



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 04 de marzo de 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Vayron Leandro Blanco Oviedo, con C.C. No. 1.075.226.101 de Neiva (Huila),

Robert Eduardo Rodríguez, con C.C. No. 1.075.215.148 de Neiva (Huila)

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o _____

Titulado PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE: NARRATIVAS DEL DERECHO A LA VIDA Y LA DIGNIDAD HUMANA, presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de Magíster en Educación y Cultura de Paz;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Vayron Leandro Blanco Oviedo

Firma: 

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Robert Eduardo Rodríguez

Firma: 



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE: NARRATIVAS DEL DERECHO A LA VIDA Y LA DIGNIDAD HUMANA.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Blanco Oviedo	Vayron Leandro
Rodríguez	Robert Eduardo

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cuellar Silva	Carolina

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en Educación y Cultura de Paz.

FACULTAD: Educación.

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de Paz.

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2022

NÚMERO DE PÁGINAS: 177

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general **X** Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros **X**

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO: Taller de narrativas gráficas *Historietas de Vida y Silencios*.



PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria): X

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. <u>Silencios</u>	<u>Silences</u>	6. <u>Memoria</u>	<u>Memory</u>
2. <u>Dignidad</u>	<u>Dignity</u>	7. <u>Pedagogía</u>	<u>Pedagogy</u>
3. <u>Derechos</u>	<u>Rights</u>	8. <u>Pasado reciente</u>	<u>Recent past</u>
4. <u>Vida</u>	<u>Life</u>	9. <u>Homicidio</u>	<u>Homicide</u>
5. <u>Narrativas</u>	<u>Narratives</u>	10. <u>Paz</u>	<u>Peace</u>

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La presente investigación busca comprender los silencios inmersos en la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, a partir de narrativas gráficas como mediación estética movilizadora de la memoria del pasado reciente, con estudiantes de secundaria de la I.E. Caguancito de Garzón Huila. Aborda el dilema pedagógico relacionado con la enseñanza del pasado reciente, los impactos del conflicto armado vistos desde el entorno educativo, y la perspectiva de transformación cultural y no repetición a partir de espacios de reflexión que den cuenta de las condiciones que hicieron posible el hecho victimizante del homicidio selectivo.

El sustento pedagógico del proyecto está presente en el taller *Historietas de Vida y Silencios*, un recurso para pensar las causas de la violencia y crear narrativas gráficas que representen y simbolizen los sentidos y emocionalidades de los actores sociales frente al derecho a la vida, la dignidad humana y los silencios asociados a los daños generados en este sentido. La propuesta también pretende resignificar, desde la narratividad, formas de violencia inmersas en la cultura, subvertir valores e interpelar el pasado, como parte de la construcción de Cultura de Paz.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This research seeks to understand the silences immersed in the violation of the right to life and human dignity, based on graphic narratives as aesthetic mediation mobilizing the memory of the recent past, with high school students from the I.E. Caguancito de Garzón Huila. It addresses the pedagogical dilemma related to the teaching of the recent past, the impacts of the armed conflict seen from the educational environment, and the perspective of cultural transformation and non-repetition based on spaces for reflection that account for the conditions that made possible the selective homicide as a victimizing event.

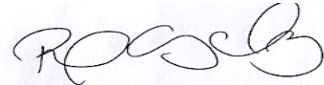
The pedagogical support of the project is found in the workshop comics of life and silences. This a resource to think about the causes of violence and create graphic narratives that represent and symbolize the senses and emotionalities of social actors in the face of the right to life, dignity human rights and the silences associated with the damage generated in this regard. The proposal also intends to resignify, from narrativity, forms of violence immersed in culture, subvert values and challenge reality, as part of the construction of a Culture of Peace.

APROBACIÓN DE LA TESIS


Nombre presidente Jurado: ELISABET AMOR ROMERO

Firma: 

Nombre Jurado: ROSMARY GARZÓN GONZALEZ

Firma: 

Nombre Jurado: HIPÓLITO CAMACHO COY

Firma: 

**PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE:
NARRATIVAS DEL DERECHO A LA VIDA Y LA DIGNIDAD HUMANA.**

VAYRON LEANDRO BLANCO OVIEDO

ROBERT EDUARDO RODRÍGUEZ

Carolina Cuellar Silva

Asesora

Universidad Surcolombiana

Facultad De Educación

Maestría En Educación Y Cultura De Paz

Neiva Huila

2022

NOTA DE ACEPTACIÓN

DIRECTORA

JURADO 1

JURADO 2

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestra asesora de proyecto Carolina Cuellar Silva por sus orientaciones y por ayudarnos a *aprender a investigar investigando*; también, por su capacidad de escucha y análisis en cada una de las etapas, por aportar su conocimiento y experiencia en la revisión y desarrollo de la propuesta, y por motivarnos a construir Cultura de Paz a través de la pedagogía de la memoria del pasado reciente.

A los coordinadores de la *Maestría en Educación y Cultura de Paz*, PHD Myriam Oviedo Córdoba y MG. Hipólito Camacho Coy, por plantear este proceso de formación como una experiencia de vida, necesaria para la transformación social y cultural desde el escenario educativo. A la Secretaría de Educación del Huila (SED) por entender la formación docente como parte esencial del cambio de perspectiva en la educación, el convenio interadministrativo con la Universidad Surcolombiana abrió las puertas para avanzar en nuestro crecimiento humano y académico.

A los excepcionales docentes que hacen parte de la Maestría en Educación y Cultura de Paz y que aportaron su conocimiento, formación intelectual y experiencia, para ampliar nuestra mirada sobre los procesos investigativos y todos los factores que convergen en la construcción de paces, desde las intersubjetividades y la dialogicidad pedagógica.

A nuestros directivos docentes por propiciar el espacio para desarrollar nuestro proyecto investigativo en la I.E. Caguancito. Y en especial, a los actores sociales que participaron en la propuesta investigativa y los talleres de narrativas gráficas; demostraron interés en construir espacios de reflexión en torno a la memoria del pasado reciente y develaron sentidos desde sus vivencias y emocionalidades.

A los compañeros de maestría por sus aportes en cada uno de los seminarios, por su expresión solidaria y empática de cooperación mutua en las actividades y la propuesta investigativa. Entre todos construimos una red de afectividades y retroalimentaciones.

Finalmente, agradecemos a nuestras familias y amigos de la vida por su apoyo y comprensión, por abrazarnos cuando nos sentíamos agotados, por motivarnos y reconocer nuestras capacidades, por entender nuestros instantes de ensimismamiento y tensión.

Gracias por ser el empuje que llena de esperanza nuestro caminar.

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que camine nunca la alcanzaré. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

Eduardo Galeano

CONTENIDO

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN.....	11
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
OBJETIVOS.....	16
Objetivo General	16
Objetivos Específicos	16
JUSTIFICACIÓN.....	17
ANTECEDENTES	19
1. Pedagogía de la memoria.....	19
2. Silencios	32
3. Narrativas gráficas de la memoria.....	33
4. Museos de la memoria.....	41
MARCO TEÓRICO	44
1. Memoria del Pasado Reciente	44
1.1 Narrativas.....	51
1.2 Silencios.....	57
1.3 El Conflicto Armado Colombiano y los Homicidios Selectivos.....	60
1.4 El Derecho a la Vida y la Dignidad Humana	62
2. Pedagogía de la memoria.....	64

2.1 El Pensamiento Social Crítico en la Escuela	66
2.2 Dilemas en la Transmisión de la Memoria	69
2.3 Afectación del Conflicto Armado a la Escuela	71
2.4 Educación en Derechos	74
2.5 Museos Vivos y Mediaciones Estéticas.....	77
METODOLOGÍA.....	82
1. Enfoque Metodológico: Investigación Cualitativa, Critico Social.....	82
2. Diseño de Investigación	84
2.1 Investigación Acción en el Escenario Educativo	84
2.2 Investigación Creación - Innovación.....	86
2.3 Investigación Basada en el Arte (IBA).....	87
2.4 Perspectiva de Acción sin Daño	87
3. Población	89
4. Estrategias de Recolección de la Información.....	90
5. Sistematización.....	91
6. Comunicación.....	92
ACTORES Y ESCENARIOS	93
HALLAZGOS	95
1. Sentidos Asociados al Derecho a la Vida y la Dignidad Humana	95
1.1 Derecho a la Vida y la Dignidad Humana en Relación con Valores.....	96

1.2 Derecho a la vida y la dignidad humana en relación con emociones	99
1.3 Derecho a la vida y la dignidad humana como acciones de resistencia	102
2. Nociones de Silencios vinculados a la Vulneración del Derecho a la Vida	104
2.1 Silencios Asociados al Miedo.....	105
2.2 Silencios Marcados por Dolor	106
2.3 Silencios por Indiferencias	107
2.4 Silencios Impuestos Signados por la Represión.....	107
2.5 Silencios Voluntarios para proteger del Daño.....	107
2.6 Interiorización de las Nociones de Silencios y Significación.....	108
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	110
REFERENCIAS	117
ANEXOS	124
Anexo 1: Taller Historietas de Vida y Silencios	124
Anexo 2: Transcripción de Voces de los Actores Sociales y de Narrativas Gráficas	143
Anexo 3: Matrices de Análisis de Acuerdo al Objetivo Específico 1	158
Matriz 1: Codificación Línea a Línea de Acuerdo al Objetivo Específico 1	158
Matriz 2: Selección de Unidades Textuales de Acuerdo Objetivo Específico 1	160
Matriz 3: Codificación Abierta de Acuerdo al Objetivo Específico 1	163
Matriz 4: Categorización de Acuerdo al Objetivo Específico 1	168
Anexo 4: Matrices de Análisis de Información de Acuerdo al Objetivo Específico 2.....	170

Matriz 1: Codificación Línea a Línea de Acuerdo al Objetivo Específico 2	170
Matriz 2: Selección de Unidades Textuales de Acuerdo al Objetivo Específico 2	171
Matriz 3: Codificación Abierta de Acuerdo al Objetivo Específico 2	173
Matriz 4: Categorización de Acuerdo al Objetivo Específico 2.....	176

RESUMEN

La presente investigación busca comprender los silencios inmersos en la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, a partir de narrativas gráficas como mediación estética movilizadora de la memoria del pasado reciente, con estudiantes de secundaria de la I.E. Caguancito de Garzón Huila. Aborda el dilema pedagógico relacionado con la enseñanza del pasado reciente, los impactos del conflicto armado vistos desde el entorno educativo, y la perspectiva de transformación cultural y no repetición a partir de espacios de reflexión que den cuenta de las condiciones que hicieron posible el hecho victimizante del homicidio selectivo.

El sustento pedagógico del proyecto está presente en el taller *Historietas de Vida y Silencios*, un recurso para pensar las causas de la violencia y crear narrativas gráficas que representen y simbolicen los sentidos y emocionalidades de los actores sociales frente al derecho a la vida, la dignidad humana y los silencios asociados a los daños generados en este sentido. La propuesta también pretende resignificar, desde la narratividad, formas de violencia inmersas en la cultura, subvertir valores e interpelar el pasado, como parte de la construcción de Cultura de Paz.

Palabras clave: silencios, dignidad, derechos, vida, narrativas, memoria, pedagogía, pasado reciente, homicidio, violencia, estudiantes, cultura, paz.

ABSTRACT

This research seeks to understand the silences immersed in the violation of the right to life and human dignity, based on graphic narratives as aesthetic mediation mobilizing the memory of the recent past, with high school students from the I.E. Caguancito de Garzón Huila. It addresses the pedagogical dilemma related to the teaching of the recent past, the

impacts of the armed conflict seen from the educational environment, and the perspective of cultural transformation and non-repetition based on spaces for reflection that account for the conditions that made possible the selective homicide as a victimizing event.

The pedagogical support of the project is found in the workshop comics of life and silences. This a resource to think about the causes of violence and create graphic narratives that represent and symbolize the senses and emotionalities of social actors in the face of the right to life, dignity human rights and the silences associated with the damage generated in this regard. The proposal also intends to resignify, from narrativity, forms of violence immersed in culture, subvert values and challenge reality, as part of the construction of a Culture of Peace.

Keywords: silences, dignity, rights, life, narratives, memory, pedagogy, recent past, homicide, violence, students, culture, peace.

INTRODUCCIÓN

El proyecto *Pedagogía de la Memoria del Pasado Reciente: Narrativas del Derecho a la Vida y la Dignidad Humana* se circunscribe en el macroproyecto *Pedagogía de la Memoria en la Escuela: Museos Vivos*, liderado por la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana. En él se aborda la problemática educativa relacionada con la movilización de la memoria y la importancia de construir espacios de reflexión con actores sociales educativos que den cuenta de los sentidos de los silencios en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, en el marco del conflicto armado, suscitados a partir del taller de narrativas gráficas como mediación estética, con estudiantes de secundaria de la I.E. Caguancito de Garzón Huila.

Comprende un recorrido riguroso por referentes de propuestas investigativas vinculadas a la pedagogía de la memoria, los silencios inmersos en las expresiones de violencias, y la narratividad gráfica como recurso de significación; en este sentido, esta propuesta podría ser una de las primeras iniciativas pedagógicas que relacionen específicamente a las narrativas gráficas como estrategia estética para descubrir silencios vinculados a la memoria del pasado reciente.

Desde la mirada de Pollak (2006), los silencios están en perpetuo dislocamiento y requieren de un escenario cultural de escucha y comprensión para quebrarse, obedecen a diferentes razones que subyacen el contexto, formas y temporalidades de las violencias; en este caso, se trata de nociones de silencios asociados al hecho victimizante del homicidio, como parte de la comprensión de la memoria del conflicto armado.

La dimensión teórica del proyecto abarca la memoria del pasado reciente y la pedagogía de la memoria, como dos grandes categorías. Desde la primera, se ubican

subcategorías como la narratividad y los silencios, el derecho a la vida y la dignidad humana, el conflicto armado y los homicidios selectivos; desde la segunda categoría se abordan las afectaciones del conflicto armado en la escuela, los museos vivos, los dilemas de la transmisión, la reparación simbólica y la enseñanza de derechos. Todo este constructo sustenta el interés de propiciar espacios de reflexión, significación y resignificación, orientados a la transformación cultural en las interacciones sociales y la resolución de conflictos, de forma no violenta; está pensado desde la esperanza de la no repetición.

En este sentido, la propuesta busca movilizar la memoria desde el espacio educativo y reconocer los marcos sociales y los códigos culturales compartidos. Bajo esta premisa de Jelin (2002), se aborda el componente intersubjetivo de la memoria, agentes sociales que intentan materializar sentidos de sucesos del pasado en diversos productos culturales que son concebidos como vehículos de la memoria; así se puede pensar en un museo itinerante en el que converge el taller de narrativas gráficas como recurso pedagógico para reflexionar alrededor del hecho victimizante del homicidio selectivo. Pensar la vida y la dignidad humana como un derecho inviolable que se debe proteger bajo principios de respeto a las diferencias, libertad de expresión y posibilidad de proteger la comunidad y el territorio.

El proyecto también refiere la narratividad gráfica como recurso estético de expresividad y simbolización, lo cual se soporta en el taller de *Historietas de Vida y Silencios*, las creaciones de los estudiantes y el grupo de discusión como parte del taller. Esta estrategia devela sentidos sobre el derecho a la vida y la dignidad humana, al igual que silencios asociados a la vulneración de dicho derecho. Este componente se basa en la postura dialógica de la narratividad entre las temporalidades, planteada por Ricoeur (2009), como posibilidad de interrogar el pasado para construir proyecciones de transformación, argumentos que muestra la importancia de la narratividad en el entorno educativo.

La dimensión metodológica de la propuesta se asume desde el enfoque cualitativo de carácter crítico social, en el entramado del diálogo de saberes, la investigación acción, el referente de creación e innovación, el arte y la perspectiva de acción sin daño, como ejes de la dinámica de intervención en el contexto educativo. Los actores sociales participan de la experiencia investigativa, se apropian de las categorías y revelan sus sentidos como parte de la reflexión, evocación y ejercicio creativo.

El componente de sistematización es el constructo de un proceso que comprende fragmentación de unidades de análisis, codificación, categorización e interpretación, hasta llegar a dar cuenta de los sentidos del derecho a la vida y la dignidad humana, y la comprensión de los silencios en torno a la vulneración de los mismos. Dicho ejercicio de análisis representa el aporte a la pedagogía de la memoria del pasado reciente y constituye el referente para continuar fortaleciendo iniciativas que promuevan la cultura de paz.

Por último, se precisa la importancia de los museos itinerantes como experiencias vivas de la memoria y como espacios para tramitar daños a través de símbolos y representaciones. Están planteados para que los actores sociales interactúen, reflexionen, elaboren percepciones y diálogos críticos que propicien transformación cultural. En este caso, la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana aporta a la pedagogía de la memoria del pasado reciente desde la creación de un museo virtual, el cual recoge diversos talleres que abordan creativamente hechos victimizantes del conflicto armado; allí pueden acudir todos los docentes e investigadores interesados en conocer y desarrollar el taller de narrativas gráficas *Historietas de Vida y Silencios*, orientado a estudiantes de secundaria, así como el taller *El silencio de Lulú*, diseñado para básica primaria.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), el conflicto armado en Colombia se ha caracterizado por ser un proceso continuo, heterogéneo y cambiante, con un largo periodo de violencia que por más de 60 años ha involucrado a diferentes actores armados y ha dejado complejas afectaciones socioculturales y emocionales que guardan relación con silencios en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad de muchas personas, causando un daño irremediable en el tejido social y afectando principalmente a la población civil. Por otro lado, los datos de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, UARIV (2021) develan que, a la fecha, 1.068.018 personas han sido afectadas por los homicidios selectivos, de las cuales un 25,8% corresponden a víctimas directas y el 74,2% restantes son víctimas indirectas.

Esta violencia ha impactado todas las regiones del país, con distintos niveles de intensidad; según la UARIV, hasta el momento el departamento del Huila registra 4.846 (22.4%) víctimas directas y 16.836 (77.6%) víctimas indirectas de homicidio selectivo en el marco del conflicto armado; en el caso del municipio de Garzón, este mismo informe reporta 230 (22.1%) víctimas directas y 810 (77.9%) víctimas indirectas de este hecho victimizante. Garzón es un territorio de tradición conservadora y economía agraria, también conocido como “Capital Diocesana”; allí, a 17 km. del centro urbano, se encuentra la Institución Educativa Caguancito, con un promedio de 360 estudiantes de secundaria, quienes guardan estrecha relación con el pasado reciente de la vereda Caguancito, enmarcada en un escenario de violencia que afectó a la comunidad, en un periodo álgido del conflicto armado, y cuyos recuerdos, en muchos casos permanecen en silencio y se desdibujan en el tiempo. En este contexto, se observa la necesidad de propiciar el análisis

de los hechos de violencia y construir procesos de reflexión y narratividad, a partir de una mediación estética que active los recuerdos y sensibilice sobre los sentidos de los silencios e importancia del respeto a la vida y la dignidad humana.

Aunque la noción de memoria surgió en Europa para repensar la humanidad a partir de los hechos atroces acaecidos en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, y aunque en Colombia existen políticas educativas para responder a los impactos del conflicto armado, se observa que en la I. E. Caguancito, persiste una perspectiva limitada en relación con la noción de memoria y no se han generado espacios de reflexión en torno a las formas de los silencios vinculados a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana.

Entre las posibles causas de esta “falta de memoria” en las aulas, quizá está la poca formación de docentes que consideran el tema de interés secundario en su práctica; también la relativa escasez de material pedagógico; la ambigüedad en los diseños curriculares que confunden el tema con la enseñanza de asignaturas como Ciencias Sociales o Ética, limitándose a contenidos oficiales que no conectan con la realidad de los estudiantes; de esta forma, la memoria se estanca en simples conmemoraciones y en la indiferencia.

