia, desde los principios de *verdad, justicia, reparación y no repetición*, ha llevado a construir una memoria (histórica, especialmente), y a intentar comprender por qué pasó lo que nos pasó, para que ‘nunca más’ esta tragedia, que dejó millones de víctimas, se vuelva a repetir. Ya Todorov (2009) ha puesto preguntas sobre esta fuerte expectativa garantista de la función preventiva de la memoria en su obra *¿La memoria, un remedio contra el mal?*:

Si uno recuerda el mal llevado a cabo en el pasado, se supone que se podrá evitar en el presente. Una de las frases citadas con frecuencia cuando se habla de la memoria es la del filósofo norteamericano George Santayana: ‘Quienes no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo’; lo que deja en principio suponer que el pasado en cuestión fue malo y que su repetición no es deseable; y que además si uno lo recuerda está a salvo de repetirlo y escapa de este modo al mal. (p.7).

Este serio interrogante que nos plantea Todorov, cobra sentido cuando emergen distintas memorias sobre el conflicto armado, cada una buscando ser reconocida como verdadera para orientar desde allí el desenlace del conflicto. Como lo señala Jelin, se trata de memorias colectivas, producidas y promovidas por grupos sociales identificables, y que entran en pugna por ser reconocidas como verdad:

Lo colectivo de las memorias es el entretreído de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social –algunas voces son más potentes que otras porque cuentan con mayor acceso a recursos y escenarios– y con alguna estructura, dada por códigos culturales compartidos. (Jelin, 2002: 22).

[...] Esta perspectiva permite tomar las memorias colectivas no sólo como datos «dados», sino también centrar la atención sobre los procesos de su construcción. Esto implica dar lugar a distintos actores sociales (inclusive a los marginados y excluidos) y a las disputas y negociaciones de sentidos del pasado en escenarios diversos. (Pollak, 1989, citado por Jelin: 22).

Por ello, en torno a acontecimientos que dejan profundas huellas en la vida del país, emergen memorias en disputa: unas como memorias oficiales producidas como informes institucionales, no siempre homogéneos. En el caso colombiano, los gobiernos de Uribe (2002-2010) y Santos (2010-2018) produjeron relatos distintos: el primero negó la existencia de un conflicto armado originado en las desigualdades y violencias, nombrando a grupos armados de izquierda como terroristas. El segundo, reconoció que Colombia había pasado por varias décadas de violencia, con responsabilidad de todos los actores, pero, sobre todo, la proyección de ponerle fin a la guerra como principio de un acuerdo en torno a la *verdad, justicia, reparación y no repetición*. Así, los *trabajos de la memoria* “permiten dejar abierta a la investigación empírica la existencia o no de memorias dominantes, hegemónicas, únicas u «oficiales»” (Jelin, 2002: 22). Del mismo modo, da juego a *interpretaciones alternativas* de lo ocurrido:

Las interpretaciones alternativas (inclusive rivales) de ese pasado reciente y de su memoria comienzan a ocupar un lugar central en los debates culturales y políticos. Constituyen un tema público ineludible en la difícil tarea de forjar sociedades democráticas. Esas memorias y esas interpretaciones son también elementos clave en los procesos de (re) construcción de identidades individuales y colectivas en sociedades que emergen de períodos de violencia y trauma. (p.5).

En el caso colombiano, la memoria resulta fundamental para la construcción de paz, en tanto proyectiva, y posibilita que la reconstrucción histórica de hechos bélicos, su crueldad y las circunstancias que los desencadenaron, pueda verse de manera prospectiva. El futuro de paz que se quiere construir en este país, exige mirar de otro modo a sus actores, reconocer motivos y circunstancias, así como realizar acciones conjuntas de reparación, no solo de quienes han sido directamente afectados por violencias, sino del conjunto de la sociedad, de modo que puedan crearse otras condiciones de vida para todos. En este sentido, Ricoeur (1999) argumenta que:

Una historia reducida a su función retrospectiva sólo satisfaría el imperativo de la verdad. Una memoria privada de su dimensión crítica sólo satisfaría el imperativo de la fidelidad. Y una historia, introducida de nuevo por la memoria en el movimiento de la dialéctica de la retrospectiva y del proyecto, tampoco puede separar la verdad de la fidelidad vinculada después de todo a las promesas incumplidas del pasado, pues tenemos primordialmente una deuda que saldar con ellas. (p.7).