En consecuencia, al no existir una cultura del recuerdo, tampoco se propicia una reflexión consciente en torno a los tipos de silencios asociados al hecho victimizante del homicidio, en el marco del conflicto armado. Abordar esta problemática significa pensar en aspectos tan importantes como “encontrar a otros con capacidad de escuchar” (Jelin, 1998, p.32) para quebrar los silencios y evitar el olvido y la peligrosa posibilidad de repetir. Por lo anterior, esta propuesta pretende responder: *¿Qué sentidos poseen los silencios en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, suscitados a partir de narrativas gráficas como mediación estética para movilizar la memoria del pasado reciente con estudiantes de secundaria de la I.E. Caguancito de Garzón Huila?*

OBJETIVOS

Objetivo General

Comprender los silencios en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, con estudiantes de secundaria de la I.E. Caguancito de Garzón Huila, a partir de narrativas gráficas como mediación estética movilizadora de la memoria del pasado reciente.

Objetivos Específicos

Identificar sentidos asociados al derecho a la vida y la dignidad humana, en narrativas gráficas.

Descubrir nociones de silencios vinculados a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, en el marco del conflicto armado.

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo se soporta en los fundamentos centrales del macroproyecto Pedagogía de la memoria en la escuela: museos vivos, situado en el enfoque investigativo crítico – social, que articula la comprensión y transformación de las prácticas pedagógicas, a partir de la movilización de la memoria del pasado reciente. En este caso, se acude a la mediación estética de las narrativas gráficas para identificar sentidos asociados al derecho a la vida y la dignidad humana, y para intentar comprender perspectivas de silencios, vinculados a la vulneración de los mismos, desde el análisis y construcción de sentidos suscitados por estudiantes de secundaria de la I.E. Caguancito de Garzón Huila.

Desde el enfoque pedagógico, la pertinencia de la investigación se sustenta en la necesidad de desarrollar procesos que movilicen la memoria del pasado reciente en los estudiantes, para reflexionar sobre el derecho a la vida, la dignidad humana y comprender los silencios de la memoria que encierra el hecho victimizante. Pensar en las formas de los silencios, en su pertinencia o en la necesidad de su ruptura, da la posibilidad de abordar las marcas del conflicto armado, como forma de resistencia y no repetición.

Se trata de una oportunidad para resaltar la importancia de la memoria en la no repetición y de aportar a construir cultura de paz desde la transformación de las expresiones culturales en la interacción y la resistencia, propiciar un entorno de dialogicidad que deslegitime las ideologías, actitudes y acciones violentas; generar un aprendizaje de la no violencia en la resolución y tramitación de conflictos, desde la diversidad y las diferencias. Entender que la defensa del territorio, la expresión libre de las ideas, la resistencia comunitaria ante las posturas hegemónicas y resguardar los derechos humanos, no tiene por qué significar la pérdida de la vida y los atropellos a la dignidad humana.

Frente a la falta de una pedagogía de la memoria en la I. E. Caguancito y las tensiones entre la formación vinculada a la memoria histórica y la enseñanza de la historia oficial impuesta y sin cuestionamientos, que impide una comprensión más amplia de los procesos históricos y se aleja de las identidades de los estudiantes, se considera oportuno estimular la construcción de sentido por medio de expresiones artísticas de narrativas gráficas; dicha mediación estético creativa contribuye a la activación de los ejercicios de memoria, y a evocar como sujetos sociales, desde las intersubjetividades, los tipos y sentidos de los silencios inmersos en los contrasentidos de las violencias. El desarrollo de talleres orienta la interpretación del pasado, desde un presente, en el escenario de interacción social, con el interés de entender una realidad a partir del devenir de los hechos y los códigos culturales compartidos, ejercicio que vincula memoria e identidad; como bien lo expresa (Jelin, 2001), las identidades y las memorias no son cosas sobre las que pensamos, sino cosas con las que pensamos.

Finalmente, esta propuesta investigativa aporta a la construcción de un museo vivo a partir del diseño de talleres interactivos virtuales que propician la sistematización de los procesos y experiencias vinculados a la memoria del pasado reciente. Las narrativas gráficas constituyen otra forma de narrar, una manera de suscitar emociones y significados, de comprender los silencios, de enfrentar la disuasión impuesta como acto político para ocultar huellas; los productos culturales son el vehículo de la memoria, son un marco de la expresión que devela las interpretaciones y las comparte, las hace colectivas, las visibiliza, revela y protege del reconocimiento de la pluralidad; por eso es importante impulsar este proyecto vinculado a la memoria, porque representa un elemento transformador para escuchar y validar las diferentes narrativas, como proceso de construcción social desde la escuela.

ANTECEDENTES

El proyecto asociado se soporta en un proceso de búsqueda de referentes o trabajos investigativos de orden **internacional, nacional y regional**, los cuales aportan a la comprensión de las **categorías de pedagogía de la memoria, silencios, narrativas gráficas y museos itinerantes**. Dicho ejercicio de indagación permitió descubrir varios estudios asociados a la primera categoría, en contraste con las demás que, si bien cuentan con referentes y trabajos, resulta ser más reducida su sistematización en el ámbito académico. Cabe aclarar que no se encontraron propuestas pedagógicas que relacionen específicamente a las narrativas gráficas como estrategia para abordar el tema de los silencios en torno a la memoria del pasado; por lo tanto, esta investigación pretende aportar desde dicha dimensión educativa y avanzar en dinámicas de reflexión mediante este recurso estético de significación.

1. Pedagogía de la memoria

La exploración de estudios acerca de la pedagogía de la memoria indica que existen varias propuestas (principalmente reflexiones o revisiones), dejando ver que se trata de una importante cuestión para investigadores de diferentes partes del mundo, por lo tanto, aquí se comentan algunos referentes, especialmente de países latinoamericanos como Perú, Brasil, Argentina y desde luego, algunos estudios realizados en Colombia, incluso, investigaciones realizadas en el departamento del Huila.

Fernández (2017) realizó el estudio *Reconstruyendo la memoria histórica del pasado reciente: La violencia política peruana y los estudiantes de hoy*, su intención fue analizar las representaciones que elaboran estudiantes de secundaria en torno a los agentes sociales, los eventos y las causas del periodo de la violencia política vivida en Perú (1980 -

2000). La investigación se basó en grupos focales realizados a veinte jóvenes cuyos padres fueron víctimas de la violencia; para el estudio de las representaciones se empleó el análisis crítico del discurso (ACD), y marcos teóricos interdisciplinarios sobre memoria y violencia política.

De esta experiencia se concluyó que la escuela y otros entornos externos a ella son espacios alternativos de la memoria, y muchas de esas memorias son subterráneas porque confrontan la *memoria oficial*; para los jóvenes participantes, la memoria de las víctimas fue una fuente fiables de información a la que tuvieron acceso por medio del canal oral; los grupos subversivos, los agentes estatales y la sociedad civil limeña fueron evaluados negativamente y las víctimas fueron consideradas oprimidas; los jóvenes reportaron el grado de exclusión y violación de los derechos humanos en el pasado reciente, demandaron justicia y reclamaron igualdad en el presente; finalmente, la autora sugirió que a pesar de la importancia de la escuela como espacio para reconstruir críticamente la memoria histórica de una nación, aún falta trabajar en las aulas el manejo pedagógico de la violencia: tarea compleja y pendiente.

Sacavino (2015), realizó un estudio denominado *Pedagogía de la memoria y educación para el ¡Nunca más!, para la construcción de la democracia*; planteado desde un enfoque de desconmemoración de los cincuenta años, del golpe civil-militar que dio inicio a una larga dictadura en Brasil. Abordó el origen de la expresión *¡Nunca más!*, incorporada en educación al final de la década de los años 1990, como categoría en defensa de los derechos humanos. También se identificaron algunos sentidos de la memoria y sus articulaciones en la educación para el *¡Nunca más!*, como la superación de hechos traumáticos, promover el debate y la reflexión, la búsqueda de justicia y la democracia. Sobre memoria y narrativas, se aludió a la reconstrucción del pasado desde una perspectiva

social, cultural y política, al tiempo que crea un nexo entre el pasado y el presente (Berro et al., 2010, p. 13, citados por la autora). Se argumentó que educar para el *¡Nunca más!* favorece la madurez emocional, el desarrollo de la sensibilidad, el conocimiento y la apropiación de la historia individual y colectiva, y la interpretación de vivencias y hechos complejos.

La investigadora también comentó sobre tres propuestas pedagógicas inspiradas en la desconmemoración del cincuentenario, elaboradas por un equipo de investigación en el que participó: la primera es el *Observatorio de Educación en Derechos Humanos en Foco*, una plataforma virtual, espacio de información y discusión sobre perspectivas teóricas, políticas públicas y prácticas en el ámbito de la educación en derechos humanos. La segunda propuesta es un ciclo de talleres pedagógicos para la formación de maestros, con el título de *Hacer memoria, tejer ciudadanía*; también vinculado a la educación para el *Nunca más*, los derechos humanos y la democracia. La tercera propuesta focaliza actividades para que el maestro desarrolle en clase, relacionada con el boletín *DD.HH. en la clase*, una publicación de apoyo pedagógico que presenta sugerencias prácticas para la educación en derechos humanos, divulga actividades desarrolladas por los educadores en las escuelas y ofrece subsidios teóricos que apoyen la práctica cotidiana.

Esta última propuesta integra a la vez, cuatro actividades dirigidas al ciclo de enseñanza fundamental para octavo y noveno año: La primera actividad denominada *Derechos a la memoria y a la verdad*, busca integrar procesos de escritura y socialización en torno a memoria y construcción de identidades individuales y sociales, se dialoga sobre las historias de vida personal y colectiva, emplean música para despertar emociones y recordar hechos importantes y se proponen visitas a centros de la memoria; la segunda actividad *Relación entre memoria, historia y derechos humano*, trabaja conceptos claves

para tejer ciudadanías críticas y participativas, a partir de la lectura colectiva de un libro que aborda el tema de la dictadura militar en Brasil, se realizan videos; la tercera actividad *Tejer la ciudadanía, fortalecer la democracia*, busca reafirmar el compromiso con una ciudadanía crítica y participativa para la construcción de la democracia, se trata de simular campañas electorales, analizar la publicidad política, elaborar y analizar propuestas para la comunidad; la cuarta actividad *Fortalecer identidades, educar para el nunca más*, en la que se realizan afiches, se generan debates a partir de acontecimientos históricos sobre graves violaciones a los derechos humanos, se emplean recortes de noticias, se generan preguntas que fomentan la reflexión en torno al “nunca mas” y se analiza la letra de canciones con temática de denuncia.

En suma, la autora plantea la importancia de propiciar una educación sustentada en la formación en Derechos Humanos y la construcción de ciudadanía, que sirva de resistencia a las distintas formas de violencia. Es necesario comprender la memoria no solo como una forma de tramitar las emociones derivadas de hechos violentos, sino como una posibilidad de reflexión y comprensión del pasado desde una perspectiva social, cultural y política, relacionando el presente y suscitando una mirada crítica frente a la construcción de futuro.

Desde Argentina, Raggio (2004), en su artículo *La enseñanza del pasado reciente: hacer memoria y escribir la historia en el aula*, pone en evidencia las complejidades de la violencia y la importancia de la educación, tanto para la transformación cultural, como para la reparación simbólica y la no repetición de actos violentos como el terrorismo de estado.

La autora plantea las circunstancias del sistema escolar inmerso en enseñanzas oficialistas, frente a lo cual se deben construir otras perspectivas y hacer del espacio educativo un espacio de discusión; construye una mirada sobre la escuela y las múltiples

interpretaciones y percepciones del presente y sus formas de significar el pasado, tensiones que debe manejar el docente, en un entorno de diversas miradas. Comenta que existe una falencia en la formación y la documentación relacionada con los hechos de violencia perpetrados en la dictadura militar, lo cual hace más complejo el ejercicio de la memoria en la escuela. Los manuales reproducen historias con versión única y los docentes deben recurrir a recursos como documentales y películas para intentar recrear o reconstruir un poco los hechos.

En el artículo se realiza un recuento de las leyes surgidas en el marco de la restitución de los derechos humanos violentados en la dictadura, incluso contra estudiantes, se prescribe que todos los años se realicen actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento del régimen del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976. Se intenta hacer memoria de los hechos y aspectos relevantes en la vida de la sociedad argentina. Sin embargo, la crítica se sustenta en que más que recuperar fechas y resaltar nombres, se debe hacer un balance crítico de los hechos, contrastar opiniones y generar un debate desde la educación que redunde en una memoria que reconozca las afectaciones reales del terrorismo de estado.

La autora comenta que las mediaciones pedagógicas se convierten en un elemento fundamental para reconstruir las narrativas y establecer sentidos asociados a las mismas, entender las razones del olvido, los saltos de la memoria, las reflexiones y emociones que suscita un periodo de la historia como lo fue la dictadura militar en Argentina. Como ejemplo está la experiencias “Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro”, documento que remite al diálogo intergeneracional y las tensiones que se crean en el mismo; pero también se suscita la necesidad de articular las narraciones y encontrar el sentido de los actos, desvirtuar la violencia como acción de orden y nacionalismo. Los relatos de los

adolescentes son fundamentales porque ellos reconstruyen, reinterpretan, asignan significados, se apropian de un pasado que no vivieron pero que les interpela en las circunstancias de su presente, que los cuestiona y les hace indagar en un ejercicio en el que convergen las memorias individuales y colectivas.

El artículo concluye con dos aspectos a tratar, los resultados de los procesos pedagógicos en torno a la memoria, y los comentarios finales sobre una educación pensada para la reflexión y la construcción de futuro, fundamentada en la formación democrática y ciudadana, en forjar ciudadanos que hagan frente a sus problemáticas y que busquen la reparación y restauración de los derechos humanos. Muestra la relevancia de reconocer los hechos violentos como parte de la discusión de memoria y reparación, pero fundamentalmente plantea la trascendencia de la educación en la construcción de memoria colectiva desde el escenario público y el diálogo intergeneracional que confronta perspectivas, desnuda emociones y permite reconfigurar sentidos.

La autora aborda el tema de la proximidad de los hechos, de develar las verdades sin llegar a idealizaciones, de acercarse a los actores del escenario de violencia y desnudar sus posturas y roles, esto permite una mayor humanización de la memoria, dar voz a los excluidos y mostrar la verdad desde contextos cercanos que se expanden.

La escuela no puede reproducir los discursos oficialistas y genealógicos que perpetúan el olvido y distorsionan los hechos en un acto de exclusión y olvido. Enseñar el pasado reciente implica sortear los diversos conflictos que suscita la construcción de sentidos de los actores educativos, desde el docente que también posee una memoria y formas de subjetivación, hasta los estudiantes, sus familias y sus maneras de entender lo sucedido. La enseñanza de la memoria debe poner a dialogar todas las posturas en un marco de convergencia en donde se pueden dilucidar verdades y desvirtuar oficialismos,

totalitarismos y hegemonías. La memoria interpela el presente y pone en tensión los sentidos del pasado, las formas de recordarlo, de conocerlo, de enseñarlo e interpretarlo; la memoria abre un espacio para detallar las formas del futuro. La educación debe comprometer a las nuevas generaciones, convocarlos a sentir, a cuestionar, a significar y resignificar desde su presente el pasado, a crear las condiciones y transformaciones socioculturales para la no repetición, para el “nunca más”.

Torres (2016) publicó *Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto*, artículo de reflexiones conceptuales en torno a la relación de memoria, historia y conflicto, en el marco transicional para la paz. Asumió la revisión bibliográfica y la reflexión sobre las nociones mencionadas como contribución a los nuevos modos de comprensión de la enseñanza de la historia y las responsabilidades colectivas de ejercicios de memoria y reconstrucción de la historia reciente en la escuela.

La autora criticó a las pedagogías que enseñan la historia oficialista y hegemónica basada en competencias y estándares alejados de las realidades; por el contrario, destacó la memoria como una construcción social compartida, de representación y significación, y a la escuela como el escenario propicio para repensar y reproducir verdades históricas, para impulsar y validar las políticas de memoria, cuestionar las dinámicas pedagógicas en pro de metodologías que permitan dialogar con el pasado reciente y construir memoria histórica desde la escuela y las miradas reflexivas de los estudiantes en el análisis del pasado reciente, sus implicaciones en el presente y su resignificación en la proyección de futuro.

Según la autora, los trabajos de memoria en Colombia están orientados a la superación del conflicto armado, a escudriñar y analizar los hechos victimizantes, a propender por el diálogo como forma de tramitar los conflictos, interpelar el pasado desde el presente haciendo converger las narrativas en disputa con las memorias oficiales, pero

fundamentalmente a “construir escenarios de paz, participación y dignificación desde la comprensión de qué pasó, por qué pasó y quiénes fueron. Lo realmente transformador es crear propuestas conscientes de formación de sujetos con habilidades cognitivas, reflexivas y afectivas para el reconocimiento de la historia de su país desde miradas críticas, imaginativas, participativas y responsables.

Londoño J. y Londoño M. (2016) *Límites y alcances de una pedagogía de la memoria: hacia la consolidación de contenidos y estrategias para la enseñanza de la memoria histórica del poblamiento de los barrios periféricos de la comuna 3 de la ciudad de Medellín*, investigaron con el objetivo de aportar en términos de contenidos y estrategias para un posible trabajo de pedagogía de la memoria en la escuela. Emplearon la investigación - acción de carácter cualitativo para intervenir un grupo de estudiantes de una institución educativa e intentar comprender su percepción acerca de su contexto. Además, mediante una revisión de diversos trabajos acerca de la pedagogía de la memoria, en contextos internacionales y en Colombia, evidenciaron algunas problemáticas propias del abordaje del pasado reciente, y de este modo establecieron algunas ventajas y desventajas de los trabajos con memoria, intentando develar con ello las finalidades, las metodologías utilizadas y a utilizar, mediante una mirada pedagógica y didáctica.

Los autores comentan que en el Viejo Continente iniciaron las “políticas de la memoria”; la tradición alemana es la génesis de los trabajos con la memoria y su inclusión en la educación. Después de la segunda guerra mundial empezaron a emerger trabajos que le apostaban a la no repetición de Auschwitz y aunque lo pedagógico no se menciona profundamente, con Adorno, se insiste en la importancia de plantearle este problema a la educación. En el caso de España, allí retomaron la corriente de pensamiento alemana en

cuanto al tema de la memoria, buscando la no repetición de los horrores, en su caso, de la Guerra Civil española.

Para el caso Argentino, los investigadores siguieron a Jelin (2002), y observaron que durante muchos años, tras el retorno de gobiernos democráticos a la región, se promovió la idea de olvidar el pasado y mirar el futuro para reconstruir la democracia, y con la adopción de la ley nacional de educación y el programa de Educación y Memoria, plantearon un cambio curricular para promover la memoria y visibilizar y reparar a las víctimas. En este plano surgieron iniciativas como el proyecto de Memoria y Derechos Humanos en el Mercosur, Biblioteca y Materiales Didácticos para potenciar las capacidades de los sistemas educativos y ofrecer herramientas de reflexión y capacitación en algunos países; pero esto, según los autores, sería una instrumentalización de la memoria.

De Chile, tomaron aportes de Rubio (2012) y encontraron que la formación ciudadana fue una preocupación permanente de los gobiernos de la concertación, no obstante, desde el año 2016 se adoptaron ajustes curriculares aun en marcha y el pasado reciente es valorado como espacio para fortalecer una formación ciudadana en crisis, en aras a consolidar la democracia construida desde los 90. En ese país se propuso el Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales basado en contenidos mínimos obligatorios y se dio libertad a las instituciones para incluir temáticas relacionadas con la memoria, como un insumo para la formación ética, moral y política.

De Colombia resaltan la ambigüedad de ser un país donde se empezó a hablar de memoria histórica y de pedagogía de la memoria, en medio del conflicto armado. Comentan que el *Basta ya*, informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), resulta ser una copia del *Nunca más*, realizado en el año 2006 en Argentina. Estas propuestas buscan construir una memoria legítima, desde distintas posturas, lo cual llevaría

a subsanar las heridas de la guerra para apostarle a la no repetición de estos acontecimientos. En cuanto al CNMH, se trata de una apuesta que deja de lado la historia tradicional, sin embargo, pese a su componente pedagógico sustentado en un conjunto de metodologías y recursos educativos como cartillas y módulos, los autores observaron que esta institución no tiene claridad acerca del uso pedagógico que se pretende hacer con la memoria, pues no cuenta, entre otras cosas, con una mínima conceptualización en torno a pedagogía de la memoria.

También notaron que en Colombia, al igual que en otros países, la memoria en la escuela es una arista más de la enseñanza de la historia y se trata de un asunto en construcción, con vacíos teóricos que se disuelven bajo discursos grandilocuentes o con propuestas de expertos que pretenden generar en los educandos, la reflexión y la no repetición. Para los investigadores, son propuestas que responden a las necesidades del post conflicto, y la escuela aparece como una institución llamada a solucionar, con improvisación, las problemáticas que enfrenta esta sociedad ligadas a una posible paz y a la justicia transicional.

De acuerdo con el anterior panorama, se concluyó que las finalidades de la memoria en los diferentes contextos mencionados busca la reconstrucción de una nueva historia desde la pluralidad de los relatos que visibilicen a las víctimas y que apueste a la no repetición. Estas finalidades, en la mayoría de los casos, son resultado de intenciones políticas llevadas a cabo por movimientos sociales, por intelectuales o por políticos, derivando en un conjunto de leyes que permiten que el aparato estatal empiece a visibilizar estas problemáticas y tenga la firme intención de disolverlas bajo diferentes trabajos de reconstrucción de memoria, que encuentran un importante escenario en la escuela donde no

hay que reconstruir acontecimientos traumáticos narrados individualmente, sino que se buscan casos ejemplarizantes de los cuales puedan sacarse algunas lecciones.

Por último, los investigadores encontraron que los estudiantes participantes de su estudio, al igual que la sociedad en general, están lejos de tomar el sufrimiento y el dolor del otro, con la suficiente consideración y respeto para extraer de un acontecimiento ajeno, algún sentimiento y valor edificante para efectos de los objetivos trazados en los trabajos de pedagogía de la memoria en las escuelas; según observaron, la memoria no se encarga de trabajar problemas próximos sino que lleva a la escuela casos ajenos que los estudiantes no sienten como propios, y esto termina por ser un contenido más de la clase de historia; por lo anterior, los autores proponen que si se va a enseñar contenidos en pedagogía de la memoria, se espera que estos sean existencialmente importantes, próximos a los estudiantes y que puedan comprometer su existencia.

Londoño y Carvajal (2015), *Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula*”, a partir de un enfoque metodológico cualitativo / crítico social, plantearon los retos de una educación innovadora en la enseñanza de las ciencias sociales en educación básica y media para la evocación crítica de la historia colombiana, en aras de contribuir a la construcción de ciudadanía, ante un eventual panorama de postconflicto y reintegración. Los autores analizaron la experiencia de innovación pedagógica denominada *Educación para la Memoria: Reflexionando sobre la Memoria Histórica en las Escuelas Colombianas*, formulada por académicos de la Universidad Nacional con asesoría del Centro Nacional de Memoria Histórica, para potenciar en los estudiantes, mediante talleres de sensibilización, el análisis crítico de cinco hitos específicos relacionados con hechos de violencia del conflicto armado; dejando de ser realidades macrosociales lejanas, a ser vivencias subjetivas que

transmutaron las emociones, las actitudes, los imaginarios y las expresiones corporales. En el proceso se abordaron los postulados de Maurice Halbwachs, sobre los marcos sociales en la construcción de *memoria colectiva*, planteada como proceso de aprendizaje significativo y ejercicio reflexivo que invita a entender y encarar los conflictos y situaciones cotidianas, evitando repetir el pasado violento; los estudiantes entrevistados como sujetos de memoria, reflexionaron y cuestionaron sus emociones, intentaron comprender las dimensiones de dolor de las víctimas, y construyeron proyecciones de futuro.

Plantearon una crítica a la cátedra de Ciencias Sociales, que según ellos, no estimula la reflexión y es distante a las realidades de los estudiantes, resultando complejo construir sentidos, afectos y posturas críticas. Concluyeron que por el contrario, los contenidos trabajados desde la pedagogía de la memoria, además de construir reflexión y sentidos, forman en ciudadanía y democracia, asumen la paz desde una posición política, reconocen los derechos e identifican la vulneración de los mismos, observan de forma crítica el contexto social y las ciudadanías activas; enseñan la historia reciente y valores para la interacción ciudadana y generan vínculos empáticos entre los estudiantes desde la exploración de hechos de violencia, lo cual permite una mayor comprensión de su realidad.

Del contexto regional, es posible mencionar a Guzmán (2019), en *Representaciones sociales de la violencia generada por el conflicto armado colombiano en estudiantes víctimas, de la institución educativa municipal Montessori del municipio de Pitalito-Huila*, artículo de investigación en el que se plantea como propósito identificar las representaciones sociales hacia la violencia, de los estudiantes, quienes a pesar de que tienen información de los hechos violentos a partir de sus familias, reflejan representaciones sociales hacia la violencia con imágenes de muerte, asesinato, manipulación y privación, por cuanto fueron movilizados de sus asentamientos originales

por los grupos armados. Igualmente, se perciben interpretaciones cognitivas de sentimientos de tristeza y miedo hacia la violencia y deducen que la paz podría ser una opción para evitar estas situaciones. Con respecto a las relaciones sociales u opinión del entorno hacia los hechos de violencia, devela las expresiones de los actores investigativos sobre las condiciones que propiciaron hechos victimizantes, y la invisibilización e insolidaridad de las entidades estatales, al igual que los medios de comunicación, hacia las víctimas.

Para el autor es importante señalar que las representaciones sociales involucran un portador (un grupo social); un objeto (un referente); y un contenido; en este caso, los estudiantes se relacionan directamente con el fenómeno de la violencia vivida durante el conflicto armado en Colombia. Al tratarse de víctimas directas o indirectas de diferentes hechos victimizantes, la investigación aclara que los participantes demuestran preocupación ante la situación de violencia marcada por la vulneración de los derechos humanos en la región; además, resalta la afectación de los jóvenes por la devastación que acompaña los conflictos armados, lo que se evidencia en comportamientos agresivos y violencia escolar.

En cuanto al enfoque metodológico del artículo, se asume el paradigma científico cualitativo que parte de la naturaleza de los participantes y de la información dada por los mismos. La investigación es descriptiva por cuanto en ella se identifican las representaciones sociales de los estudiantes víctimas de la violencia del conflicto armado. Por lo anterior, se trata de una investigación de campo con estudiantes, quienes poseen información significativa para el estudio, la cual fue posible explorar gracias a la técnica de la entrevista a profundidad, que descubrió las representaciones sociales sobre la violencia en el marco del conflicto armado.

Según el análisis investigativo, las representaciones sociales sobre la violencia parten de lo que acontece en el medio inmediato de los jóvenes a nivel práctico (familia, barrio, escuela); los resultados indican que los estudiantes tienen una interpretación emocional con sentimientos de miedo y tristeza hacia la violencia vivida, que los impulsa a tomar una posición de aceptación y resignación, pero a la vez, con la esperanza de que se genere un cambio frente a esta realidad, como signo de paz y libertad.

2. Silencios

En cuanto a la noción de silencio como contenido de la memoria, la información es escasa; sin embargo, se abordó un estudio como antecedente de investigación el cual permitió vislumbrar algunas ideas interesantes.

Ruiz (2014), en su artículo *Los silencios y las palabras: el testimonio como posibilidad*, aborda una mirada sobre cómo pensar los silencios en la comprensión del pasado reciente, que si bien lo realiza desde el contexto del terrorismo de estado, también permite pensar circunstancias particulares del conflicto armado y los factores que determinan los silencios en las tensiones propias de un postconflicto. Desde la perspectiva del autor, en los procesos de memoria y reconstrucción del pasado reciente, se requiere de una escucha de los otros, de un referente colectivo que le de sentido a las narrativas, a los relatos; al no encajar en los marcos sociales, muchas de estas memorias se quedan en los silencios porque no encuentran los escenarios y contextos apropiados para ser expresadas y sentidas. Es necesario propiciar una dialogicidad que movilice las memorias y permita la superación de algunos silencios.

Ruiz (2014) argumenta que

El silencio tiene funciones y, por lo mismo, debe ser trabajado y no resuelto como si se tratara de un problema, puesto que la posibilidad de testimoniar no solo depende

de la voluntad o capacidad de los sobrevivientes de narrar sus experiencias, sino de la existencia de condiciones sociales que las vuelvan comunicables y audibles. La frontera entre lo decible y lo indecible, entre aquello que el sujeto se confiesa a sí mismo y aquello que puede transmitir al exterior no es estática, y los recuerdos deben esperar el momento indicado para ser expresados. De hecho, ante la imposibilidad de hacerse oír y comprender, el silencio sobre sí mismo puede incluso ser una condición necesaria para mantener el vínculo con el entorno social. (p. 2)

El autor invita a pensar que los silencios pueden ser suscitados por diferentes factores sociales y políticos, tanto así que en escenarios donde persiste la tensión de un conflicto armado o sistemas de represión, el miedo tiende a inhibir los relatos pues los costos de la denuncia pueden ser altos, en estos casos el silencio se convierte en una estrategia para sobrevivir. Las circunstancias que marcan los entornos de postdictadura o postconflicto pueden generar una connotación incómoda, molesta e incluso amenazante frente a los recuerdos, se crea una atmósfera que atenta contra la expresión de las intersubjetividades y por tanto generar aversión e indiferencia para escuchar o comprender los relatos de las víctimas. “Existen otros silencios que responden al deseo de no transmitir los sufrimientos; de ahí que muchos sobrevivientes guarden un secreto, aun en sus círculos afectivos más íntimos, secreto que puede tardar años en develarse” (Ruiz, 2014, p.2).

3. Narrativas gráficas de la memoria.

Las narrativas gráficas son el conjunto de expresiones artísticas y medios de comunicación que emplean secuencias de imágenes y textos para contar historias, son ejemplos las historietas, los cómics, el manga y las novelas gráficas. Aunque es posible encontrar varios estudios que abordan el tema de las historietas como mediación estética de la memoria, generalmente se trata de análisis de narrativas graficas que han sido publicadas

por autores reconocidos, sin embargo, no se encontraron estudios sobre el empleo de las narrativas gráficas como estrategia para construir memoria en contextos escolares, aunque sí se encuentran iniciativas sobre el cómics o las historietas en la enseñanza de áreas como la historia, la comunicación, el arte, entre otras.

La primera referencia corresponde a Caicedo (2019) quien publicó *Cómics, memoria y procesos masivos de violación de derechos - Una breve visita a Iberoamérica*, artículo en el que realizó una exploración cualitativa, sobre cómics o historietas acerca de la memoria de varios procesos masivos de violaciones de derechos humanos, ocurridos durante la represión vivida en Centroamérica y América del Sur, entre las décadas de los años cincuenta y noventa del siglo XX, y en España con la Guerra Civil y la dictadura franquista. El objetivo del estudio fue destacar el papel ético y estético que desempeña el arte del cómic respecto a los derechos humanos, especialmente, los derechos de las víctimas a la verdad, justicia y reparación.

El autor seleccionó los siguientes cómic de Iberoamérica que le permitieron observar la memoria de procesos masivos de violación de derechos humanos: De Argentina, escogió *El Eternauta*, relato que muestra un futuro apocalíptico situado en Buenos Aires, donde las personas luchan y resisten para ser libres, como un paralelismo con la dictadura militar; de Perú escogió el cómic *Rupay* y el cómic *Barbarie*, que abarca períodos de violencia política entre 1980-1984 y casos ocurridos entre 1985-1990 respectivamente, ambas obras se basan en informes de diversas organizaciones, testimonios de víctimas, e información de prensa; de Chile, el comic *Los años de Allende*, que narra los principales hechos de la vida y el gobierno de Salvador Allende desde 1970 hasta 1973; también analizó la obra *¡Maldito Allende!*, la cual presenta, determinados momentos de la vida de Salvador Allende y Augusto Pinochet; por otro lado, en el cómic *La Chelita*,

encontró un testimonio del conflicto armado interno de El Salvador, y sus múltiples secuelas; y de Colombia, mencionó a *Los Once*, una historia sencilla protagonizada por ratones y otros animales, que permite un acercamiento intimista a la toma del Palacio de Justicia por el M19, en este caso, dejó claro que la producción de este país es relativamente nueva y escasa.

También abordó tres comics sobre violaciones de derechos, ocurridos durante la Guerra Civil Española y la dictadura franquista, temas que han sido explorados en numerosas obras, a pesar de la pasividad del Estado por aclarar los hechos. Algunas obras escogidas fueron *El arte de volar* y *Asylum*, que reúnen ciertos patrones que según Néstor Bórquez (2016), son comunes en la gran mayoría de narrativa gráfica que explora los sucesos de la Guerra Civil y el franquismo, tales como vínculos entre ficción y exploración documental; naturaleza autobiográfica, testimonial y de relato personal; la relación entre distintas generaciones afectadas directa e indirectamente por el hecho traumático; el relato como un rescate del olvidado, del silenciado y del vencido; la presencia de temáticas comunes en torno al conflicto y el posconflicto, con especial atención en actos de vulneración de derechos humanos y situaciones límite.

Algunas conclusiones que resultaron del estudio indican que el cómic se relaciona con conceptos como arte y memoria, como una construcción social en interacción con el público, el cómic es una manifestación cultural que contribuye de manera efectiva a la preservación y la construcción de la memoria; la relación entre cómic y memoria adquiere notable importancia en Iberoamérica como mecanismo individual y social de resistencia y reivindicación; otorga voz a las víctimas con narraciones sobre derechos humanos; promueve la democracia a ser un canal de difusión masiva; son narrativas fuertemente documentadas que exigen responsabilidad al Estado; en España este cómic ha encontrado

un público receptor masivo, lo cual ha redundado en la proliferación de obras, escenario distinto al latinoamericano, donde estas iniciativas son más bien escasas y populares en un reducido grupo de lectores especializados; finalmente, según el autor, quedan varias líneas de investigación por explorar y una de ellas es el potencial del cómic como herramienta pedagógica y su impacto social.

Crippa (2017), en *La narrativa gráfica contemporánea y la memoria de la Guerra Civil española*, sustentó que en los últimos decenios, muchos autores de novelas gráficas han representado la Guerra Civil española como tema central de sus obras. Sin embargo, cada uno de ellos ha elegido técnicas diferentes para dibujar esta misma realidad conflictual. En algunos casos, adquiere un matiz oficial y su representación se convierte en instrumento de pública denuncia. En otros, se carga de tintes más íntimos y personales.

La finalidad de este trabajo fue analizar las estrategias narrativas adoptadas por algunos guionistas españoles contemporáneos con el propósito de interpretar el complejo panorama de la narrativa gráfica dedicada al tema de la Guerra Civil. A partir del análisis de algunos ejemplos de novelas gráficas, el autor, concluyó que estos medios de expresión cuentan con gran vigencia y prestigio cultural en el nuevo milenio, es un medio capaz de desarrollar estructuras narrativas complejas y de abordar temáticas muy actuales y facilita configurar la memoria colectiva. Concluyó además, que las propuestas de los guionistas españoles contemporáneos son heterogéneas, algunas sin filtros, muestran una visión carente de imparcialidad, dándoles a sus relatos el semblante de la confesión autobiográfica. Las novelas gráficas contemporáneas, dedicadas al tema del conflicto, presentan la necesidad de recuperar la memoria para vencer el olvido y para comprender la verdadera identidad cultural de todo país.

Revelo (2017), en su tesis de doctorado en Lingüística *Historietas de la Shoá, la construcción de la memoria a través del lenguaje historietístico*, a través de un análisis semiótico en un corpus de nueve narraciones gráficas históricas sobre el Holocausto, estableció relaciones entre el material lingüístico y el iconográfico, para construir hipótesis sobre los modos y efectos de la construcción de la memoria en los relatos seleccionados. Las nueve historietas con componentes documentales y ficcionales, narran la vida de sobrevivientes o víctimas durante la época de la Alemania Nazi, algunas fueron creadas con el apoyo de la institución *La Casa de Anne Frank* de Holanda y otras son de producción individual o de autor.

Se analizaron algunos procedimientos en la narrativa, propios del lenguaje de la historieta, para construir las memorias circunscritas en un marco ideológico determinado; se indagó sobre la relación historieta, memoria y Shoá; la investigadora observó que el lenguaje historietístico permite construcciones de memoria basadas en diferentes asociaciones, con cambiantes efectos de sentido, en consecuencia, existiría una permanente tensión entre la memoria que se plasma a través del texto y aquella que es representada a través de la imagen, dando origen a distintas memorias.

Finalmente concluyó que prevalece la construcción de una memoria normada, que se configura de manera similar en cada caso, dando origen a un canon narrativo de la tragedia histórica caracterizado por la alusión a determinados signos generalizados como representativos de su clase, por ejemplo, el caso de Auschwitz, como un caso paradigmático; la abundancia de signos icónicos del Holocausto, por ejemplo, judíos como víctimas y alemanes nazis como victimarios; el recorte evidente de información en los procesos de transposición; preferencia por testimonios y narrativas sobre relatos de origen asquenazí; una selección concurrente y concisa de acontecimientos históricos ordenados en

un orden cronológico; el sobreuso de la imagen como soporte ilustrativo del relato; el énfasis en la fiabilidad de la información a través de la incorporación de primeras fuentes como documentos personales; y la predictibilidad del relato. De esta forma, se planteó una crítica desde la lingüística, a los recursos del lenguaje de las historietas que reconstruyen la memoria del Holocausto, según la autora, sujetas a normas.

Sánchez (2016), con *La narrativa gráfica de la memoria: Nakazawa, Spiegelman y Sacco*, pretendió conocer las formas en que la memoria se ha configurado en los relatos del cómic, para esto, concentró el análisis sobre tres narraciones gráficas contemporáneas que desde su perspectiva son fundamentales: *I Saw It* (1972), de Keiji Nakazawa; *Maus* (1980-1991), de Art Spiegelman; y *Palestina* (1993), de Joe Sacco. Como problema se identificó un vacío sobre los estudios del cómic en la academia mexicana, por lo cual ve la necesidad de llenar algunas lagunas. Se realizó una valoración del cómic como lenguaje completo, se aportó al entendimiento de las grandes escuelas del cómic mundial, el estudio motivó la reflexión acerca de las relaciones entre historia y narrativa, y acerca de las formas en que la memoria, como experiencia del pasado, ha sido configurada en algunas obras fundamentales del cómic.

La metodología empleada consistió en el análisis de los materiales propuestos, haciendo uso de estrategias diversas que permitieron centrar la atención en la narratividad y la visualidad del cómic, en conjunto. Se analizaron aspectos como el tratamiento particular del relato y del tiempo, las formas de relación entre texto e imagen, y otros aspectos como la idea de la memoria construida.

De acuerdo con el autor, después de la segunda Guerra Mundial, el potencial de la narrativa gráfica no era valorado, pero este lenguaje ha madurado con propuestas donde cobra gran valor la experiencia personal de los creadores. Los autores narratográficos,

como los llama Sánchez, coinciden en la flexibilidad discursiva, sus crisis personales y colectivas los llevaron a mirar hacia el pasado, presentan una experiencia estética profundamente política y propositiva que da valor a lo testimonial y lo confesional. Para este investigador, el cómic contemporáneo presenta un abanico rico en posibilidades a la hora de tratar el pasado.

Macas, Mera y Ramírez (2017) investigaron *Las historietas como estrategia metodológica para la enseñanza de la historia*, el propósito fue actualizar los conocimientos sobre la inclusión de la historieta en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia. Aunque en este caso no se alude a la memoria, lo interesante de este estudio es recoger aportes sobre la historieta como recurso pedagógico. La estrategia metodológica fue de carácter cualitativo, con observación al proceso de enseñanza - aprendizaje, estudio hermenéutico de revisión bibliográfica, análisis y síntesis de los documentos y de los presupuestos teóricos.