En medio de los acuerdos de paz y su desarrollo, el uso de la historia como un arma para ‘no olvidar’ lo que pasó, y fijarnos en el pasado para que lo vivido nunca pueda ser perdonado, y la reconciliación no sea posible, ha sido uno de los usos (o abusos) de la historia. El recurso a recordar siempre la crueldad del oponente, ha llevado a seguir manteniendo la imagen del enemigo; esto sumado al olvido, quizás intencional, de lo vivido por quienes vieron en las armas la única opción de sobrevivir y poder hacerse visibles en lo público, para ser reconocidos en lo que les ocurrió, y en la negación de su dignidad y libertad. No obstante, la memoria sin historia corre el riesgo de convertirse en fantasía o en imaginación ideológica. Ricoeur, argumenta al respecto que:

La intencionalidad histórica se centra en acontecimientos que han tenido lugar *efectivamente*. Aunque el pasado ya no exista y, según la expresión de Agustín, sólo pueda ser alcanzado en el presente del pasado –por medio de las huellas del pasado, convertidas en documentos para el historiador–, sigue siendo un hecho que en el pasado ha tenido lugar. El acontecimiento pasado, por ausente que esté de la percepción presente, no por eso deja de regir la intencionalidad histórica, confiriéndole una nota realista que ninguna literatura igualará nunca, aunque sea de pretensión realista. (2004: 155).

La articulación de memoria e historia da lugar al principio de la reflexividad, que es “la capacidad de volvernos hacia el pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el sentido que teníamos del pasado en función del presente” (Bárcena y Mèlich, 2000: 99). Dicha articulación se constituye en un elemento fundamental para la pedagogía de paz.

4.2. Memoria intergeneracional y posmemoria

En la contemporaneidad, la construcción de memoria intergeneracional –esto es, la transmisión de saberes y comportamientos de una generación a otra, de mayores a menores– no se hace como en las comunidades tradicionales; el chamán, por ejemplo, enseña su conocimiento a la generación que sigue y al elegido como sucesor en la posesión de saber (“sabor”). Son líneas de conexión intergeneracional que las sociedades posconvencionales, de acuerdo a Mead (1980), ponen en práctica para la transmisión de la memoria. Estas culturas construyen una memoria de origen, con mitos de fundación y ejemplarizantes, con referentes claros en cuanto a sus saberes y a los lugares y roles en la comunidad; a los procesos de socialización, a los filtros y condiciones para acceder al conocimiento y a los ritos de paso. Todo ello como un deber de obligatorio cumplimiento en cada individuo o la expulsión de su cultura. La memoria está custodiada y reproducida por los mayores, y constituye la raíz y el principal patrimonio de la identidad.

En la modernidad, las líneas de transmisión vertical y jerarquizada se pierden y se diluye la dinámica comunitaria de la socialización. El individuo libre y autónomo decide por sí mismo su modo de vida. Se constituye la llamada *familia nuclear*, en la que la comunidad y sus mayores dejan su lugar a los padres, priorizando la vida privada frente a la autoridad comunitaria. A esta configuración de las sociedades, Mead las denominó *Culturas cofigurativas*, porque los saberes son compartidos entre padres e hijos, a lo que se suma la emergencia de instituciones públicas modernas que buscan masificar y democratizar el conocimiento (escuela moderna, medios de comunicación, programas estatales de educación y formación ciudadana; industria tecnológica). Los mayores, y sus tradiciones, pasan a un segundo plano frente a la dinámica vertiginosa de la modernización que desvaloriza la tradición. La memoria queda en los padres, mientras que las nuevas generaciones van a ser las portadoras de los saberes producidos por el mundo moderno: “la cultura ya no está estrechamente ligada al hecho de haber nacido en el seno de una comunidad, como para que pase por ser esencialmente heredada, en lugar de aprendida” (Mead, 1980: 67).

En consecuencia, los vertiginosos desarrollos de la modernización, la globalización, las tecnologías de la información y el aprendizaje en la contemporaneidad llevan a que la socialización, construcción de referentes, toma de decisiones sobre la vida, por parte de los niños y jóvenes, tenga su mayor soporte en el mundo de pares, redes, medios de comunicación social, expresiones culturales, conectividad en general. Mead las denominó *sociedades prefigurativas*, porque se caracterizan como una “ruptura generacional que abarca a todo el mundo” (Mead, 1980: 99), en donde el referente son los mismos jóvenes (o juvenilismo): la juventud es el referente que innova, que rompe con lo tradicional, que no mira al pasado sino al futuro, para lo cual todo se decide en el presente. Los jóvenes “ven que sus mayores utilizan miedos inapropiados y que los resultados son muy inciertos. Los jóvenes no saben qué es lo que se debe hacer, pero intuyen que debe haber un sistema mejor” (p. 107).

Esta ruptura de referentes de memoria es lo que Hirsch llama *memoria intrageneracional* (se da en el mundo de pares de una misma generación) y *memoria conectiva*, que logra atravesar tanto lo generacional como lo intergeneracional. Es decir, lo que va de una generación a otra se cruza con lo que se produce en la simultaneidad de un tiempo presente que, si bien recoge mucho de las generaciones anteriores, hace una lectura atravesada por la simultaneidad que da el mundo globalizado interconectado, donde se tiene pares, interlocutores, no solo cercanos (vecinos, compañeros de escuela), sino lejanos, virtuales.