Los investigadores relacionaron el origen de las historietas con las pinturas rupestres, con las historias narradas mediante dibujos en monumentos de la edad media y del renacimiento, con la invención de la imprenta en el siglo XV, que dio origen a las sátiras gráficas, y luego, en el siglo XIX, con su auge ideológico en Estados Unidos. Durante mucho tiempo, esta forma de expresión estuvo relegada al ocio y al entretenimiento y se consideraba como un arte inferior y popular, sin embargo, en los años sesenta del siglo pasado; se inició en Europa un movimiento de reivindicación, llegando a convertirse en un importante instrumento para la difusión de culturas, ideologías, creencias y visiones, lo que permite emplearla como un gran recurso en educación.

Los investigadores, a partir de los aportes de varios autores, identificaron las siguientes características de las historietas: poseen un carácter narrativo y cronológico del

mensaje (se muestra el presente, pasado y futuro a través de las viñetas); integran elementos verbales e icónicos; utilizan códigos específicos como viñetas o globos; se utilizan como medio de comunicación en masas; su finalidad es aparentemente de distracción, pero lleva un mensaje educativo; permiten el acceso a una lectura crítica; atraen la atención hacia un hecho o hacia un personaje por su carácter icónico; mejoran las destrezas orales, el vocabulario, la lectura; estimulan la imaginación y la creatividad, muestran la ideología del autor y los valores que se propone transmitir; las imágenes permiten entender el contexto y la información que abarcan; utilizan un lenguaje común que conecta con los estudiantes; permiten un aprendizaje visual y las imágenes despiertan emociones que en ocasiones dicen más que las palabras.

Los autores concluyeron que en la sociedad actual existe una cultura de la imagen que ha permitido acercar las historietas al contexto educativo, revalorizando sus potencialidades, en tal sentido, las TIC han dotado a las historietas de nuevos soportes y recursos digitales que las hacen muy atractivas para los estudiantes; constituye un poderoso recurso didáctico, metodológico y pedagógico del proceso de enseñanza-aprendizaje, especializado en interpretar y transferir temas de tipo narrativo. Sus contenidos se asocian fácilmente con representaciones visuales las cuales permanecen unidas en la memoria; es un recurso que permite desarrollar percepciones visuales de la narración del hecho o suceso planteado, así, la información queda plasmada en el subconsciente del lector, permitiendo de esta manera su posterior análisis y aprendizaje; poseen un carácter lúdico y divertido, permitiendo desarrollar actividades que deben ser diseñadas en correspondencia con las etapas de desarrollo cognoscitivo, planteadas por Piaget.

4. Museos de la memoria

En este apartado se ha incluido un estudio sobre una experiencia de museo itinerante en Colombia, sin embargo, se trata de un ejemplo pertinente para ilustrar de las posibles formas de organización y funcionamiento de estos espacios para la memoria.

Bayuelo, Samudio y Castro (2013), en su artículo *Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad de los Montes de María: tejiendo memorias y relatos para la reparación simbólica, la vida y la convivencia*, analizan el poder de la transformación cultural a partir de dicho espacio, el cual, según los autores, es un dispositivo de superación de los escenarios de conflicto, estigmatización y pobreza con los cuales es identificado el territorio y sus poblaciones. Como escenario de diálogo y encuentro, el museo apela a la generación de nuevas narrativas sobre las realidades de sus habitantes, sus experiencias en medio del conflicto armado y las proyecciones que hacen sobre su territorio, recurriendo a su memoria, a su identidad y al ejercicio pleno del derecho a la palabra.

El Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21, lidera hoy la iniciativa llamada Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad de los Montes de María (MIM), representado en una carpa de laterales en forma alada emulando el vuelo del Mochuelo, el ave más característica del territorio montemariano, símbolo de vuelo, de recorrido, de identidad, de viaje por la memoria.

El Museo Itinerante de la Memoria de Montes de María está concebido como un proceso en tres dimensiones: Territorio, Memoria e Identidad Cultural. *El territorio*, se concibe como espacio de encuentro y construcción del espíritu y la cultura del pueblo, pero también como el escenario de violencia de los actores armados; de ahí la importancia de resignificarlo. *La Memoria*, es un dispositivo colectivo que se alimenta de las intersubjetividades, un lugar en el que se configuran “sentidos desde los objetos, relatos,

imágenes y momentos que evocan el pasado en función del presente y del futuro y que buscan también resignificar para no repetir. La *Identidad Cultural*, en el discurso museológico, representa las formas de organización, los modos de pensar, los imaginarios, las expresiones de los diferentes grupos que conforman la sociedad.

Se construyó un escenario de diálogo en donde confluyen las diferentes narraciones, generando talleres que posibilitaran una idea de inclusión de las memorias de las víctimas. Allí se priorizó la visibilización del victimario, las formas narrativas de hechos atroces, y los mecanismos de no repetición.

El resultado de este primer ejercicio se estructuró en cinco módulos y un epílogo. Módulo 1: Bienvenida (diálogo y compartir de las impresiones); módulo 2: Territorio y Memoria (se reconstruye con imágenes del territorio y las comunidades, brinda homenaje a los ausentes y se propone una mirada desde la geografía hasta las expresiones culturales, se resalta a las diversas voces, se mezcla lo audiovisual con lo simbólico incluyendo objetos de memoria); módulos 3 y 4: Las alas de la identidad (asemejan las alas del pájaro mochuelo, albergan una muestra de las representaciones culturales de los Montes de María, con dispositivos para videos, audífonos, binóculos, libros y un conjunto de elementos que constituyen todo un despliegue de la cultura de la región); módulo 5: El patio de juegos (Espacio dedicado a los niños y las niñas, con juegos y actividades didácticas que hacen énfasis en el reconocimiento del territorio y la identidad cultural; epílogo: el Vuelo virtual (creación y puesta en marcha de la página web, la cual se encuentra habilitada a través de la dirección: www.mimemoria.org).

La itinerancia se plantea como un espacio de aprendizaje y retroalimentación, como intercambio de experiencias y como manera de reflexionar sobre las emociones de la memoria. El Mochuelo viaja a todos los rincones del territorio escuchando las propuestas

que las comunidades hacen para narrar a través de objetos “museables”. En este sentido, el museo representa participación activa, es allí donde convergen las memorias, donde se representa la cultura, donde se busca tramitar el dolor y sentar las bases de la no repetición; es un mecanismo de resistencia.

El museo itinerante es una posibilidad de reencuentro, de rescatar la cultura y los rasgos sociales auténticos atropellados por la violencia, es una forma de reconstruir tejido social. El museo resiste al silencio impuesto y al olvido, la indiferencia.

Realizar ejercicios de introspección permite una reflexión sobre los hechos y emociones generadas en un escenario de violencia en el marco del conflicto armado, pero no se queda allí, sino que trasciende al escenario de lo público en la construcción de la memoria colectiva, creando formas de resistencia y no repetición.

El museo itinerante es una posibilidad de reencuentro, de rescatar la cultura y los rasgos sociales auténticos atropellados por la violencia, es una forma de reconstruir tejido social. El museo resiste al silencio impuesto, al olvido y la indiferencia.

MARCO TEÓRICO

El referente teórico del proyecto Pedagogía de la *Memoria del Pasado Reciente: Narrativas del Derecho a la Vida y la Dignidad Humana* plantea una perspectiva general en relación con el surgimiento y consolidación de la noción de memoria, las tradiciones académicas, los temas abordados y algunos autores destacados que han aportado al desarrollo de este campo de estudio; de igual manera, profundiza en torno a la noción de memoria, especialmente desde la perspectiva de Ricoeur, Todorov y Jelin; explora el tema de las narrativas; el de los silencios; esboza una breve mirada a la memoria del conflicto armado colombiano, aportando algunos datos relevantes acerca del hecho victimizante de los homicidios selectivos; y discurre sobre el derecho a la vida y la dignidad humana.

Posteriormente, se aborda la categoría de pedagogía de la memoria, pasando de una breve contextualización al pensamiento crítico de Theodor W. Adorno, acerca de la importancia de la educación después de la barbarie; se continúa con Inés Dussel y sus postulados sobre los dilemas en la transmisión de la memoria; desde una postura dialógica se reflexiona en torno a las afectaciones del conflicto armado a la escuela; también sobre la educación en derechos y se cierra con aspectos sobre el papel de los museos vivos y las mediaciones estéticas en la transmisión de la memoria.

1. Memoria del Pasado Reciente

Jelin (2002) comenta que “en el mundo occidental, el movimiento memorialista y los discursos sobre la memoria fueron estimulados por los debates sobre la Segunda Guerra Mundial y el exterminio nazi, intensificados desde comienzos de los años ochenta” (p.10). En este sentido, “la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a

situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo” (p.10). Es por eso que “los debates acerca de la memoria de periodos represivos y de violencia política son planteados con frecuencia en relación con la necesidad de construir órdenes democráticos en los que los derechos humanos estén garantizados para toda la población” (p. 11), con la posibilidad de homenajear a las víctimas e identificar a los responsables, y para ayudar a que los horrores del pasado no se vuelvan a repetir.

Por su parte, la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2019), comenta que fueron las víctimas y sobrevivientes del holocausto quienes dieron paso al denominado género testimonial de la memoria, con autores como Jean Améry y Primo Levi, quienes, llegaron a escribir sus experiencias como prisioneros en los campos de concentración. Desde entonces, el estudio de la memoria se ha desarrollado a partir de tres perspectivas teóricas, siendo la primera, la sociología de la memoria, desarrollada principalmente por los trabajos de Halbwachs y Pollak, quienes grosso modo problematizan acerca de las relaciones entre pasado y presente, memoria e identidad, memorias individuales y colectivas, además sobre la memoria en el espacio público y los conflictos entre memorias divergentes; la segunda tradición académica se destaca con los aportes de Pierre Nora y Henry Rousso, quienes, abordan relaciones entre memoria e historia; la tercera tradición conocida como filosofía de la memoria, impulsada especialmente por Ricoeur y Todorov, quienes problematizaron en torno a las relaciones entre memoria y olvido, el recuerdo, los desafíos de la conciencia histórica, las heridas de la memoria, y dilemas sobre los usos y abusos de la memoria.

Al hablar de memoria, Jelin (2002) sitúa el abordaje desde un primer eje asociado al sujeto que rememora y olvida, frente a la idea de memorias colectivas. Un segundo eje se

refiere a los contenidos. Según la autora, “abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas” (p. 17). También está el cómo y el cuándo se recuerda y se olvida, con la idea de un pasado que se activa en el presente y en función de expectativas futuras; los momentos o coyunturas de activación de ciertas memorias, de silencios y aun de olvidos, asimismo, las claves de activación de las memorias, ya sean de carácter expresivo o performativo, y donde los rituales y lo mítico ocupan un lugar privilegiado (Jelin, 2002).

Para entrar en detalles, se vale acudir a Ricoeur (1999), quien propone un modelo de convergencia entre memoria individual o subjetiva y memoria colectiva como fenómeno social y público, en la construcción de sentidos y de creación de sistemas de representación e interpretación. Según dice, “la memoria colectiva solo consiste en el conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos comunes con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones públicas” (p.19).

Para el autor, la memoria se descubre en relación con la imaginación, puesto que ambas formas son representaciones del pasado ante la ausencia de huellas temporales, sin embargo, es necesario separarlas, puesto que la imaginación tiende a situarse espontáneamente en el ámbito de la ficción y eso puede inducir al error. En cambio, la memoria posee un carácter temporal, es decir, pretende serle fiel al pasado, no se queda en el ámbito del mero recuerdo, sino que se fija en lo que ha pasado en el tiempo. Aunque la memoria puede generar sospecha de error al confundirse con la imaginación, la falsedad de la memoria es distinta por causa de la naturaleza de las cosas ausentes que se recuerdan cuando se busca la verdad o la exactitud (Ricoeur, 1998).

En relación con los usos y abusos de la memoria herida, Ricoeur (1998) sostiene que como ejercicio colectivo, en muchas regiones del mundo, se evidencia un exceso de memoria, y en otros casos, su ejercicio resulta insuficiente. Estos usos contrastados de la memoria se vinculan con lo que el autor denomina trastornos o crisis de la identidad, tanto personal como colectiva, la cual, tiene que ver con el sentido de permanencia de uno mismo a lo largo del tiempo; la competición con otros ante las amenazas reales o imaginarias de la identidad; y el lugar que ocupa la violencia en la fundación de las identidades, principalmente colectivas, lo que lleva a una acumulación de un conjunto de heridas que no siempre son simbólicas.

Al hablar de “memoria herida”, Ricoeur (1998) alude a ciertas patologías o traumatismos de la memoria, dejando claro que estas dificultan los ideales de “exactitud” o “veracidad” que se pretende. Esto significa que en la evocación del pasado traumático, las personas no reproducen el hecho en forma de recuerdo, sino que lo hacen en forma de acción, es decir, que repiten inconscientemente el sufrimiento, por ejemplo, cuando tienden a la compulsión de quejarse o cuando evitan enfrentarse a dichos recuerdos. Siguiendo a Freud, el autor propone la idea de trabajar el recuerdo como un proceso similar al duelo, entendido como un fenómeno doloroso, pero a la vez liberador y temporal, frente a la acción del recuerdo que se compara con la melancolía, como un proceso desolador que rebaja al propio sujeto quien se condena por sí mismo, lo que continúa siendo una repetición. En este sentido, el recuerdo reclama su propio tiempo de duelo y esto aplica en la esfera de lo social.

Frente a dichos trastornos de la memoria en el plano de lo social y de la historia, surge entonces la necesidad de una terapéutica apropiada ante la responsabilidad colectiva de tratarlos, pero es ahí donde puede surgir un uso perverso del trabajo del recuerdo, lo cual

puede tomarse como una instrumentalización de la memoria, asociada con encrucijadas éticas, “un testimonio de ello son los abusos de la memoria vinculados a la manipulación del recuerdo, y principalmente, a los recuerdos enfrentados de la gloria y de la humillación, mediante una política conmemorativa obstinada que puede denunciarse como algo en sí mismo abusivo” (p.39). Aquí, el autor alude al carácter selectivo de la memoria, especialmente al olvido, no como una necesidad sino en su uso deliberado o como estrategia, lo que plantea un problema moral, e incluso político, como en el ejemplo del frenesí conmemorativo (Ricoeur, 1998).

El autor también comenta que ante el anhelo de veracidad de la memoria, surge el problema moral de la conminación u obligación de no olvidar, como forma de salvaguardar la construcción de la identidad tanto colectiva como personal, a lo largo del tiempo, conservando la dialéctica entre tradición e innovación; y para continuar honrando a las víctimas de la violencia histórica que ha ejercido una verdadera censura de la memoria. Lo interesante en estos procesos, es que la memoria conserva el privilegio de poder reinterpretar lo que pasó, tanto en el plano moral como en el del simple relato donde entra en juego no solo la dimensión del presente y el pasado, sino también las proyecciones del futuro, por ello surge la necesidad de aprender a contar de otra manera y dejarse contar por otros, en relación con ese pasado que «ha sido» y que tanto los individuos como las sociedades recuerdan (Ricoeur 1998).

Por otro lado, Todorov (2000) dice que los individuos y grupos tienen el derecho de saber y de dar a conocer su propia historia y nada debe impedírsele, y cuando los acontecimientos vividos son de naturaleza excepcional o trágica, tal derecho se convierte en un deber: el de acordarse y testimoniar los hechos victimizantes y las acciones crueles cometidas por quienes ostentan el poder.

Al profundizar en torno a los abusos de la memoria, Todorov (2000) observa que en el mundo contemporáneo, esta se ha visto amenazada debido a regímenes totalitaristas que han atentado de forma directa contra la vida y la memoria, maquillando la verdad o eliminando las huellas del pasado mediante el control de la información y la comunicación. En otros casos, la memoria ha sucumbido ante el reinado del olvido, ya no por la supresión de información sino por una sobreabundancia. Ante este panorama de falta o exceso de memoria, el autor sugiere informar al mundo sobre los abusos, como la mejor manera de combatirlos, pues todo acto de reminiscencia, por pequeño que sea, y su difusión, permiten salvar vidas humanas, resistir al poder, replantear el presente y construir futuro.

Pero el autor advierte que en las sociedades occidentales modernas, se ha dejado de apreciar las tradiciones y el pasado para centrar el interés en el porvenir, así que, la memoria no ocupa, por regla general, una posición dominante y el pensamiento positivista científico tiende a deslegitimar su valor, anteponiendo el razonamiento lógico en la comprensión de la realidad y sus posibilidades futuras. Asimismo, el arte occidental parece preferir aspectos como la innovación y la originalidad, subestimando el papel de la memoria, en tal sentido, otro reto de la memoria reside en contrarrestar el pensamiento posmoderno que se sustenta en un presente e intenta explicarlo desconociendo los efectos del pasado (Todorov, 2000).

Este autor considera que la recuperación del pasado es indispensable; pero no se trata de justificarlo como una forma de regir el presente, sino de elegir libremente y configurar posibilidades de futuro. Como ejemplo de este mal uso de la memoria, el autor comenta el caso de aquellas personas que incapaces de superar su pasado traumático de esclavitud y discriminaciones de que fueron víctimas en Norteamérica, sucumbieron a la

tentación subsiguiente de explotar aquel pasado de sufrimientos como una fuente de poder y de privilegios en el presente (Todorov, 2000).

Estos ejemplos demuestran que en la esfera de la vida pública, no todos los recuerdos del pasado son igualmente admirables, siendo necesario distinguir entre diversas formas de reminiscencia, entre las cuales, Todorov (2000) identifica una memoria literal, la cual, llevada al extremo, supone riesgos al convertir el viejo acontecimiento en algo insuperable en el presente, impidiendo desligarse del doloroso impacto emocional que se ha sufrido. No obstante, otra forma de la memoria, es la ejemplar, que sin negar la singularidad del suceso, lo compara con otros eventos, permitiendo establecer relaciones y ganar comprensión ante la posibilidad de enfrentar nuevas situaciones con agentes diferentes, es una memoria potencialmente liberadora que se asocia a la noción de justicia porque aprovecha las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día.

El autor también argumenta que en el mundo contemporáneo, cada vez más homogéneo y acelerado, las personas están obsesionadas por un nuevo culto a la memoria. Esto se evidencia, por ejemplo, en la sobreabundancia de museos y conmemoraciones de hechos destacables, que “no poseen en sí mismos legitimidad alguna mientras no sea precisado con qué fin se pretende utilizarlos” (p.32). Entre las motivaciones que explican este nuevo culto, el autor encuentra que el pasado es un recurso útil, especialmente en grupos que buscan forjar una identidad colectiva; otra razón es que permite un desentendimiento del presente cuando resulta incómodo tener que asumir las eventuales responsabilidades frente a las miserias actuales, resultando más gratificador conmemorar a las víctimas del pasado; y una última razón se debe a la necesidad experimentada por otros individuos o grupos, de reconocerse en el papel de víctimas pasadas, y de querer asumirlo

en el presente, ya que esto les asegura algunos privilegios en el seno de la sociedad. Pero el culto a la memoria no siempre sirve a la justicia y tampoco es favorable para la propia memoria (Todorov, 2000).

Entonces, “en el plano colectivo, el desafío es superar las repeticiones, superar los olvidos y los abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente / futuro” [...] “Esto implica un pasaje trabajoso para la subjetividad: la toma de distancia del pasado, “aprender a recordar” (Jelin, 2002, p.16).

1.1 Narrativas

Las memorias narrativas representan una construcción social vinculada con temporalidades en las que concurren recuerdos que son significativos en la medida que suscitan emociones y permiten a individuos y sociedades participar en la reflexión de la realidad, y desde allí construir sentidos y nuevas perspectivas del mundo.

Es aquí donde adquiere relevancia la memoria colectiva, debido a que no solo está ligada a los rasgos de identidad, sino también a la forma en que los recuerdos individuales se conectan con los recuerdos de otros. Dentro del grupo social, los relatos colectivos se asumen como recuerdos comunes y propios con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones en el ámbito de lo público. De este modo, las memorias individuales se vinculan y constituyen diversas perspectivas de la memoria colectiva, dando paso a formas de representación más amplias (Jelin, 2002).

Dicha relación entre memoria y narratividad permite comprender que la creación de los relatos se expresa mediante un intercambio recíproco que vincula las experiencias y emociones individuales con el escenario público, que incide en las formas de significar,

además de estar ligado a la cultura y los marcos contextuales y sociales. En este sentido, si bien existe un plano de reflexión e interiorización de la psiquis humana, esta se encuentra asociada a unos códigos lingüísticos compartidos y aprendidos desde la interacción social, que posibilitan la cohesión narrativa.

Teniendo como referente a Reinhart Koselleck (1993, citado por Ricoeur et al., 1998) y sus distinciones sobre “conciencia histórica” y “tiempo histórico”, cabe resaltar que los individuos soportan sus emociones y posturas de vida y proyecciones en los espacios de experiencia, la dialéctica entre estos aspectos constituye la conciencia histórica en el presente vivo de una cultura. En otras palabras, la importancia de la conciencia histórica reside en la articulación de sentidos y posturas, en un marco relativo de tiempo que permite una reflexión desde el presente, sobre un pasado que soporta unos hechos, pero fundamentalmente en orientación y proyección de futuro, integrados no solo para superar el olvido, romper silencios o para replantear el presente, sino fundamentalmente construir acciones de transformación como sociedad y como individuos.

En la construcción del relato, Ricoeur (2006), afirma que “lo que Aristóteles denomina trama, no es una estructura estática, sino una operación, un proceso integrador que solo llega a su plenitud en el lector o espectador, es decir, en el receptor vivo de la historia narrada” (p.10). Desde este planteamiento, un acontecimiento es algo que va mucho más allá de un hecho cuando contribuye al desarrollo del relato, atravesándolo de principio a fin. En este sentido, la historia narrada es siempre más que la simple enumeración de situaciones o acontecimientos, en cambio, se organiza de acuerdo a las relaciones de sentido en un todo inteligible (Ricoeur, 2006).

En cuanto a la aclaración sobre las temporalidades, Ricoeur (2006) refiere que

Toda historia narrada comprende dos clases de tiempo: por una parte, una sucesión discreta, abierta, y teóricamente indefinida de sucesos, es posible preguntar en todo momento: ¿y después? ¿Y después?; por otra parte, la historia narrada presenta otro aspecto temporal caracterizado por la integración, la culminación y la clausura (clôture), gracias a la cual la historia recibe una configuración. En este sentido, componer una historia es, desde el punto de vista temporal, obtener una configuración de una sucesión. (p.11)

En este marco de comprensión sobre la reflexión narrativa, Ricoeur (1999), plantea que el arte de contar sitúa el relato en el tiempo. El acto de contar algo sugiere un ejercicio reflexivo que devela la historicidad y la temporalidad profunda, ubica el referente de significación en un tiempo y contextos particulares, que a su vez están asociados a realidades con distintos grados de complejidad.

El significado de un relato está determinado por la interacción entre el mundo representado en la narración y el mundo de quien lo interpreta. El proceso de interpretación o lectura y la configuración de sentidos implica pensar la sucesión de estos hechos y tiempos que se entrecruzan, tanto en el relato, como en la experiencia de vida del lector. “La acción puede ser narrada debido a que esta ya está articulada en signos, reglas, normas; es decir, la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente” (Ricoeur, 2006, p.18).

En este aspecto, para Ricoeur (2006) “el referente simbólico confiere a la acción una primera legibilidad. Hace de la acción un cuasi-texto para el cual los símbolos proporcionan las reglas de significación en función de las cuales tal comportamiento se puede interpretar” (p.18). Esto nos permite plantear que la subjetividad es la expresión de identidad de la composición narrativa, la cual es dinámica y polisémica; en el caso

particular de los niños, niñas y adolescentes del entorno educativo, sus narrativas y formas de representar están cargadas de vivencias en diferentes temporalidades, de emociones asociadas a dichas experiencias, y de las nociones e identidades que han constituido desde sus marcos sociales.

Desde esta mirada, entrelazar la historia y la ficción en la construcción narrativa, supone asignar a un individuo o una comunidad, dicha identidad narrativa, develar los actores de las acciones, sus roles, organizaciones sociales y rasgos culturales; los personajes creados asumen nombres propios, experiencias particulares. En el escenario del conflicto armado, por ejemplo, existen personas con identidades narrativas que las vincula a hechos victimizantes, cada una de ellas tiene una historia, un sentir y una mirada de lo sucedido y lo proyectado.

Al respecto, en *Historia y Narratividad*, Ricoeur (1999) plantea que el hecho de seguir una historia, consiste en comprender las acciones, los pensamientos y los sentimientos que se suceden en determinada dirección. El desarrollo de la historia invita a la reflexión, a crear expectativas sobre el proceso de creación y significación.

El relato es una forma discursiva y simbólica que supone lo que Ricoeur (1999) refiere, desde la perspectiva de Heidegger, un “decir ahora”, en el que se pone de manifiesto el “hacer presente”, asumir unos hechos para construir proyecciones de transformación. Este postulado devela la importancia de la narratividad en el entorno educativo como acto de restauración y replanteamiento cultural, frente a los hechos de violencia perpetuados en el marco del conflicto armado interno colombiano.

También es importante entender que la memoria enfrenta huecos, acontecimientos traumáticos que generan grietas en la capacidad narrativa, en la creación del sentido del pasado, es allí donde los recursos performativos y las herramientas simbólicas que

constituyen la subjetividad, se convierten en otra forma de narrar, en una manera de suscitar emociones y formas de representar, de romper el silencio del trauma y el olvido evasivo, de enfrentar la disuasión impuesta como acto político para ocultar huellas; los productos culturales son el vehículo de la memoria, son un marco de la expresión que develan las interpretaciones y las comparte, las hace colectivas, las visibiliza, revela y protege (Jelin, 2002).

Desde la perspectiva de Quintero (2018), las narrativas en su dimensión política afectan tanto la vida de los sujetos como sus sistemas de valores relacionados con los derechos, la justicia, la equidad y la igualdad. Narrar constituye una fuente de comprensión de la vida en comunidad y de la experiencia humana. “La vida equivale a informes narrativos, en los cuales la memoria de los acontecimientos permite ubicar los territorios del Yo, adscritos al mundo simbólico de la cultura” (Quintero, 2018, p.47).

Los acontecimientos narrados poseen un sustrato ético y político y son contados con diversas particularidades expresivas y representativas, asociadas a la subjetividad de quien está significando. Dichos relatos tienen un carácter de denuncia frente a posturas hegemónicas y sus modos de subordinación, exclusión y represión, dan cuenta de estas estructuras de poder y constituyen una voz que confronta los discursos dominantes y visibiliza las acciones violentas que vulneran los derechos humanos (Quintero, 2018).

Cuando narramos, le otorgamos un sentido a la realidad, es producto de una reflexión que nos vincula con los otros desde la experiencia humana y las estructuras o marcos sociales; en las narrativas convergen las emociones genuinas -miedos, asombros, rebeldías, esperanzas, encantos y desencantos- forjando un sentido que se enmarca en la memoria y la capacidad para representar o simbolizar un suceso, que a su vez está inmerso en el sincretismo de la cultura y las temporalidades.

Las narrativas posibilitan la significación y resignificación de la realidad, abren la puerta de la fabulación y los mundos posibles, se convierte en un recurso de transformación cultural y de proyecciones futuras (Quintero, 2018).

El ejercicio narrativo replantea los valores y subvierte el sentido de la violencia, se vincula la memoria para evitar el olvido, desentrañar las causas de los hechos atroces e interpelar aquello que hizo posible las formas de violencia. Estas reflexiones que se crean en las representaciones narrativas conducen a la no repetición, a replantear las posturas impositivas desde la noción de democratización de derechos y dignidad humana. (Quintero, 2018).

“Las narrativas del mal o daño moral permiten comprender el sentido simbólico o las fracturas ocasionadas en la vida humana” (Quintero, 2018, p.52). Estas narrativas posibilitan la reflexión y la creación de conciencia colectiva, pública, porque si bien revelan hechos de crueldad humana como aquellos acontecidos en el marco del conflicto armado colombiano, propician acciones de reparación simbólica y la reformulación de la conducta moral y la postura política (Quintero, 2018).

Un último aspecto concerniente a la narratividad y las formas de los relatos pone en escena la identidad narrativa y el concepto de “competencia”, expresión de Ricoeur (1999), citada por Quintero (2018), que alude a la condición histórica del ser humano y los relatos que nos propone nuestra cultura como parte del discurso narrativo. En palabras de Quintero (2018), “la identidad narrativa es una categoría práctica en la que el narrador es al mismo tiempo lector y escritor de su propio tiempo, lo que hace posible reconfigurar nuestra vida” (p.65).

1.2 Silencios

Raggio (2005) plantea que “el silencio dice muchas cosas, crea significados, es una forma de narrar colocando lo no dicho en el centro de ese relato que se torna imposible. El silencio puede remitir al miedo, porque marca lo oculto. El silencio no es olvido, también es memoria” (p.97).

Los silencios están asociados a marcos sociales, a las formas en que se asume un hecho victimizante, a las temporalidades y la interpretación de la realidad. Es así como se puede pasar de tener miedo de hablar, a no referir nada por indiferencia o como recurso evasivo para no afrontar una memoria “incómoda”. Jelin (2002), retoma a Pollak (2006) al expresar que existen silencios impuestos signados por la represión, silencios para proteger la dignidad y el dolor, silencios indiferentes y silencios voluntarios, incluso silencios por temor a la incomprensión. Esto devela la importancia de desarrollar la capacidad de escuchar y encontrar las formas de superar la ausencia de las palabras, y de pensar el escenario educativo como espacio de reflexión y construcción de sentidos.

En dicho sentido, la narración, en su expresión multiforme no solo revela los tipos de silencios, sino que se convierte en un medio que puede romper los mismos. “Se trata de múltiples sistemas discursivos y múltiples significados. Pero, además, los sujetos no son receptores pasivos sino agentes sociales con capacidad de respuesta y transformación” (Jelin, 2002, p.35).

Dada la condición de los silencios, se debe propiciar un marco cultural que haga posible la recuperación de la memoria, que brinde posibilidades de narrar, pensar y transmitir hechos traumáticos, así como tramitar las emociones a un campo de la expresión que deleve el marco interpretativo.

Frente a estas perspectivas inmersas en las formas de los silencios, resulta importante comprender la supervivencia de los recuerdos traumáticos y cómo estos aguardan el momento propicio en círculos sociales reducidos para ser expresados.

A pesar del gran adoctrinamiento ideológico, estos recuerdos durante tanto tiempo confinados al silencio y transmitidos de una generación a otra oralmente, y no a través de publicaciones, permanecen vivos. El largo silencio sobre el pasado, lejos de conducir al olvido, es la resistencia que una sociedad civil impotente opone al exceso de discursos oficiales. Al mismo tiempo, esta sociedad transmite cuidadosamente los recuerdos disidentes en las redes familiares y de amistad, esperando la hora de la verdad y de la redistribución de las cartas políticas e ideológicas (Pollak, 2006, p.20).

El autor también argumenta que frente a ese recuerdo traumático, el silencio tiende a imponerse a quienes quieren evitar culpar a las víctimas. Se marca una tendencia a callar frente a un recuerdo que puede comprometer nuevamente a las víctimas, entonces, ellas también prefieren guardar silencio. “En lugar de arriesgarse a un malentendido sobre una cuestión tan grave, o de reforzar incluso la conciencia tranquila y la propensión al olvido de los verdugos, ¿no sería mejor abstenerse de hablar?” (Pollak, 2006, p.21).

Uno de los aspectos que reafirma Pollak y que conduce a los silencios, tiene que ver con la poca capacidad de escucha, los juicios y la estigmatización, expresiones sociales inmersas en la cultura y que reprimen la memoria. “Para poder relatar sus sufrimientos, una persona precisa, antes que nada, encontrar una escucha” (Pollak, 2006, p.21).

En cuanto a los recuerdos prohibidos como lo refiere Pollak en el caso de los crímenes estalinistas, o los indecibles como es el caso de los deportados, o vergonzosos como aquellos relacionados con los reclutados a la fuerza, suelen ser celosamente

guardados en estructuras de comunicación informales y pasan desapercibidos por la sociedad en general, “por consiguiente, hay en los recuerdos de unos y otros, zonas de sombra, silencios, “no-dichos”. Evidentemente, las fronteras entre esos silencios “no-dichos”, el olvido definitivo y lo reprimido inconsciente no son estancas; están en perpetuo dislocamiento” (Pollak, 2006, p.24).

Según Pollak (2006), el problema planteado a largo plazo para las memorias clandestinas e inaudibles es el de su transmisión intacta hasta el día en que puedan aprovechar una ocasión para invadir el espacio público y pasar de lo “no-dicho” a la contestación y la reivindicación. Pero surge un asunto más complejo y es el de la credibilidad, la organización y aceptación de estas memorias oficiales que rompen los silencios. En estos casos, el referente ideológico resulta frágil al momento de construir la memoria colectiva nacional, es por esto que se requiere organización y debate desde el escenario público para que esta sea comprendida y aceptada con posibilidad abierta al cuestionamiento y reinterpretación.

Los silencios se esconden en el miedo, en la incertidumbre, la represión, las tensiones que perviven en los escenarios de conflicto, en la incompreensión y también en la indiferencia que recurre al olvido como evasión a enfrentar un escenario de justicia y reparación. Pero es necesario encontrar las formas narrativas que los permitan surgir, porque son estos debates de la memoria que procuran la reparación simbólica, la no repetición y la transformación cultural de prácticas asociadas a la vulneración de los derechos fundamentales de las personas. Ante la inminente desaparición de los recuerdos y en resistencia a los olvidos, se requiere superar los silencios y crear entornos de transmisión de testimonios, de reflexión y debate sobre lo ocurrido, de ruptura de las alienaciones y los

traumas ideológicos, espacios para la memoria, como mecanismo de reconstrucción cultural.

“El testimonio como construcción de memorias implica multiplicidad de voces, circulación de múltiples “verdades”, también de silencios, cosas no dichas (...) Los silencios y lo no dicho pueden ser expresiones de huecos traumáticos. Pueden ser también, como en Rigoberta Menchú y sus silencios “culturales”, estrategias para marcar la distancia social con la audiencia, con el otro. O responder a lo que los otros están preparados para escuchar (Pollak y Heinich, 1986, citado en Jelin et al., 2002). Pero pueden también reflejar una búsqueda de restablecer la dignidad humana y “la vergüenza”, volviendo a dibujar y marcar espacios de intimidad, que no tienen por qué exponerse a la mirada de los otros” (Jelin, 2002, p.96).

1.3 El Conflicto Armado Colombiano y los Homicidios Selectivos

De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), el conflicto armado en Colombia se ha caracterizado por ser un proceso continuo, heterogéneo y cambiante, con un largo periodo de violencia que por más de 60 años ha involucrado a diferentes actores armados y ha dejado demasiadas víctimas. Desde las luchas campesinas por tierras a la violencia bipartidista que se fue transformando en subversiva con la aparición y expansión de guerrillas, pasando por gobiernos con iniciativas de paz, la eclosión del paramilitarismo, el narcotráfico, las masacres, la desmovilización de autodefensas, el debilitamiento de las guerrillas y un Estado a la deriva en la lucha a sangre y fuego por el territorio; se ha causado un profundo daño en el tejido social en muchos territorios del país.

En este complejo proceso, la población civil ha sido la más afectada, es lo que demuestran las estadísticas de la Unidad para las Víctimas (2021), que reporta un total aproximado de 9'165.128 personas reconocidas como víctimas del conflicto armado, por haber sufrido algún daño individual o colectivamente, como consecuencia de infracciones graves o manifiestas a las normas internacionales de derechos humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno, a partir del 1 de enero de 1985, según lo dispone la Ley de Víctimas (Ley 1848 de 2011). De esta cifra, el desplazamiento forzado se presenta como la mayor afectación con un saldo general de 8.165.680 casos, seguidos por los homicidios, con un estimado de 273.050 víctimas directas (25,6%) y 794.968 víctimas indirectas (74,4%), para un saldo total de 1.068.018 personas afectadas.

Según las estadísticas de esta entidad, hubo un repunte de eventos y personas afectadas en el periodo comprendido entre el año 2001 al 2005, que en retrospectiva, de acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH (2013), concuerda con un tercer periodo del conflicto armado colombiano, caracterizado por la expansión de guerrillas y paramilitares, así como el fortalecimiento militar a través de políticas de Estado, el detrimento de la economía campesina, el quiebre de los diálogos de paz entre el Estado y las FARC, atentados en las ciudades, y la Ley de Justicia y Paz, criticada por permitir impunidad en el proceso de la desmovilización de los grupos paramilitares. Estos últimos, según el informe *¡Basta ya!* del CNMH (2013), fueron los principales responsables de hechos victimizantes, seguidos por las guerrillas, luego por los miembros de la Fuerza Pública, y en menor medida, los hechos fueron perpetrados por otros grupos.

Ante este panorama de violencia surge la urgente necesidad de emprender acciones de memoria que permitan reconocer los impactos y las dimensiones del conflicto armado

interno en Colombia, y de esta forma, generar transformaciones que conduzcan a que los hechos ¡Nunca Más! se vuelvan a repetir.

1.4 El Derecho a la Vida y la Dignidad Humana

Los Derechos Humanos son el conjunto de emociones, leyes y reglas que funcionan como facultades sustentadas en la dignidad, el desarrollo integral, la autonomía y la libertad de todas las personas, por lo tanto, son universales y se consideran inherentes e inalienables, indivisibles e interdependientes, es decir, que un conjunto de derechos no puede disfrutarse plenamente sin los otros. En este sentido, aunque todos los Derechos Humanos son importantes, estos se agrupan, especialmente, en torno al derecho a la vida, del cual depende la posibilidad de gozar y ejercer los restantes derechos. El derecho a la vida hace parte entonces, de los derechos civiles y políticos de primera generación, como una libertad fundamental concebida en el marco de los movimientos revolucionarios del siglo XVIII en Estados Unidos y Francia, para proteger a los hombres de la tiranía de los estados; es así como se consolida la idea de Estado democrático.

Al respecto, Erazo (2011) indica que el derecho a la vida como valor supremo de todos los individuos, es el más alto de todos los bienes jurídicos, cuya violación es de carácter irreversible, ya que desaparece el titular de dicho derecho, por lo que existen leyes que castigan severamente su destrucción, con las excepciones que la misma ley establece.

De otra parte, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2015), al explorar saberes y prácticas de maestros y maestras, en torno a formas de convivencia en la escuela, encuentra que dichos saberes y experiencias son novedosos y valiosos, en cuanto plantean condiciones para una vida más justa e incluyente, partiendo de algunos pilares claves como el sentido de vida y la dignidad. Según este

grupo, el sentido de vida se concibe como vida buena, y como vida en plenitud, en relación con la felicidad, los planes de vida, la dignidad humana, la justicia, y con el vínculo de los seres humanos con el territorio y los demás seres vivos. En tal sentido, considera que los espacios escolares deben promover formas de reconocimiento que hagan posible la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, a partir de acciones orientadas al cuidado y acogida del otro. Asimismo, se busca mitigar prácticas de menosprecio y humillación que afectan la construcción de paz y contribuyen a que las violencias se arraiguen.

En relación con el buen vivir, se busca construir territorios pacíficos con un nuevo sentido de vida, proclive a la convivencia y la disminución de formas de violencias que afecten, por ejemplo, a las instituciones educativas. La vida buena se relaciona con las acciones que llevan a vivir y obrar bien. “En tal sentido, las formas y estilos de vida buena producen placer por las acciones que realizamos, pues resultan de un esfuerzo orientado al bienestar en razón de nuestras virtudes” (p.39). De hecho, la vida buena refiere el cuidado, respeto y protección de otras especies que también tienen la capacidad de comunicarse, actuar y sentir, por ello, también son poseedores de dignidad y merecen un trato justo. (IDEP, 2015).