El término *posmemoria* describe la relación de la “generación del después” con el trauma personal, colectivo y cultural de la generación anterior, es decir, su relación con las experiencias que *recuerdan* a través de los relatos, imágenes y comportamientos en medio de los que crecieron. (Hirsch, 2012: 19).

La posmemoria es, por lo tanto, una memoria mediada y afectiva, en tanto que, por un lado, tiene como recipiente a la generación siguiente (posterior) a la que fue testigo directo del acontecimiento histórico en cuestión y, por el otro, la transmisión entre la una y la otra no tiene lugar de modo ‘profesional’ y objetivo, sino, contrariamente, íntimo y personal. (Quílez, 2014: 64).

Para muchos de los contemporáneos, la aproximación a la historia o a una versión de ella se hace por la televisión, a través del cine, las series, las producciones de canales privados, desde la mirada del productor y financiador. Por ello, el trabajo sobre posmemoria exige comprender y analizar críticamente cómo se están configurando las memorias hoy, que se desprenden perfectamente de lo histórico, por ejemplo, de las fuentes documentales, testimoniales o de archivos.

4.3. Posmemoria y pedagogía de paz

La importancia de preguntarnos por cómo están construyendo memoria las nuevas generaciones y qué clase de memoria es y qué configuración tiene, resulta fundamental en el momento de vincularlas a la construcción de una sociedad en paz, para lo cual se requiere transformar elementos culturales, entre los cuales está la naturalización y legitimación de la violencia y la crueldad en contra de quienes piensan distinto, ya que se convierten en estorbos para fines bélicos, económicos, políticos e incluso de hegemonía cultural (un ejemplo de ello son las violencias de género en los distintos conflictos armados); en eso que algunos se han atrevido a nombrar como ‘cultura de la violencia’: “Los símbolos del dolor y el sufrimiento personalizados tienden a corporeizarse en mujeres, mientras que los mecanismos institucionales parecen ‘pertenecer’ a los hombres (...) en muchos estudios [de violencias y de conflictos] el género se torna invisible y desaparece” (Jelin, 2002: 99).

Otro elemento que ha venido interfiriendo en la construcción de memoria, vinculada con el conocimiento de la propia historia, es la llamada *posverdad*. Al respecto, Fernández afirma que:

La pérdida de horizontes y referencias que implica la posmodernidad se ha visto acentuada con la globalización. El surgimiento de redes sociales en el contexto de la crisis de la política y del periodismo, ha posibilitado la aparición y circulación de noticias e informaciones que no se atienen completamente a la verdad, y en no pocas ocasiones de un modo intencionado. (Fernández, 2018: 23).

Uno de los elementos de mayor influencia en la ideología de la posverdad son las emociones y una de las tendencias contemporáneas hacerlas parte del mercado. Este se ocupará de liberar emociones porque va a producir deseos en una sociedad regida por la moral o por el derecho:

La capacidad emocional se ha convertido en un criterio formal para evaluar y cuantificar competencias; se ha creado así un sistema de equivalencias entre las emociones y el rendimiento profesional, medido casi exclusivamente en términos económicos. El sistema de equivalencias que la noción de inteligencia emocional ha hecho posible sugiere un proceso de cosificación y estandarización emocional sin precedentes, porque la inteligencia emocional permite adscribir un valor monetario al perfil emocional de cada uno, e incluso convertir uno en el otro. (Illouz, 2014: 58).

La modernidad se empeñó en fortalecer instituciones que garantizaban los referentes de verdad y conocimiento, y que guiaran tanto la vida social como su cohesión (familia nuclear, partidos políticos, escuela, iglesias), y por ende la ‘auténtica memoria oficial’. Con la crisis de sacralidad y de credibilidad de dichas instituciones (Dubet) en la contemporaneidad, se crea una memoria líquida (Bauman).

En Colombia se rompieron las líneas de transmisión y de resignificación de referentes, tanto desde la historia como desde la memoria. Por tanto, la pedagogía de paz debe posibilitar a los colombianos la reflexión sobre sus referentes de acción. Hablamos de pedagogía *de* paz, más que de pedagogía o pedagogías para la paz, en el sentido que la paz no es una fase o evento futuro. Para ello, partimos de afirmar la estrecha articulación entre pedagogía y paz, entendiendo la paz no como un momento histórico final, sino como un modo de construcción permanente de sujetos, de subjetividades políticas y de la sociedad. En este sentido, la paz es inherente a la formación política, tal como lo propone el profesor Diego Muñoz:

“La denominación pedagogía de la paz, ubica el «de» como una relación reflexiva donde la paz será tema de discusión, tematización, problematización y posterior aplicación, siendo este tipo de pedagogía un saber que se sustenta en «qué», «para qué» y «por qué» del tema, antes de acudir con prisa al «cómo».” (2016: 58).

De este modo, incorporamos la pedagogía de paz como un referente para la formación de niños, niñas y jóvenes en el país.

5. Aproximación a relatos de infancias, en el nordeste antioqueño (Anorí, Amalfi)

5.1. Infancias de excombatientes del ETCR⁷ Anorí, permeadas por huellas de la memoria intergeneracional

Abordar la memoria intergeneracional de las infancias, nos lleva a reconocer quienes han sido los niños y niñas del campo colombiano que se hicieron guerrilleros. Ellos destacan hoy, desde sus narraciones, que la guerrilla fue un referente para ellos en la infancia, una opción de vida para niños y niñas que crecieron en condiciones de existencia y posibilidad restringidas, silenciados en medio de una cultura rural y, una gran mayoría, sin acceso a la garantía y vivencia de los derechos. En palabras de Pachón:

La descomposición social, el cubrimiento escolar de la región, los niveles de pobreza y pauperización de la familia, las estructuras familiares resquebrajadas, además de la presencia de padres, hermanos, parientes o amigos dentro de estos grupos, eran algunas de las variables que, junto a otros factores, incidían en la decisión del menor de tomar las armas. (Pachón, 2016: 2).

Esta situación puso a muchos niños y niñas en procesos de discernimiento moral que los llevaron a tener que dejar sus núcleos familiares y a ingresar a un grupo guerrillero a corta edad:

En los niños y las niñas también se producen formas de resistencia y adaptación. En tanto sujetos, no simplemente responden mecánicamente a las demandas de comportamiento moral y a las propuestas de referentes que reciben en los procesos de socialización por parte de los agentes significativos, sino que también pueden asumir posturas, predominantemente emocionales, desde su sensibilidad moral, que hacen que ciertas formas de imposición produzcan en ellos emociones como la rabia y sentimientos morales como la indignación ante la injusticia, el maltrato, la discriminación y otras formas de exclusión. (Marín, 2014: 43).

El reconocimiento de la capacidad de discernimiento moral de los niños, al decidir ingresar a la organización, genera una tensión con el marco jurídico de protección de sus derechos que reposa en la Convención de los Derechos del Niño (1989), ya que se considera que todo ingreso a la guerra de menores de 15 años debe ser considerado como reclutamiento forzado (Art. 38). No obstante, las situaciones de violencia en el campo llevaron a muchos ‘menores de edad’ a indignarse y a optar por una vida armada:

Yo en el tiempo del 2001, había una señora muy buena gente, yo vivía con mis padres (...) yo era del partido comunista, yo no era de las FARC, nosotros éramos muy pobres. Entonces yo llegaba ahí y ella siempre me regalaba (...) y la mataron ahí (...) nadie pudo hacer nada y eso me motivó a las FARC, me indignó; yo tenía 15 años y yo dije no, y yo era tan sano y eso lo indigna a uno, de la tristeza a uno lo indigna. (Entrevista 1, Hombre, 31 años; 35-41).

En las investigaciones que visibilizaron la decisión de menores de incorporarse a un grupo armado, emerge el género como categoría necesaria. Muchos hicieron parte de hogares con prácticas patriarcales, donde especialmente las niñas chocaron con sus madres, en cuanto al rol preestablecido culturalmente de la mujer, con obligación de asumir, a diferencia y en función de los varones, todos los oficios de la casa, la elaboración de los alimentos y el cuidado de otros. Una mujer, excombatiente del ETCR Anorí así recuerda su infancia:

Yo me vine de 14 años. A mí me motivó a ingresar fue, yo estudiaba, entonces me tocaba ir muy lejos a estudiar, yo saqué mi primaria en la vereda [pequeño poblado rural], entonces ya para hacer el bachillerato, me tocaba ir muy lejos y resulta que me tenía que ir a pie, yo me mantenía muy aburrada, yo no quería seguir estudiando así. (Marín, Mujer, Entrevista 2, 30 años, 52-59).

La igualdad de género, tanto de reconocimiento de capacidades como de valor, fue un motivo de ingreso y permanencia para muchas niñas del campo:

Nosotras allá, tanto hombres como mujeres hacíamos todo igual, íbamos al combate, íbamos a traer leña, cocinar, o sea, hacíamos, sí, nosotras lo hacíamos y así nos fuera mal al principio cuando inclusive uno estaba nuevo que le iba muy mal, pero uno lo hacía... Con esfuerzos y difícil, pero lo hacíamos (Marín, Mujer, Entrevista 3, 28 años 18-21).