En cuanto a la *Vida en Plenitud*, el IDEP (2015) indica que esta noción también se concibe como opciones del buen vivir. Se trata de una filosofía como “búsqueda de la felicidad de todos los pueblos”, con la posibilidad de construir sociedades sustentadas en la convivencia comunitaria, teniendo en cuenta la diversidad, la reciprocidad, la igualdad social, la solidaridad y la armonía en el entorno de la naturaleza. Es un pensamiento que responde a décadas de resistencia y luchas sociales ante los procesos de colonización, con distintas voces de diversos sectores marginados por la historia, quienes han exigido que sus demandas sean escuchadas y resueltas en el marco de las prioridades locales y nacionales.

Tanto el buen vivir en la escuela como la vida en plenitud, son ideas que favorecen las condiciones de vida para el pleno desarrollo de los individuos, particularmente, la potenciación de capacidades y oportunidades que permitan la agencia personal y colectiva, atendiendo a los territorios donde se constituye la experiencia humana. En el contexto escolar, implica tomar conciencia de aquellos procesos pedagógicos que contribuyan al restablecimiento de los derechos, forjando una escuela para la convivencia, la paz y la memoria (IDEP, 2015).

Desde luego, la dignidad corre en paralelo a la vida, pues se encuentra en la base de toda persona, como blindaje moral y jurídico de los daños que otros puedan cometerle. También corre en dirección de la democracia, como garantía de igualdad de todos los sujetos quienes deben ser reconocidos como seres respetables por el simple hecho de pertenecer a la humanidad (IDEP, 2015).

2. Pedagogía de la memoria

En relación con la transmisión de la memoria, Dussel (2001) afirma que desde los ritos de las sociedades tribales hasta el presente, la memoria siempre fue un contenido importante del contacto entre las generaciones. Según Hassoun (s.f., citado en Dussel, 2001), los humanos, a diferencia de otras especies, están inscritos simbólicamente en una genealogía o historia singular como forma de asegurar un mínimo de continuidad en el saber sobre la muerte y los antepasados. Y ser parte de ese legado convierte a las personas en deudoras del pasado, una deuda que pesa en el presente cuando involucra acciones y sentimientos, por lo que surge la necesidad de enfrentar preguntas complejas y ambiguas acerca de dicha transmisión (Dussel, 2001).

La autora reflexiona que la transmisión de la historia reciente es un aspecto central al quehacer de enseñar, que no se resuelve con fórmulas cerradas y universales y que se

distingue de otras transmisiones porque en ella, el dolor humano es el eje central que la define, generando cada vez más inquietudes de difícil respuesta, relacionadas con dilemas éticos, encrucijadas políticas, eventos traumáticos y crisis de la verdad y la justicia, obligando a tomar partido sobre dicha transmisión (Dussel, 2001).

Aunque las preguntas pueden orientar la práctica pedagógica, es de reconocer que las respuestas siempre serán múltiples, ambiguas, complejas e involucran riesgos, pero advierte que sería más peligroso dejar sin abordarlas. En este sentido, la autora propone repensar la idea de la transmisión no como mera reproducción de la memoria, sino que “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe, un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo” (Hassoun, 1996, citado en Dussel, 2001). Incluso dice que en este proceso, el olvido, así como afirma Phillips (1994), también es valioso para el sujeto y para la sociedad, como una forma de “reencontrarse” con el pasado. Entonces, se trata de volver responsablemente al pasado como miembros de la sociedad, para transformar dolores en esperanzas sobre el futuro (Dussel, 2001).

Además, en este tipo de transmisión la temporalidad no es lineal (del pasado hacia el futuro), sino que el tiempo puede ser recorrido en diferentes sentidos y la transmisión tampoco se produce necesariamente desde los individuos adultos a los jóvenes Käes (1996, citado en Dussel, 2001).

Por otro lado, Herrera y Ortega (2012, citados en Amador B., Garzón y Amador A., 2019) indican que la pedagogía de la memoria es un conjunto de procesos que aportan a la producción de subjetividades reflexivas y críticas, lo que permite abordar fuentes de información y, en general, todas aquellas representaciones, discursos y narrativas acerca del conflicto armado y la paz. Los autores también mencionan a Lozano (2013) quien la comprende como un proceso de formación, sensibilización y acción que debe poner en el

centro la experiencia vivida de las víctimas, así como los saberes y experiencias de los agentes sociales; finalmente, se vale apuntar que para el CNMH (2018, citado en Amador et al.), la pedagogía de la memoria se trata de un conjunto de contenidos que invitan a comprender la memoria histórica del conflicto armado colombiano, en el ámbito escolar, desde una perspectiva plural y con enfoque diferencial, con el fin de contribuir al desarrollo de actitudes democráticas en la escuela.

2.1 El Pensamiento Social Crítico en la Escuela

En términos generales, es posible afirmar que la teoría crítica se desarrolló en paralelo a los hechos dolorosos ocurridos durante la Segunda Guerra Mundial, cuando algunos intelectuales, al experimentar el empuje del régimen nazi, pronto comprendieron la importancia de analizar, denunciar y divulgar los procesos de dominación de la barbarie. En efecto, el pensamiento social crítico surgió como un nuevo marco de comprensión y respuesta ante la realidad de la sociedad occidental, caracterizada por formas de dominación y de poder legitimadas en estructuras autoritarias como la familia y los nacionalismos; también por la manipulación de los medios de comunicación y la cultura de masas; la cosificación de espacios de socialización como la política; así como el positivismo científico imperante que no da espacio a la subjetividad e intersubjetividad. En ese contexto aparecieron figuras como Theodor W. Adorno, de la segunda generación de la escuela de Fráncfort, autor cuyo pensamiento aportó una nueva concepción de las ciencias sociales con ideas como la emancipación y la transformación, que resultan muy acordes con la pedagogía de la memoria.

Frente a casos de barbarie como los de Auschwitz, Adorno (1998) considera que la educación, sobre todo en la primera infancia, debe permitir el cultivo de una ilustración

general llamada a crear un clima espiritual, cultural y social, que genere procesos de transformación y de resolución no violenta de los conflictos, y así evitar que los hechos traumáticos del pasado vuelvan a suceder.

En términos de Adorno (1998), en el escenario educativo lo urgente es hacer un viraje al sujeto y develar los mecanismos que conducen a cometer lo inenarrable, siendo necesario buscar respuestas en los perseguidores y no en las víctimas. Sin embargo, a pesar de que este aspecto debería ocupar un lugar privilegiado en el campo de la educación, actualmente se le ha prestado tan poca atención que sigue gravitando cierta presión social de un sistema dominante que minimiza lo sucedido y otorga mayor valor al progreso y al ascenso de la humanidad, cayendo realmente en una tendencia “anticivilizatoria”. Dicha presión de lo general dominante actúa sobre la identidad y la fuerza de resistencia de las personas individuales y las instituciones particulares, y así se alimenta la descomposición, oculta bajo una vida aparentemente ordenada.

En esta realidad de furia civilizatoria surgen colectivos caracterizados por cierta supremacía ciega que someten a los individuos que quieren encajar, borrándolos como seres autodeterminados, además, existen líderes autoritarios, personas frías y con prejuicios, que logran manipular a los demás, tratándolos como cosas. Este avance de la barbarie se reproduce en tanto existan barreras en el acceso a la cultura, tal como se evidencia, especialmente en zonas marginales, donde además, los medios de comunicación no contribuyen a mejorar dicha situación y de esta forma se pierde la autonomía y la capacidad de amar, siendo los niños los más vulnerables (Adorno, 1998).

Según el autor, es necesario tomar conciencia si se quiere enfrentar a la barbarie sin caer en retóricas idealistas, con, la educación, como esperanza de que los hechos no se repitan, con el fomento de la autonomía como escudo contra los movimientos de masas

alienantes, y con la afectividad como escudo contra la indiferencia, despertando, en cambio, la indignación y la resistencia ante la barbarie (Adorno, 1998).

Es necesario acudir a una educación que atienda a esos factores sociales y culturales que llevaron al horror, que permita aportar a la discusión acerca de las relaciones de poder y que permita pensar democráticamente y con autodeterminación; que resignifique la idea de dureza y virilidad y no legitime la frialdad y el dolor, así como la capacidad de soportarlo; una educación que no reprima el temor cuando aparece como manifestación de la conciencia ante la barbarie y como garantía de no repetición. Educar después de la barbarie reviste importancia en los sectores socialmente excluidos, en la medida que propicia un entorno para construir una conciencia que les permita tener una mirada holística de los hechos de barbarie, sus causas y consecuencias, en este sentido, también es necesario transformar la mirada distorsiva que ejercen los medios de comunicación sesgados y al servicio del poder, esta sería otra forma de liberación de criterio por medio de procesos formativos (Adorno, 1998).

Los niños, niñas y jóvenes, al reflexionar sobre los actos violentos, pueden comprender que el interés propio no debería menoscabar los intereses de los demás; que es posible crear relaciones fraternas de corresponsabilidad social y democratización de derechos en medio de las diferencias y los conflictos propios de las dinámicas sociales, culturales y económicas.

La educación política en su conjunto debería, en fin, centrarse en hacer imposible la repetición de Auschwitz. Tal cosa solo será posible si aborda además este problema, el más importante de todos, abiertamente, sin miedo de chocar con poderes establecidos del tipo que sea. Para ello tendría que transformarse en sociología, es decir, tendría que instruir sobre el juego de fuerzas sociales que tiene lugar por

debajo de la superficie de las formas políticas. Debería ser analizado críticamente, por solo citar un modelo, un concepto tan respetable como el de la razón de Estado: cuando se sitúa el derecho del Estado por encima del de sus miembros, el terror está ya potencialmente asentado. (Adorno, 1998, p.91)

2.2 Dilemas en la Transmisión de la Memoria

Para Dussel (2001) la transmisión es un proceso denso, con múltiples temporalidades, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas. Pero advierte que esta multitemporalidad hoy está puesta al límite por una variedad de factores, la autora observa tres aspectos: En primer lugar, en la sociedad actual existe un quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones, lo que no permite transmitir las experiencias e historias de los viejos. Esta crisis coincide con un constructivismo “natural” que en sus versiones extremas, pareciera que no hay nada que transmitir, al considerar que el sujeto aprende solo y el papel del maestro/adulto es guiarlo o facilitar ese proceso. En segundo lugar, la transmisión de la cultura implica un desafío mayor en la escuela debido a la multitud de monodiscursos presentes en los medios de comunicación, con contenidos que no son más que una variedad de lo mismo. En tercer lugar, en muchos casos, los adultos no se quieren hacer cargo de esa transmisión y queda a los hijos ocupar el lugar de conservar y transmitir la memoria, y es precisamente el silencio y la represión de una memoria traumática lo que más limita a las nuevas generaciones para procesar y compartir esa carga.

Jelin y Lorenz (2004, mencionados por Quintero y Pineda, 2019), indican que la enseñanza de la historia “no oficial”, cuestiona a la historia oficial y se compone de nuevos relatos que visibilizan la barbarie, con el propósito de formar seres conscientes y críticos en

relación con sus contextos particulares. En este sentido, enseñar hechos traumáticos del pasado, de entrada se constituye en un problema complejo, dado que este tipo de contenidos cuestionan las versiones oficiales de lo ocurrido, tramitadas en muchas ocasiones por las instituciones y los libros de texto (Carretero y Borrelli, 2008, citado en Amador et al., 2019).

En las culturas del recuerdo surgen luchas complejas por el posicionamiento de determinadas memorias en el espacio social y generalmente no se tiene en cuenta la perspectiva de otras voces; la institucionalidad no posee la capacidad para reconocer, en igualdad de condiciones, las versiones del pasado violento, llegando incluso a favorecer u obstaculizar las representaciones o conocimientos sobre el mismo; igualmente, puede haber dificultad de acceso al conjunto de recursos culturales disponibles para que las personas en sociedad accedan a las narraciones y discursos que dan cuenta de los hechos ocurridos (Amador et al. 2019). En este sentido, Quintero y Pineda (2019, siguiendo a Jelin, 2003) afirman que la memoria en la sociedad y en la escuela evidencia un conflicto de interpretaciones, en donde determinadas narrativas se vuelven objeto de pugna para reivindicar ciertas versiones de lo ocurrido, institucionalizar, marginalizar e incluso para ganar adeptos.

Al referirse a la transmisión de la memoria a través de las exhibiciones museísticas, Dussel (2001), deja claro que toda representación es problemática y surgen debates sobre qué memorias deben ser representadas, cómo hacerlo y a quiénes corresponde dicha responsabilidad. En efecto, advierte sobre la posibilidad de que estos espacios y creaciones terminen convertidos en “parques temáticos” de la industria cultural, cayendo en finales romantizados que en el fondo pueden destruir las memorias del pasado; además dice que se puede caer en cierta estetización del horror, lo que puede llegar a despertar cierta curiosidad

morbosa en los visitantes; del mismo modo que se puede recrear cierta falsedad al intentar personificar a las víctimas.

En todo caso, consciente de que los reclamos del pasado no se deben despachar a la ligera, Dussel (2001) afirma que dichos montajes buscan que los espectadores tomen conciencia del acto de ver y asuman cierta responsabilidad al enfrentar la realidad, por eso acude a Patraha (1996) para decir que uno debe hacerse responsable de lo que ve, y saber tomar distancia. Esto significa que la experiencia de los visitantes nunca supera las experiencias reales de las víctimas, pero es importante la reflexión.

Finalmente, otro dilema desde la perspectiva de Sarlo (1989, citado en Dussel, 2001), muestra que en la transmisión de la memoria surge la lucha entre el deseo de encarar la verdad y la necesidad, en cierto momento, de dejarla a un lado, no para olvidar, sino para moverse a otra situación distinta de la del dolor absoluto, aunque sea por un rato. En este caso, al intervenir en las comunidades e identidades es difícil tomar partido ante dicha tensión, sin embargo, la autora comenta que en una pedagogía crítica, debe haber interés en saber cómo lograr una enseñanza que no sea invasiva u opresiva.

2.3 Afectación del Conflicto Armado a la Escuela

Los conflictos armados a lo largo de la historia han impactado el progreso social y generado desigualdad, inequidad y pobreza. Pero una de las mayores afectaciones tiene que ver con la causada a la educación; las acciones bélicas generan desescolarización, deserción escolar, bajo rendimiento académico, un desinterés producto del miedo y la falta de oportunidades. Los recursos no son suficientes para garantizar un progreso educativo, todo lo contrario, se tienden a financiar sistemas de seguridad y de “defensa”, dejando la educación en un segundo plano.

En el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo, la UNESCO (2011), plantea que la educación y los conflictos armados constituyen una espiral mortífera en la que niños, niñas y adolescentes se ven sometidos a la violación de derechos humanos fundamentales como la afectación a su vida, libertad, y la oportunidad de acceder a la formación humana e intelectual. La guerra en estos casos se muestra como el antidesarrollo que socava el crecimiento económico, los avances en salud, alimentación y el empleo. “Los conflictos armados están destruyendo no solo la infraestructura del sistema escolar, sino también los anhelos y las ambiciones de toda una generación de niños” (UNESCO, 2011, p.149).

Los países que generalmente se han sometido o padecen un conflicto armado interno, tienden a presentar bajos niveles educativos y de alfabetización, si se analiza desde la estadística e informes estandarizados. Esto, sumado los niveles de pobreza, las tasas de desnutrición, el índice de igualdad entre géneros, los abusos sexuales y el desplazamiento, suponen un panorama en donde las posibilidades de esperanza soportadas en la educación se hacen frágiles, y justo esa la razón por la cual se requiere mayores recursos en educación y pedagogías de la memoria que propicien un ejercicio deliberativo y crítico sobre sus realidades y las posibilidades de transformación desde la acción educativa, social y cultural (UNESCO, 2011).

Uno de los focos de análisis es la inversión de los países en educación; la UNESCO (2011), especifica que, en lugar de orientar los presupuestos a inversiones productivas en capital humano, muchos de esos países despilfarran su dinero en gastos militares improductivos, incluso las cooperaciones se sustentan en gastos excesivos en armamento y muy poco en la asistencia para el desarrollo destinada a la educación.

Aquellos sistemas educativos que no logran atraer a los jóvenes o brindarles escenarios de oportunidades en el desarrollo de habilidades esenciales para la vida, abren una brecha que conmina a muchos jóvenes al reclutamiento por parte de grupos armados. Los espacios escolares deben propiciar el respeto, la interculturalidad, la construcción de habilidades de pensamiento y una cultura de paz donde se aprenda a tramitar los conflictos y propender por un modelo de sociedad inclusivo (UNESCO, 2011).

“La crisis encubierta de los sistemas educativos se ha agravado, no solo por la desidia y la indiferencia con que son tratados, sino también por las deficiencias institucionales en la prevención de conflictos y la reconstrucción ulterior a ellos” (UNESCO, 2011, p.150). El mensaje consiste en formular políticas educativas en las que se promueva la reflexión en torno a los conflictos armados, la paz debe ser estudiada desde la paz misma, priorizar la inversión en la reformulación y reconstrucción educativa.

Según UNESCO (2011), los niños de los países donde hay conflictos no solo tienen menos probabilidades de ir a la escuela primaria, sino que también tienen menos posibilidades de terminar sus estudios, los jóvenes y los adultos carecen de opciones de alfabetización (solo el 79% de los jóvenes y el 69% de los adultos están alfabetizados); los niños tienden a la malnutrición y las tasas de mortalidad infantil son más altas. En dichos países las niñas suelen resultar más afectadas debido a la violencia sexual y las desigualdades de género. En este marco de comprensión, los conflictos armados impiden los progresos de la educación y hacen más complejo el equilibrio social.

Para los hogares más pobres un conflicto suele equivaler a una pérdida de bienes e ingresos, de modo que con los pocos recursos de reserva que tienen, no les queda otro remedio que sacar a los niños de la escuela. En lo que respecta al sexo, los efectos de la pobreza se combinan con temor de los padres por la seguridad de sus

hijas, expuestas a la violencia sexual, y esto hace que no manden a sus hijas a la escuela. (UNESCO, 2011, p.152)

De acuerdo a lo expuesto por la UNESCO (2011), queda por decir que al hablar de una pedagogía de la memoria, se trata de pensar los conflictos y las formas de violencia desde los espacios escolares, de entender las condiciones que propiciaron la vulneración de derechos y así activar acciones educativas de transformación, como elemento esencial de desarrollo y justicia social.

2.4 Educación en Derechos

Desde la perspectiva de Siede (2020), la formación en derechos humanos sugiere una posición docente frente al aprendizaje cooperativo permanente, el autorreconocimiento del individuo y su rol social. Comprende analizar los fundamentos que deberían ser inviolables en el ser humano y que además deben ser usados desde la perspectiva del bien colectivo y aludiendo a la igualdad y la justicia. Este ejercicio pedagógico se sustenta en la educación de sujetos críticos, creativos y comprometidos, dispuestos a resistir colectivamente por el respeto a sus derechos esenciales.

El derecho a la educación que se sustenta en el artículo 26 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, suscita una reflexión y un replanteamiento sobre la apuesta pedagógica orientada a la protección de la dignidad humana. La educación en derechos humanos comprende una mirada a los actores en derecho y los impactos que conlleva la propia acción educativa (Siede, 2020).

En países que han sido afectados por conflictos armados internos es fundamental que se plantee una formación en derechos que le permita al los niños, niñas y adolescentes no solo reconocer las normas internacionales y las leyes constitucionales que los respaldan,

sino propiciar el espacio de discusión en torno a los mecanismos que poseen como actores sociales para que estos derechos no se vulneren, particularmente la prevalencia de la vida, la dignidad, la libertad y el territorio. Cuando se dimensiona desde los espacios educativos la afectación de los hechos victimizantes causados por actores armados, también se propicia un análisis sobre los factores que posibilitaron la violación de los derechos, y las acciones sociales y culturales conducentes a la no repetición. Esa es la relevancia que posee la formación en derechos humanos en las escuelas, concretar acciones de emancipación, transformación y resistencia. “Enseñar en y para la ciudadanía significa habilitar al sujeto político que cada joven de la nueva generación ya es, para que tome posición frente al mundo y proyecte los modos de transformarlo y transformarse en él” (Siede, 2020, p.34).