Los testimonios expuestos develan unas infancias aburridas, subordinadas y afectadas por múltiples expresiones de violencia. Infancias con interrupciones no reversibles (Skliar, 2012) y, en consecuencia, expectantes de una mejor vida. Por eso, ingresaron a las guerrillas:

A mí los paramilitares me asesinaron el papá, pues tampoco puedo decir que por eso ingresé a la organización, aunque sí lo impulsa a uno el conflicto mismo. Pero en sí lo que más me gustaba de las organizaciones guerrilleras era que hacían el control; me motivaba. (Entrevista 4 Hombre, 32 años, 43-43).

⁷ ETCR, es la sigla de los anteriormente llamados Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación creados por el Acuerdo de Paz de 2016, para el asentamiento colectivo, comunitario, de excombatientes de FARC, en zonas rurales.

Asimismo, la memoria de la infancia de muchas mujeres excombatientes, se piensa hoy desde el rol materno en la vida civil. Después de haber vivido la guerra no quieren repetir, ahora como madres, las vivencias tenidas como hijas. Es aquí cuando la gran mayoría de ellas se sitúan desde un proceso de memoria ejemplarizante (Todorov, 2000), que parte de hacer una resignificación de dicha memoria, de aprendizajes vividos frente al ser madre y el deseo de querer vivir algo diferente:

Sí, eso es muy difícil uno saber de que yo estoy teniendo a mi hijo, pero que por ahí cuando tenga dos o tres meses y eso que en mi caso fueron tres meses, pero muchas al mes se tenían que desprender de ellos, y uno saber que tenía que hacerlo y a uno lo ponía a pensar eso también a veces, uno se ponía a pensar: ¿será que sí, será que vuelvo? Pero no, ya uno era consciente de en lo que estaba y uno sabía que tocaba hacerlo y que era no tanto que tocaba más porque uno había hecho como un compromiso ya con el pueblo (Marín, Mujer, Entrevista 3 Mujer, 160-167).

El hacer familia se convirtió en un hiperbién moral (Taylor, 1996):

Porque entonces uno también se ponía que ya llevaba la familia al monte y uno era atemorizado de que nos iban a matar a todos porque inclusive pasó con muchos familiares, quedaron sepultados en los campamentos por las bombas. Entonces uno ya ni les provoca llevarlos. (Marín, Entrevista 5, Mujer, 237-240)

Familia que, para ellas, se extiende también a su organización y al pueblo. Por eso, ellas son enfáticas en afirmar que continuarán luchando sin armas y sin perder la dimensión política. Es decir, aportar al tejido social de construcción de familia es un elemento clave a la hora de pensar los procesos de reincorporación psicosocial en el marco del posacuerdo.

Los procesos de configuración identitaria femenina y masculina en los excombatientes de las FARC trastocan y permean su experiencia de vida. Algunas de las excombatientes manifiestan que al ingresar a las filas de las FARC no encontraron tanta acogida por parte de sus “camaradas mujeres”, porque no había un principio de sororidad⁸. Sin embargo, afirman que con el tiempo fueron aprendiendo que todas esas afectaciones recreaban el sacrificio y la moral revolucionaria aprendida en la agrupación guerrillera. Asimismo, recuerdan que los roles de género, en cuanto a oficios y labores, eran equitativos, salvo en las cuestiones de mando y jerarquías militares, pues era difícil tener una función de mando siendo mujer.

Estas relaciones generaban tensiones entre el rol de cuidado y protección asignado culturalmente a las mujeres, y el dominio patriarcal por parte de hombres al mando, lo cual implicaba que, a muchas de ellas, esto les evocara una vida en familia, desde sus procesos de memoria intergeneracional de infancia, encontrando en la organización a la figura paterna; quizás encontrando un padre comandante en el grupo guerrillero. Es así como la guerrilla se convirtió en un móvil de familia para dichos excombatientes, por lo que su pertenencia al grupo tomó rasgos de vínculo familiar.

Por su parte, algunos excombatientes urbanos señalaron la marcada diferencia que hay entre un excombatiente de la ruralidad y uno de la ciudad, pues, al recordar sus propias vivencias, dicen haber ingresado a la universidad con cierta inmadurez e ingenuidad juvenil. Además, participar del movimiento estudiantil los llevó a vivir muchas situaciones que quizás no previeron, como las amenazas, lo que impulsó la decisión de vincularse en la organización armada. De este modo, su ingreso estuvo motivado por las ansias de lucha y resistencia juvenil.

La cultura de género vivida en la guerrilla tenía unos rasgos patriarcales. Aunque en sus estatutos se estipulara la promesa de equidad de género, muchas de sus prácticas perpetuaron elementos de desigualdad. Finalmente, un incremento en la vinculación de mujeres, hasta llegar a ser casi la mitad de los combatientes, permitió que la organización fuese más receptiva a crear mandos femeninos, de acuerdo con sus capacidades. Además, las relaciones de pareja entre guerrilleros debían informarse a los comandantes, como quien informa en su familia un compromiso amoroso. No obstante, no asumieron vínculos de matrimonio procurando relaciones abiertas y sin obligaciones conyugales.

Todo esto evidencia la necesidad de trabajar la memoria desde el género, en tanto este transversaliza los procesos de configuración de subjetividades, siendo fundamental la pedagogía de la memoria para traer el pasado de la infancia a las narraciones del presente. Es importante reflexionar lo que ha significado ser mujer o hombre en nuestra sociedad, y específicamente en la guerrilla, para llegar a comprensiones necesarias para un trabajo incluyente que potencie la configuración de identidades femeninas y masculinas desde una mirada relacional, como sujetos que coexisten en la vida social. De este modo, el trabajo relacional del género constituye un aporte fundamental a la construcción de paz en tanto el patriarcado se constituyó en configurante de las violencias y la guerra.

5.2. Memoria intergeneracional de infancias en Amalfi

En las investigaciones sobre memorias de infancia en Amalfi (Ruiz et al., 2019; Sánchez et al., 2019), los niños y niñas de la actual generación develaron, a partir de sus recuerdos y construcciones de memoria de los lugares en los que viven y por los que transitan, emociones como el miedo, que aparece narrado desde lo mítico, lo religioso; adornado de relatos de brujas y almas en pena. En Amalfi, los niños cuentan:

⁸ Hermandad entre mujeres con respecto al género.

En el Alto del Cristo [Cerro tutelar de la ciudad de Amalfi], debido a una pelea ocurrida entre dos compadres, es decapitado el hijo de uno de ellos, por lo que los niños afirman que, ‘quien vaya de noche y vea hasta donde rueda la cabeza del muchacho, va a encontrar la guaca: ahí donde quedó la cabeza está enterrada la guaca [Escondite en tierra de oro y joyas] Y sin dudarle por un momento: ‘profe, nosotros hemos pensado cuándo vamos a ir de noche para allá, para poder encontrar la guaca. (Ruiz et al., 2019)

Todos estos elementos se conjugan con la memoria de los castigos y las amenazas que sus parientes hacían sobre ellos usando mitos, leyendas y espantos, narrados emocionalmente, como instrumento condicionante de la obediencia, especialmente desde la emoción del miedo. Ante la violencia vivida, muchas voces de niños emergieron pidiendo que fueran educados con una justicia mediada por el amor:

El amor es ese movimiento intencional gracias al cual, partiendo del valor dado de un objeto, se visualiza su valor más alto. De esta manera el valor no es simplemente una reacción a un valor ya experimentado, sino una exaltación, un realzamiento del valor. (Ricoeur, 2013: 25).

Es así como los niños relacionan el amor con sus familias, especialmente el vínculo y la emoción que han establecido con la madre, y argumentan que la educación no requiere del miedo, las amenazas ni las violencias.

Otra emoción que aparece en sus recuerdos es la repugnancia, la cual acompaña relatos de discriminación, contagio –“pegársele lo del otro”–, de invalidar a algunos compañeros o miembros de su municipio. También recuerdan los lugares del municipio como el cementerio, el Alto del Cristo, el Alto de la Virgen, entre otros, los cuales tienen para ellos significados que están relacionados con el tiempo de ocio y compartir en familia; también como lugares de miedo y riesgo, especialmente en las noches.

Los niños y las niñas también toman postura frente a los relatos recibidos, dándole credibilidad a unos, negando otros o construyendo su propio relato, donde las emociones toman un lugar central y que posibilitan articular elementos de memoria intergeneracional recibida de los adultos, con las conversaciones controversiales con sus pares. Así lo argumentan las investigadoras vinculadas al proyecto de extensión:

Otro de estos lugares que va a ser resignificado por los niños, partiendo del discurso de otros niños, es la iglesia, lugar frecuentemente visitado por las personas de la comunidad. Ellos cuestionan la veracidad de hechos que en realidad ocurrieron allí, como lo fue la bomba colocada en la entrada principal de la iglesia por parte uno de los grupos armados al margen de la ley en la época del conflicto armado; suceso que los niños y las niñas ponen en duda e incluso niegan. Sin embargo, para ellos algo que sí es real y que incluso sus padres les han contado, es que *“debajo de la iglesia hay uno oro, que fue enterrado allá hace mucho tiempo pero nadie lo ha sacado porque toca tumbar la iglesia”*, lo que permite develar cómo los hechos que no son narrados por los habitantes del municipio pese a ser ciertos, pierden veracidad ante los niños y las niñas, en cambio las narrativas de carácter mitológicas se consolidan en verdad. (Ruiz et al., 2019)