En este sentido, resulta esencial educar para la libertad y el ejercicio propio del poder como respuesta a la opresión, la arbitrariedad, la violación y los atropellos, los jóvenes deben afrontar la alienación, asumir una posición ética y política como sujetos de derechos con conciencia histórica. En una dimensión más amplia, Siede (2020) considera que

La educación en derechos humanos debería incluir herramientas críticas para comprender procesos sociales y develar intereses sectoriales en las disputas de poder y de riqueza (...) Al mismo tiempo, la enseñanza de los derechos humanos habría de promover la capacidad de soñar, la posibilidad de imaginar alternativas de organización social que busquen quebrar los sutiles hilos de la dominación posmoderna. (p.36)

Otro de los referentes importantes en la educación en derechos tiene que ver con la empatía y la solidaridad entre las personas, promover la conciencia colectiva y reconocerse como parte de los otros; y si bien los hechos contra la vida de las personas infunden miedos

y suprime la voluntad de resistencia, estas experiencias traumáticas no se asientan sobre la falta de conciencia de la propia dignidad sino en el desapego y la falta de empatía (Siede, 2020).

La acción pedagógica fundamentada en derechos también debe abarcar las identidades plurales e igualitarias, ampliar la comprensión del “nosotros”, humanizar los conflictos desvinculándolos de las acciones violentas como parte de su resolución, resignificar conceptos asociados a la patria y el honor demarcados en la historia como parte de la acción de defensa contra otro ser humanos que, al compartir una ideología distinta, se convierte en un obstáculo. Resulta clave en la acción formativa el “reconocimiento de la humanidad en cada ser humano, abrir la propuesta curricular a la diversidad de tradiciones culturales y elecciones de vida, para reconocer el derecho de cada sujeto a desarrollar su identidad particular en condiciones igualitarias” (Siede, 2020, p.40).

El desafío de la educación reside en construir propuestas pedagógicas de resistencia y transformación cultural que desmonten los dispositivos hegemónicos y la desfragmentación social, que le apueste a la discusión ético-política en el marco de una identidad colectiva y a la vez diversa y disímil; recrear el lazo social como un proyecto compartido que proteja la dignidad humana. También, tener plena conciencia de las herramientas jurídico-políticas y poner en el centro del debate y la acción pedagógica, las injusticias, las violencias directas, estructurales y culturales, hacer de los derechos una construcción abierta y continua que restaure la dignidad humana (Siede, 2020).

En este proyecto se conduce a la reflexión pedagógica sobre el derecho a la vida y la dignidad humana desde el hecho victimizante del homicidio en el marco del conflicto armado colombiano, pero es un derecho pensado desde la libertad de pensamiento y opinión, la defensa del territorio, la justicia e igualdad; un ejercicio de memoria que

convoca a resignificar el sentido de la dignidad humana y restaurar el valor de la vida degradado por los actores armados.

2.5 Museos Vivos y Mediaciones Estéticas

De acuerdo con Dussel (2001), en la transmisión de la memoria es posible reflexionar sobre cuestiones complejas que pueden transitarse a partir de formas artísticas de representación del pasado como son los contramonumentos y los museos, que como instituciones públicas, tienen un lugar privilegiado en la construcción y transmisión de la memoria colectiva, asumiendo la responsabilidad de escoger los contenidos considerados dignos de exhibición y las formas de leerlos, apropiarlos y digerirlos. En las exhibiciones sobre temas como el Holocausto, por ejemplo, se emplean estrategias como las aperturas, las sorpresas, las experiencias corporales, asociaciones extrañas, arquitecturas y diseños que recrean los espacios del sufrimiento e invitan a los visitantes a tomar el lugar de los prisioneros. Dichos espacios “educan” no solo por medio de los mensajes que se despliegan en las exhibiciones, sino también, como dice Patraha (1996, citado por Dussel, 2001), gracias a la mirada particular del espectador.

Los museos son espacios de encuentro para aprender a analizar los discursos dominantes que están disponibles y circulan entre las personas, en este sentido, estos espacios, como los contra monumentos, se distancian de las pedagogías “seductoras” que pretenden enseñar desde la comprensión y la empatía, como buscando adecuarse armoniosa y felizmente a los demás, pero este aspecto puede legitimar formas de dominación. Por el contrario, estas mediaciones estéticas toman partido como otra pedagogía “crítica” que redefine las formas y contenidos de la transmisión, y muestran la dificultad de ponerse en el lugar del otro, no como una simple comprensión de los pasados de otros, sino que implica

la habilidad para escuchar y reconocer las diferencias, aprendiendo a tomar distancia desde una mayor comprensión que permita que los hechos de horror no se repitan (Dussel 2001).

De acuerdo con lo anterior, la idea del museo como un lugar que condensa y conserva la historia se ha transformado en espacios vivos de interacción y reflexión como resistencia al olvido. La perspectiva contemporánea del museo lo plantea más como una experiencia social que permite pensar el pasado, comprender el presente y generar transformaciones que proyecten futuros posibles. Es una idea que supone la interculturalidad, la discusión crítica con la historia oficial, la participación de los diversos actores sociales y nuevas narrativas que develan, como lo plantea Chagas (2007), otros saberes y prácticas en relación con los conflictos.

Los museos vivos e itinerantes constituyen experiencias vivas de la memoria en donde niños, niñas y jóvenes pueden interactuar y construir percepciones al abordar diferentes hechos victimizantes desde las mediaciones estéticas, entonces, son espacios para tramitar el daño y las afectaciones a través de los símbolos y las formas de representar y resignificar. Bayuelo, Reyes y Castro (2013) plantean desde la experiencia del Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad de los Montes de María, que estos constituyen un dispositivo de transformación y superación de los escenarios de conflicto, representan el encuentro y apelan a la generación de nuevas narrativas sobre las realidades y experiencias en el marco del conflicto armado, además de movilizar proyecciones sobre el territorio y comprender las formas de resistencia por medio de la memoria histórica y la reparación simbólica.

Desde esta mirada, los museos abren las posibilidades de narrar, de recrear, de pensar el pasado desde el presente, resignificarlo e imaginarlo desde una reflexión ética y ejercicios de sensibilización colectivos en los que convergen las subjetividades.

Para Chagas (2007, citado por Amador, Garzón y Amador A., 2019) el museo pone en escena narrativas construidas con imágenes y objetos, recurriendo a elementos de la cultura visual y la cultura material. Estos dispositivos configuran la mediación cultural entre tiempos, significados y subjetividades.

Los proyectos museológicos contemporáneos abren el espacio a la multiplicidad de lenguajes, es así como al texto escrito se suman los lenguajes digitales, visuales, gráficos y sonoros, entre otros, que mediante sistemas de signos recrean los hechos traumáticos del conflicto armado, reconstruyen la memoria del pasado reciente y resignifican las nociones de cultura de paz y los procesos de evocación desde la dimensión política, ética, económica, social y cultural, en tanto se piensan los sucesos de la memoria, los sujetos e identidades participantes, y el sentido de la activación de esta, al igual que la representación simbólica.

La memoria se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, agentes sociales que intentan «materializar» estos sentidos del pasado en diversos productos culturales que son concebidos como, o que se convierten en, vehículos de la memoria, tales como libros, museos, monumentos, películas o libros de historia. También se manifiesta en actuaciones y expresiones que, antes que representar el pasado, lo incorporan performativamente. (Jelin, 2002, p.37)

Amador, Garzón y Amador A. (2019) refieren, frente al proceso de reparación simbólica, que las prácticas y productos culturales representados en los museos, buscan resarcir los daños a partir del carácter activo, participativo y deliberante de las víctimas. Contribuyen a la transformación democrática en los territorios y la superación de las condiciones de exclusión y desigualdad que las comunidades han vivido históricamente.

Las mediaciones estéticas y el arte expresado a través de los museos vivos, resignifica, denuncia y repara.

Los autores también plantean que el museo, más que un lugar, se comprende como una mediación comunicativa y pedagógica que se origina desde las propias comunidades educativas, las cuales, a partir de percepciones, intereses y estrategias pedagógicas específicas, diseñan procesos, prácticas y productos museográficos con distintos objetivos. Las mediaciones estéticas y didácticas cumplen funciones fundamentales para alcanzar experiencias sensibles y conocimientos en los museos (Amador et al., 2019, p.92).

Las expresiones performativas, el uso de los diversos lenguajes humanos, la representación artística y el arte puesto en el escenario público de los museos, abre las posibilidades a marcos interpretativos, al juicio crítico, e invita desde los espacios escolares a construir acciones de resistencia y no repetición. En este sentido, el entorno educativo aporta productos culturales y simbólicos a los museos, a partir de las reflexiones y construcción de sentidos en torno a la memoria del pasado reciente y los hechos victimizantes en el marco del conflicto armado a los que alude.

Desde esta mirada que vincula la pedagogía de la memoria, las manifestaciones estéticas y artísticas, y los museos, cabe destacar que en el caso de Colombia, el 20 de diciembre de 2011 se establece el decreto 4803, mediante el cual se especifica en el artículo 5 de las funciones del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) el diseño, creación y administración de un Museo de la Memoria, con el propósito de fortalecer la memoria colectiva vinculada a los hechos enmarcados en la historia reciente de la violencia en el país. Esta apuesta, como todas aquellas que surgen desde los territorios, contribuyen al esclarecimiento, comprensión y dignificación de las víctimas, a la vez que permite tramitar los daños.

Cómo se evidencia, los museos, como instituciones y las mediaciones estéticas permiten desarrollar procesos pedagógicos con iniciativas de paz, con posibilidades como la interacción entre agentes sociales con capacidad de hacer lectura crítica de representaciones y de códigos culturales, la co-creación, las narrativas y/o productos que den cuenta de la sensibilidad, los sentidos y emociones inmersos en el proceso y por supuesto, la reflexión que moviliza la memoria.

METODOLOGÍA

1. Enfoque Metodológico: Investigación Cualitativa, Crítico Social

La investigación cualitativa permite la convergencia de realidades, perspectivas y voces, su rigor no se centra en lo medible o estandarizarle, sino en el proceso de pensamiento de análisis sistemático, las relaciones entre los aspectos y fenómenos de la vida social, y la adecuada comprensión e interpretación de la información y los productos culturales creados. Desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (2013), estas prácticas interpretativas aportan a dinámicas de cambio mediante ejercicios reflexivos alrededor de dicho fenómeno. En el presente proyecto, se piensa desde lo pedagógico la memoria sobre la vulneración del derecho a la vida, la dignidad humana y los silencios; por tanto, la autenticidad y veracidad de las narrativas expresan confiabilidad y legitiman los hallazgos.

La investigación cualitativa aborda la comprensión de una realidad desde la mirada de los actores sociales, son estos quienes construyen sentidos desde sus marcos culturales y experiencias (Urbina, 2020). Este enfoque propicia el diálogo de saberes y se orientan las prácticas pedagógicas desde la comprensión e interpretación de las representaciones de la memoria del pasado reciente en torno al hecho victimizante en cuestión. Se crean vínculos desde el reconocimiento de las diversidades y las posibilidades de gestar reparación simbólica desde los espacios escolares.

El proyecto asociado *Pedagogía de la Memoria del Pasado Reciente, Narrativas del Derecho a la Vida y la Dignidad Humana* tiene como objetivo principal comprender los silencios en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, con estudiantes de secundaria de la I.E. Caguancito de Garzón Huila, a partir de narrativas gráficas como mediación estética movilizadora de la memoria del pasado reciente. En ese

sentido, se enmarca dentro del diseño metodológico del macroproyecto *Memoria del pasado reciente en las instituciones educativas del departamento del Huila: Museos Vivos*, el cual se sustenta en un enfoque cualitativo de carácter crítico social, que pretende aportar a la comprensión y transformación de las prácticas pedagógicas en torno a la paz.

El paradigma crítico comprende al actor investigativo como constructor social vinculado a las dinámicas culturales de su contexto. Fernández (1995) plantea que la postura crítico social, si bien, parte de la reflexión e interpretación de una realidad, lo que busca es cambiar las estructuras sociales y culturales que limitan la libertad, en este caso, aquellas condiciones que propiciaron el hecho victimizante del homicidio selectivo.

Al articular la perspectiva de Escudero (1999), la dimensión crítico social en el escenario educativo posibilita un ejercicio dialéctico en torno a valores, representaciones, intereses y actitudes humanas. De acuerdo con esto, el proyecto es apenas el comienzo de un proceso de transformación, considerando que se soporta en la reflexión y representación de los silencios asociados a la vulneración de la vida y la dignidad humana en relación con conflicto armado; integra la dialogicidad como ejercicio metodológico intersubjetivo, pero conduce a acciones de transformación pedagógica y cultural.

Aunque la línea de base de la propuesta fundamentalmente está vinculada al enfoque cualitativo de comprensión y configuración de sentidos, lo crítico social emerge en el hecho de impulsar estrategias pedagógicas innovadoras que encuentran otra manera de abordar la memoria del pasado reciente; también, en la resistencia de los actores sociales a prácticas que atentan contra los derechos fundamentales y el eco comunitario para evitar la repetición de acciones violentas.

Desde esta mirada, se busca propiciar espacios de reflexión en el entorno educativo, evocando la memoria del pasado reciente vinculada a los silencios relacionados con el

hecho victimizante del homicidio selectivo; por tal motivo, se recurre a mediaciones estético creativas que generen sensibilización y permitan interpelar ese pasado, comprender sus sentidos y transformar las prácticas sociales y culturales desde la educación, para que estos hechos atroces no se repitan. Un ejemplo de dichas mediaciones se evidencia con el taller de narrativas gráficas *Historietas de vida y silencios*, que representa el instrumento central de recolección de información (sentidos y formas de representación, significación y simbolización de los estudiantes participantes de grado noveno, décimo y undécimo).

El enfoque de la investigación cualitativa está relacionado con el tipo de instrumento en la recolección de datos, en la medida que supone el desarrollo de estrategias y técnicas de investigación, así como las categorías a tener en cuenta según el problema de investigación y los objetivos del mismo. El instrumento se diseñó con la intención de posibilitar y aclarar los marcos de comprensión, interpretación y acción, entorno a los silencios asociados a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana en el marco del conflicto armado colombiano. Se busca comprender las posturas de los sujetos de investigación (actores sociales educativos), lograr que confluyan todas las voces sin dejar espacio a la ambigüedad, propiciar un escenario de participación colectiva que genere confianza y sinceridad en los relatos.

2. Diseño de Investigación

2.1 Investigación Acción en el Escenario Educativo

Yuni y Urbano (2005) plantean que la investigación acción se enmarca en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales, en donde los actores interpretan la realidad y se comprometen con el cambio personal y organizacional.

Desde la perspectiva educativa, Suarez Pazos (2002) considera que la investigación acción es una manera de indagar en el actuar pedagógico con el propósito de replantearlo y mejorarlo, desde la realidad investigada de los propios actores sociales.

La investigación acción se presenta como una herramienta epistémica orientada hacia la transformación educativa frente a una realidad que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales. En este caso el docente investigador es sujeto activo en su propia práctica indagadora, se sitúa en un aprendizaje permanente sobre su práctica pedagógica y el sentido transformador que esta tiene en la vida de los actores sociales educativos.

La investigación acción representa un proceso participativo y colaborativo de autorreflexión en el contexto socio-educativo; supone pasar del conocimiento práctico reflexivo de la problemática, a un conocimiento crítico y teórico construido en la interacción en el ámbito educativo, generando así una dimensión social del conocimiento pedagógico.

Este tipo de investigación no solo busca la comprensión de la problemática, sino la implementación de respuestas prácticas o acciones que permitan mejorar y modificar tal situación, en nuestro caso particular, que no se repita la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana. Las acciones de transformación se encaminan a resignificar el presente y plantear otras expresiones culturales sustentadas en la cultura de paz.

Tanto quienes plantean (diseñan) y desarrollan la propuesta, como los actores sociales educativos implicados en la realidad del estudio de la memoria del pasado reciente, se constituyen como investigadores. El proceso de recolección y análisis de la información es sistemático y se soporta en la experiencia pedagógica de reflexión y comprensión de los silencios; en tal sentido, la investigación acción se estructura en ciclos de investigación en

espiral en la que la reflexión es la base para la acción. Se trata de constituirnos como seres sentipensantes y promotores de acción y transformación social.

Desde esta dimensión, se plantea mejorar el entorno social a partir del análisis crítico y la dialogicidad como ejercicio metodológico de carácter pragmático que relaciona un proceso sistemático de práctica, reflexión individual y colectiva, acciones de transformación pedagógica que trascienden a la comunidad.

2.2 Investigación Creación - Innovación

La investigación creación - innovación se soporta en el análisis de la práctica pedagógica y las formas de abordar la comprensión de las realidades y saberes; implica reflexión y sensibilización en actos de creación y significación. El componente innovador se fundamenta en el diseño de estrategias pedagógicas que conduzcan a la cultura de paz desde la dimensión de la memoria del pasado reciente. Desde la mirada de Rodríguez, Denegri y Alcocer (2017) innovar sugiere pensar y reestructurar el conocimiento que se comparte, promover el pensamiento crítico, replantear los paradigmas y ampliar la dimensión epistémica en la construcción de una nueva conciencia; esta perspectiva condensa el principio de aprender a investigar investigando.

Los elementos constitutivos de la investigación creación - innovación, en el campo de la memoria, procuran la transformación de las prácticas pedagógicas orientadas a la paz y los ejercicios de memoria para la no repetición. Los actores sociales inmersos en el proceso investigativo diseñan estrategias de cambio de las prácticas sociales educativas y posibilitan la creación de productos culturales de significación y resignificación.

2.3 Investigación Basada en el Arte (IBA)

La IBA comprende la construcción de sentidos de los actores sociales, a través de expresiones artísticas literarias, musicales, visuales o performativas. Confronta la postura racional de la creación de conocimiento y le otorga valor a la experiencia creativa como acto de reflexión y sensibilización, se trata de crear un vínculo con la realidad para que esta comunique (Hernández, 2008).

Desde los postulados de Barone y Eisner (2006), la IBA acude a los elementos artísticos y estéticos mediante los cuales representa y significa; devela sentidos ocultos que suelen invisibilizarse desde lo racional, construye una dimensión más amplia de conocimiento sin plantear certezas, y sugiere otras formas de comprensión e interpretación de una realidad social y cultural.

Constituye un método que se soporta en la comprensión e interpretación de la cultura y sus formas de manifestación artística. El arte comunica y se constituye en búsqueda de sentido que alberga la identidad social y las complejidades de la realidad. No se busca crear posturas unívocas sino relacionar las miradas, plasmar la memoria, conformar sincretismos de experiencias de vida y sentidos del pasado reciente. Desde este proyecto, las narrativas gráficas son formas de crear sentido en torno a los silencios y la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana en el marco del conflicto armado colombiano.

2.4 Perspectiva de Acción sin Daño

El proyecto asociado buscó desarrollar una propuesta pedagógica que no genere revictimización o afectaciones a la dignidad de los participantes del taller de narrativas gráficas. Es por esto que se realizó un ejercicio de encuadre en donde se aclaró cada

componente del proyecto y lo que se pretendía con el desarrollo del taller *Historietas de vida y silencios*, se especificaron los roles de participación, cada acción ejecutada en la propuesta y el desarrollo del taller estuvo pensada desde la reflexión y construcción de sentidos, con aclaraciones y acercamiento directo a cada uno de los actores sociales educativos. En ese sentido, respetando los criterios éticos mínimos y la idea de no generar daño alguno con la práctica pedagógica de la memoria del pasado reciente, el proceso se soporta en los siguientes postulados, desde la premisa de que la “Acción Sin Daño (ASD) implica un posicionamiento ético frente a la intervención y pone a prueba nuestra capacidad de leer, interpretar y consultar continuamente el contexto a la luz de las concepciones de bien-estar y justicia” (Vásquez, 2009, p.7).

Conocimiento de la heterogeneidad y complejidad de los actores y contextos sociales, políticos, económicos y culturales en los cuales intervienen. Además, definir las necesidades, problemas y dinámicas a intervenir y los objetivos a alcanzar en el proyecto y el taller como mediación estética (Rodríguez, Estrada, Reverón, Zapata y Vásquez, 2009).