Los relatos de las infancias de distintas generaciones del municipio de Amalfi, estuvieron marcados por múltiples violencias y miedos que fueron experimentados por vía de la crianza y de la educación tradicional religiosa. Sin embargo, este ejercicio les permitió a los participantes hacer una reflexión de lo vivido, y también tomar una postura crítica frente a lo que fue y tendría que ser la educación y la crianza de las infancias, tal como recogen las investigadoras:

[...] entonces fue un chico que el papá, mi abuelo, para castigarlo lo perseguía con una escopeta por un cafetal, entonces imagínate ese tipo de prácticas, y mira que varios hermanos de él los mataron por narcotráfico, y pues él no tuvo la capacidad de generar una conciencia distinta. (Sánchez et al., 2019. Entrevista Hombre joven 7, comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Así, desde la narración de la memoria de la infancia de un joven, la memoria intergeneracional juega un papel determinante al momento de entender cómo dichas formas y concepciones son transmitidas y naturalizadas en el transcurso del tiempo, pero al mismo tiempo como son transformadas al evocarlas y establecer críticas a las mismas.

Las memorias intergeneracionales de infancia en contexto de violencias visibilizan sociedades tradicionales en las que los cambios en las formas de crianza no son muchos en general, porque permanecen las mismas prácticas, lo que lleva a las nuevas generaciones a tomar distancia de sus antecedentes. Es así como en dichos procesos aflora la configuración de la subjetividad política en la infancia, a través de dimensiones como la memoria, la narración, la identidad, el posicionamiento y la proyección. Todo ello requiere de comprensión y narración, del mundo de los niños y niñas, para aspirar a procesos más incluyentes, en los cuales puedan tener unas condiciones mucho más dignas y se eviten las violencias que se reproducen de generación en generación.

6. Conclusiones

La posmemoria es la forma en la que niños y niñas del país han construido memoria, en ausencia o fragmentación de testimonios directos, ante la ausencia de formación histórica y en tiempos de posverdad. Por eso, se constituye en uno de los objetos sobre los que es necesario trabajar en pedagogías de paz. Implica, en primer lugar, comprender

el mundo emocional que han generado los niños y niñas a partir de las versiones recibidas y las posturas asumidas. Al abordarse las emociones de los niños y las niñas desde la investigación comprensiva, aparece que detrás de las emociones hay un modo de ser niño o niña que está enmarcado por la sociedad, que prescribe los modos de expresión aceptados (llorar o no llorar, golpear o no golpear, reír o no reír, decir o quedarse callado, según esquemas patriarcales, por ejemplo). Así, las emociones configuran su subjetividad desde los valores culturales propios de sociedades y grupos sociales específicos: las emociones toman sentido y formas de expresión de modelos culturales específicos.

Es así como niños y niñas colorean sus huellas de la memoria con emociones, las cuales están permeadas también por creencias, aprendizajes, juicios y valoraciones, reflejando posturas y decisiones en su accionar en la vida con otros: “Los niños no sólo internalizan y reproducen la cultura, sino que también tienen un rol activo en la producción de significados y en la modificación de las pautas de relación que el mundo adulto establece con ellos” (Vergara et al., 2015: p. 59).

En este sentido, los niños y niñas elaboran sus procesos de memoria mediados por lo afectivo, ya que en estos referentes de memoria aprendidos afloran odios, exclusiones, barreras, estigmas, cercanías, lejanías que están teñidos de emociones como el amor, la vergüenza, la ira, la repugnancia, la compasión. Por eso, reconocer este trasfondo emocional, y sus efectos en posturas morales, es fundamental para lograr desentrañar los elementos que circundan los procesos de memoria y a los sujetos que aparecen y recrean sus recuerdos a partir de hechos y acontecimientos.

Es así que consideramos necesario generar procesos con los niños y niñas para conversar y disponerlos para que narren sus memorias continuas y discontinuas, desde la memoria intergeneracional y la posmemoria, propiciando fisuras, tensiones y fugas que aportarán rasgos de memoria y preguntas que permitirán nuevas elaboraciones. Sin embargo, esto será posible si reconocemos a la infancia y su presente:

La infancia es la memoria de la infancia. Una memoria muchas veces nostálgica que no atinamos a describir ni a descubrir en las palabras de los adultos que somos. Ni mucho menos en dispositivos, planificaciones, didácticas, disciplinas, conceptos, teorías del desarrollo. (Skliar, 2012: 69).

En este orden de ideas, consideramos imperativo reconocer la voz de niños y niñas, y así levantar los procesos de memoria, a partir de la reconstrucción de la posmemoria. En el mismo sentido, se hace necesario propiciar un acercamiento a la historia, tratando de evitar “los abusos de la memoria” (Todorov, 2000). Nos referimos a los abusos de la memoria ya que, en los procesos de socialización escolar, la enseñanza de la historia cuando se hizo, predominaba del reconocimiento de los héroes de la patria, grupos de poder oficial, partidos políticos, según el mandato ideológico que correspondiera:

Eximir de responsabilidad a los agentes de la historia que voluntariamente ignoraron las situaciones en las que pudieron intervenir (...) contribuye al olvido de la historia (...) contar la historia es también delatar a quienes, de una u otra forma, son sus responsables. (Uribe, 2009: 95).

Se trataba más de la enseñanza de una historiografía que de la construcción de conciencia histórica con los escolares, que propició que se considera como un saber no fundamental y se diluyera la historia en el campo de las ciencias sociales, (Ley General de Educación, 1994, art. 23), ya que solo se usaba para construir referentes de nación y orgullo patrio, legados y acciones oficiales de los gobiernos, aportes a procesos civilizatorios, refuerzos de la lógica amigo-enemigo, restándole importancia a lo que venía aconteciendo con otros grupos de la sociedad, lo cual hubiese favorecido la participación e incidencia de los escolares en la construcción de un país en equidad y en paz.

Un trabajo de memoria con niños y niñas implica que aparezcan sus voces de forma que pueda construirse un posicionamiento en ellos, más allá de la simple configuración de una identidad patriótica: “Posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político, implica un ámbito relacional: nos posicionamos ante otros, con otros, por otros, a propósito de los otros” (Ruiz y Prada, 2012: 75).

Es en este sentido que consideramos fundamental para la construcción de conciencia histórica de los niños y niñas que estos puedan participar de la construcción de los procesos de memoria, a partir de un diálogo intergeneracional que les permita también acercarse a las memorias de sus mayores, de sus pares, potenciando la construcción de su propia postura frente a su país, lo cual es fundamental a la hora de pensar y propender pedagogías de paz.

7. Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Bernal, C. A y Moya, M. (2018). Conflicto armado en Colombia *Revista Derecho internacional humanitario en el conflicto armado colombiano, JUS penal* 19
- Fernández, F. (2018). *El mundo de la posverdad*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6518645>
- Gobierno de Colombia (2018). *XIII informe sobre los avances de la política pública de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas el conflicto*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Gutiérrez, F. (2020). *¿Un nuevo ciclo de la guerra en Colombia?* Bogotá: Penguin Random House

- Hirsch, M. (2012). *La generación de la posmemoria*. Madrid: Carpe Noctem.
- Illouz, E. (2014). *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales*. Barcelona: Editorial Katz.
- Instituto Popular de Capacitación. *Regiones de Antioquia*. <http://ipc.org.co/index.php/regiones/nordeste-de-antioquia/>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Marín, M. (2014). Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas. *Revista Infancias – Imágenes*, 13(2), 33-46.
- Marín, M. y Saldarriaga, J. (2019). Emociones políticas: un abordaje epistemológico. En *Emociones políticas en niños y niñas*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, D.A. (2016). La pedagogía de paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Revista Kavilando*, 8(1), 57-64.
- ONU (1989) *Convención de los derechos de los niños*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Pachón, X. (2016). *En busca de los niños combatientes en la época de La Violencia en Colombia*. Recuperado de: http://www.tramayfondo.com/actividades/viii-congreso/conferencias/pachon-catrillon_ninos-combatientes-epoca-violencia-colombia.pdf
- Quílez, L. (2014). “Hacia una teoría de la posmemoria. Reflexiones en torno a las representaciones de la memoria generacional”. *Historiografías*, (8), 57-75.
- República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid – Arrecife.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006) La vida: un relato en busca de un narrador. *Revista Ágora. Papeles de filosofía*, 25 (2), pp. 9-22
- Ricoeur, P. (2013). *Amor y justicia*. México: Siglo XXI.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ruiz, T., Mosquera, S., y Castro, A. (2019). *Memoria intergeneracional de niños y niñas del municipio de Amalfi, y su relación con los lenguajes expresivos*. Trabajo de grado inédito. Universidad de Antioquia: . <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/13904>
- Sánchez, E., Arango, S., Mejía, M., y García, Y. (2019). *Memoria intergeneracional y subjetividad política de Infancias Amalfitanas*. Trabajo de Grado inédito. Medellín: Universidad de Antioquia. <https://es.scribd.com/document/455620352/Proyecto-de-Grado-3-Memoria-Historica#download>
- Skliar, C. (2012). *La infancia, la niñez y las interrupciones*. Brasil: Childhood & philosophy.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.
- Todorov, T. (2009). *¿La memoria, un remedio contra el mal?* Barcelona: Arcadia
- Uribe, A. (2009). *Perfiles del mal en la historia de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 14(1), 55-65.