Reconocimiento de los Derechos Humanos de los actores sociales como ética esencial de convivencia humana. Respeto a la autonomía, la libertad y el valor de las opiniones, elecciones y creaciones de los participantes del proyecto y el taller de narrativas.

Indagar en el trasfondo ético de las acciones a desarrollar (discusiones y creación narrativas), en el marco de la comprensión de lo acontecido en el conflicto armado, el hecho victimizante del homicidio selectivo, el derecho a la vida y la dignidad humana, y los silencios (Vásquez, 2009).

Análisis detallado de la dinámica sociocultural de los actores sociales (participantes) y comunidad educativa, respetando sus posturas y nociones del pasado reciente y la realidad.

3. Población

La propuesta de investigación *Memoria del Pasado Reciente: Narrativas del Derecho a la Vida y la Dignidad Humana*, se compartió con los educandos de los grados noveno, décimo y undécimo de la sede de bachillerato de la I.E. Caguancito.

Posteriormente se extendió la convocatoria de participación al taller de *Historietas de Vida y Silencios* atendiendo a un criterio fundamental de interés por abordar la pedagogía de la memoria del pasado reciente, por participar en un espacio de discusión y narratividad, y reflexionar sobre las categorías de la vulneración del derecho a la vida, la dignidad humana y los silencios, en el marco del conflicto armado. Finalmente el grupo quedó conformado por 13 estudiantes, seis (6) mujeres y siete (7) hombres, agrupados de la siguiente manera: tres (3) de noveno, siete (7) de décimo y tres (3) de undécimo, con edades promedio entre los catorce (14) y dieciocho (18) años. Los actores sociales educativos además pertenecen a diferentes veredas de la región, entre las cuales se encuentran La Ulama, Puerto Alegría, El Caguán, Panorama, San Isidro y Filo de Guayabal, conformando un grupo heterogéneo que posibilitó la polifonía de voces, perspectivas y formas de representación y simbolización de los sentidos.

En el siguiente cuadro (registro de codificación) se especifican los criterios de codificación para cada uno de los 13 actores sociales, considerando los principios éticos mínimos de confidencialidad.

REGISTRO DE LA CODIFICACIÓN
Transcripción y asignación de códigos de identificación
Memoria del Pasado Reciente: Narrativas del Derecho a la Vida y la Dignidad Humana
Número de Taller: T1
Género: Masculino (M) / Femenino (F)
Edad actual del actor social educativo: 14-18
Grado de escolaridad actual del actor social (G / 9°, 10°, 11°).
Silencios, Vida y Dignidad Humana: SVD
Letra y número que identifican al actor social: A-Z / 1-13
Ejemplo de codificación: T1F15G9SVDI1

4. Estrategias de Recolección de la Información

Para la recolección y sistematización de la información vinculada al proyecto *Pedagogía de la Memoria del Pasado Reciente, Narrativas del Derecho a la Vida y la Dignidad Humana*, se llevó a cabo un ejercicio de encuadre y acercamiento con los actores sociales y los temas y categorías de discusión (Memoria del Pasado Reciente, Pedagogía de la Memoria, conflicto armado colombiano, el hecho victimizante del homicidio selectivo, los silencios y los museos vivos), y se desarrolló el taller *Historietas de Vida y Silencios*, planteado desde las estrategias de grupos de discusión (dialógicos), comprendidos desde la perspectiva de Sánchez y Calderón (2009), como la producción discursiva subyacente a la interacción de un grupo de actores sociales frente a una realidad, cuyo énfasis es la apropiación colectiva de sentidos sociales y la producción de significados ligados a dichos sentidos.

El eje central del taller se enmarcó en la creación de narrativas gráficas como ejercicio de memoria del pasado reciente y recurso de representación y construcción de sentidos. Estas formas de la narratividad se sustentan en la postura hermenéutica de Quintero (2019), en la medida que los informes narrativos de los jóvenes revelan una

memoria constituida por sentidos adscritos al mundo simbólico de la cultura y generados por una forma de comprensión de lo que nos pasó.

En el marco del taller, los actores sociales realizaron la descripción e interpretación de su narrativa gráfica, develaron sentidos de su creación artística a través de un ejercicio de escritura. Dicha actividad expresiva expande los referentes de significación, aporta más elementos de análisis desde su propio discurso, aclara las ideas ambiguas y supera los sesgos. A partir de los anteriores elementos, los datos claves y las hipótesis o conclusiones que surjan serán registradas en un informe que posteriormente se compartirá con los actores sociales educativos implicados en la investigación.

Los talleres de narrativas suscitan la reflexión sobre la importancia de abordar la memoria del pasado reciente y las formas de representar y proyectar la realidad desde un presente que interpela el pasado y recrea posibles futuros, en este caso, la interpelación de un pasado complejo en el que se perpetraron homicidios selectivos en el marco del conflicto armado colombiano. Además, constituyen espacios para la comprensión y análisis de posturas, emociones y sentidos, al igual que para socializar y compartir saberes que aporten a reconstruir narrativas del pasado que permitan comprender las condiciones que propiciaron dichos hechos y las formas de los silencios asociados a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana.

5. Sistematización

El proceso de sistematización comprende los tres ejes centrales de análisis planteados por Flores, Gómez y Jiménez (1999), los cuales implican la reducción de datos (fragmentación de unidades de análisis, codificación y categorización); disposición y transformación de datos (relacionar, clasificar las categorías en grupos temáticos y

representar o diagramar); obtención y validación de resultados o conclusiones (análisis integrado y argumentación en torno a la pregunta de investigación y tesis).

En este proceso se lleva a cabo la transcripción y organización de los aportes y posturas de los estudiantes frente a cada una de las preguntas planteadas en el taller *Historietas de Vida y Silencios* y el sentido atribuido a la narrativa gráfica creada, en el marco del grupo de discusión sobre la vulneración del derecho a la vida, la dignidad humana y los silencios; se realiza un ejercicio riguroso de lectura y relectura, se subraya y sumilla; los datos se codifican y categorizan mediante ejercicios de inferencia; se establecen relaciones y se determinan las conclusiones del proceso investigativo y la acción pedagógica, acordes al contexto socio cultural en el que están inmersos los participantes y la institución. Para el ejercicio de interpretación de cada una de las narrativas gráficas creadas por los actores sociales educativos y sus descripciones, se procede con detenimiento, acorde a lo planteado por Quintero (2019), como un proceso que posibilite una construcción del significado frente a cada una de las creaciones de sentido, representaciones e interpretaciones de los estudiantes.

6. Comunicación

Mediante un ejercicio de socialización con la comunidad educativa y los actores sociales involucrados en el proceso investigativo y el desarrollo del taller, se comparten los resultados, conclusiones y sentidos construidos en la experiencia. En esta misma dirección, se aclara el cumplimiento de los objetivos y se aborda el elemento museográfico. Además, se resalta la importancia de dar continuidad a la construcción de una pedagogía de la memoria del pasado reciente soportada en la cultura de paz y la transformación de las prácticas sociales como parte esencial de la no repetición y la reparación simbólica desde los espacios públicos educativos.

ACTORES Y ESCENARIOS

Los actores sociales educativos (estudiantes) forman parte de la I.E. Caguancito, sede bachillerato, ubicada en el contexto rural al suroccidente del municipio de Garzón del departamento del Huila. Garzón es conocido como la *Capital Diocesana* o el *Alma del Huila*, debido a la fuerte influencia de la religión católica. Su historia muestra el influjo del clero en el panorama sociopolítico y una la ideología de tendencia conservadora.

Al indagar en actores de la comunidad, existen narrativas relacionadas con hechos victimizantes como el reclutamiento, el desplazamiento, las extorsiones, abusos y homicidios selectivos, que han dejado una huella en la memoria de los pobladores. Allí, las comunidades han construido a pulso y fuerza comunitaria las formas de desarrollo, que se vieron cristalizadas en tiempos de la violencia, por las presiones de los distintos grupos armados. Hoy día, pese a la corrupción generalizada, los rasgos de inequidad social y el apoyo intermitente del Estado, es una región de alta productividad agrícola, fundamentalmente cafetera. Cabe aclarar que no todos son propietarios de tierras, algunos son administradores o capataces de fincas y otros son trabajadores por jornal.

Su disposición geográfica representó un escenario propicio para el asentamiento de grupos armados, que, si bien no permanecieron por periodos extensos, generaron tensiones en la población civil debido a los enfrentamientos, acciones de intimidación y violencias directas. La comunidad se soporta básicamente en tres posturas, el repudio a los actores violentos, el temor a hablar sobre lo sucedido, y la evasión voluntaria frente a los procesos de memoria del pasado reciente; actitudes que se reflejan en los actores sociales investigativos, dado que desconocen en gran medida el panorama del conflicto armado, y quienes tienen una referencia de éste o están asociados a experiencias traumáticas, les

cuesta un poco narrarlo, o por lo menos hasta el momento del desarrollo del taller y la práctica pedagógica, no habían encontrado un entorno de escucha genuino para develar sus ideas y relatar sus memorias.

El conflicto armado no es un tema del que prefieran hablar; el trauma de la guerra suscita un ambiente de silencios. Pero son justo esas realidades las que representaron la oportunidad para propiciar la pedagogía de la memoria del pasado reciente, interpelar el pasado y transformar prácticas culturales desde la formación en cultura de paz y la reflexión sobre los silencios y la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana. La noción de paz de la comunidad está asociada a la idea de la paz negativa, ausencia del conflicto o situaciones de violencia, por tanto, trabajar en procesos de resignificación del conflicto armado, desde el hecho victimizante del homicidio selectivo, constituyó un aporte para comprender la paz como una construcción constante, cotidiana y colectiva.

Los trece (13) actores sociales que participaron en el desarrollo del proyecto y el taller de *Historietas de Vida y Silencios*, seis (6) mujeres y siete (7) hombres, de los grados noveno, décimo y undécimo, se encuentran entre los rangos socioeconómicos uno (1) y dos (2), algunos realizan trabajos agrícolas paralelamente a su proceso de formación y guardan narrativas de familiares o conocidos vinculadas a la vulneración de la vida y la dignidad humana. Son adolescentes de personalidades multiformes, inquietos por comprender sus realidades y entender qué nos pasó y por qué nos pasó, desde una mirada al conflicto armado interno. Frente a la propuesta de investigación mostraron interés por identificar el devenir de la violencia en Colombia y relacionar las marcas del conflicto, fundamentalmente los silencios, con los rasgos socioculturales de su comunidad.

HALLAZGOS

En el presente capítulo se muestran los principales hallazgos obtenidos en esta propuesta de investigación, la cual busca comprender los silencios en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, con estudiantes de secundaria de la I. E. Caguancito de Garzón Huila, a partir de narrativas gráficas como mediaciones estéticas movilizadoras de la memoria del pasado reciente. Asimismo, mediante el taller de *Historietas de vida y silencios* y con la estrategia del grupo de discusión, fue posible obtener información para identificar sentidos asociados al derecho a la vida y la dignidad humana. Estos hallazgos se detallan en las siguientes páginas, organizados en categorías que pretenden establecer relaciones de sentido para facilitar la comprensión.

1. Sentidos Asociados al Derecho a la Vida y la Dignidad Humana

Esta categoría de análisis concuerda con el primer objetivo específico de la investigación, el cual pretende identificar los sentidos asociados al derecho a la vida y la dignidad humana desde la perspectiva de los participantes. Dichos sentidos concuerdan, en varios aspectos, con las observaciones del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2015), cuando habla de nuevos sentidos de vida y dignidad, asociados a nociones como vida buena y vida en plenitud, que a la vez, vinculan ideas claves como la felicidad, los planes de vida, la inclusión, la justicia, la democracia, la igualdad, la diversidad, la reciprocidad, la solidaridad, la armonía en el entorno de la naturaleza, las buenas acciones para la convivencia comunitaria, y en suma, todo aquello que contribuye a la construcción de territorios pacíficos.

En este orden de ideas, los sentidos encontrados en las narraciones gráficas y el grupo de discusión, podrían agruparse en tres apartados así: derecho a la vida y la dignidad

humana como valores y principios; en relación con emociones; y finalmente, como acciones de resistencia y transformación social.

1.1 Derecho a la Vida y la Dignidad Humana en Relación con Valores

Una primera tendencia en los sentidos acerca del derecho a la vida y la dignidad humana indica la relación con valores, es decir, con principios universales que guían la vida en comunidad de la mayoría de las personas y que sustentan la importancia de los derechos humanos; en este sentido, Tierno (1992) indica que el ser humano es capaz de emitir “juicios de valor sobre las cosas” y no existen los valores como realidades aparte de las cosas o del hombre, sino como la valoración que el hombre hace de las cosas mismas. El autor agrega que “podemos designar como VALOR aquello que hace buenas a las cosas, aquello por lo que las apreciamos, por lo que son dignas de nuestra atención y deseo” (p.9).

En este sentido, entre los criterios mencionados por los participantes está el considerar el derecho a la vida y la dignidad humana, tal como afirma Erazo (2011), como un valor supremo cuya violación es de carácter irreversible, “*el valor de la vida es el derecho más importante de todas las personas*” (TIM18G11SVDC11), “*...si se pierde, es algo que no vuelve*” (T1M16G10SVDW5); también como derechos fundamentales que aportan valor y significado a las personas: “*Frente a la dignidad, todos debemos ser valorados.*” (T1M16G10SVDW5), y como normas que no se deben quebrantar “*...la misma Constitución Política defiende ese derecho y ninguna persona debe quitarnos la vida...*” (TIM16G10SVDD10).

Justicia. Al menos tres actores sociales, mencionaron la justicia, en relación a no callar ante la vulneración del derecho a la vida: “*es importante contar las historias de lo que pasó para que haya justicia*” (T1F16G9SVDN3). “*Exigir justicia puede costar la*

vida...” (T1M15G10SVDE9). Estas expresiones dan a entender que el derecho a una vida digna implica la noción de justicia, esto también concuerda con el IDEP (2015) cuando indica que el sentido de vida y dignidad, asociado a la vida buena y vida en plenitud, crean condiciones para una vida más justa e incluyente.

Respeto. En las producciones de algunos participantes, el respeto también se destaca como otro valor importante y como un fin, en relación con el derecho a la vida y la dignidad humana: “Como personas tenemos el derecho fundamental de la vida y la dignidad (...) para merecer respeto... (T1F16G10SVDA7), “habiendo dignidad la vida se respeta” (T1M18G11SVDT13). También se percibe como señal de reconocimiento de la diversidad cultural: “La dignidad humana significa que un individuo siente respeto por sí mismo y se valora, al mismo tiempo que es respetado y valorado. Significa que dejamos atrás (...) las diferencias e indiferencias...” (T1F16G10SVDA7).

Igualdad. Se trata de otro carácter mencionado por algunos participantes quienes afirmaron o dieron a entender que el derecho a la vida se sustenta en la noción de igualdad para todos y como posibilidad de realizar sueños: “El derecho a la vida es para todos...” (T1M15G9SVDF2), “Todos somos iguales y no merecemos que nos quiten nuestros sueños” (T1F16G9SVDN3). Asimismo, la dignidad se reconoce como signo de exaltación, sin importar las particularidades de las personas: “La dignidad es la que pone el significado y resalta a las personas, sean buenas o malas” (T1M15G10SVDJ6).

Verdad. Cuatro actores sociales coincidieron en afirmar que el derecho a la vida y la dignidad humana se vio afectado en relación con los engaños, especialmente por parte de políticos corruptos o fuerzas armadas del Estado que atentaron contra la vida de personas inocentes, en el caso conocido como “los falsos positivos”; esto evidencia una mirada crítica ante la realidad social del país: “Los políticos, después de que asesinan, disfrazan la

palabra democracia con un tono burlesco” (T1M15G9SVDF2). *Los asesinatos de líderes inocentes, o de personas que fueron engañadas con una falsa ilusión, les ofrecieron una mejor calidad de vida, pero de segundos, para luego pasarlos por falsos positivos”* (T1F16G9SVDN3).

Unión. Para algunos actores sociales, el derecho a la vida se relaciona con la idea de unión entre las personas, como la vida en familia, como una virtud asociada a valores y emociones positivas, que sin embargo cambian repentinamente por la influencia negativa de la violencia: *“La familia de Ana era muy unida (...) hasta que una noche, personas del grupo armado ELN invadieron su casa”* (T1F16G10SVDL4). También se plantea la unión como posibilidad de que las personas se sientan identificadas con aquellos que también han experimentado la violencia contra la vida o la dignidad *“...es necesario que la gente se una y cuente lo que pasó...”* (T1F16G10SVDL4). En este sentido, la unión es una característica asociada al derecho a la vida y como defensa por la vida.

Solidaridad. La solidaridad se presenta como otro valor necesario para la vida, en relación con acciones como el poder hablar acerca de aquello que pasó, es decir, sobre la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana: *“Si hablamos vamos a sentir apoyo...”* (TIM18G11SVDC11). *“...es bueno denunciar, (...) como una ayuda entre todos. Es importante que la gente hable (...) para que sepan que hay más gente que está pasando por lo mismo”* (T1F16G10SVDA7).

Libertad. Esta noción también emerge como una cualidad importante al momento de hablar acerca del derecho a la vida, pues se considera la posibilidad de vivir libremente para disfrutarla, para expresarse: *“La vida es un derecho (...) lo cual significa que somos libres (...) sobre todo de disfrutarla”* (T1M15G10SVDJ6). *“Es importante (...) sentirnos libres y poder expresar lo que sentimos y pensamos”.* (TIM16G10SVDD10).

Diversidad. Uno de los actores sociales se acercó a la idea de diversidad, como cualidad del ser humano, cuando expresa que *“matan a alguien por pensar diferente, por querer un mejor país”* (TIM15G10SVDE9). Aquí el fragmento clave es el *“pensar diferente”*, lo que da a entender que para el actor social, el derecho a la vida se relaciona con otras formas de comprender el mundo, pero dicha diferencia, antes de ser valorada, desafortunadamente, es vista como una amenaza por aquellos que prefieren atentar contra la vida de las personas, negando el derecho a la vida diversa.

Laboriosidad. Para algunos participantes esta palabra puede considerarse como otra cualidad asociada al derecho a la vida y la dignidad humana, por ejemplo, cuando alguien cuenta que: *“se trata de una familia (...) trabajadora, hasta que un día, hombres armados (...) asesinaron a un integrante de la familia...”* (TIM16G10SVDD10). En este caso, las acciones libres que dignifican a las personas, como es el trabajo cotidiano, de repente se ven truncadas, por la violencia del conflicto armado. *“...el papá de Laura y Julián, trabajaba con su suegro Vicente en las maquinarias, pero nadie pensó que esto se acabaría en una noche, cuando el conflicto armado tomó poder en el caserío y arrasó con todas las familias...”* (T1F16G10SVDL4).

1.2 Derecho a la vida y la dignidad humana en relación con emociones

Al intentar identificar los sentidos asociados al derecho a la vida y la dignidad humana, tanto en las narraciones gráficas como en los discursos de los estudiantes, también se observó que varias proposiciones, palabras e imágenes indican lo que podría considerarse como emociones o incluso actitudes. En algunos casos fue necesario analizar emociones consideradas negativas, es decir, aquellas asociadas a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, pero mediante un análisis deductivo (a la inversa), fue

posible identificar algunas emociones que desde la perspectiva de los actores sociales, sintonizan con el derecho a la vida y la dignidad de las personas.

Ahora bien, en la perspectiva de Nussbaum (2013), las emociones, no son simples impulsos, sino que incluyen también valoraciones cognitivas que tienen un contenido evaluativo del mundo, desde el punto de vista de la propia persona, en otras palabras, son formas de percepción y/o pensamiento cargadas de valor y dirigidas a un objeto u objetos. Según la autora, las emociones en los sujetos, se tramitan de acuerdo a la manera en que cada uno experimenta y ve la situación, y este aspecto está medido por la razonabilidad, ellas involucran creencias, a veces muy complejas, respecto de su objeto, con las cuales se activan o desactivan emociones.

Tranquilidad. En referencia al derecho a la vida y la dignidad humana, esta palabra, con frecuencia se menciona de forma directa en varias narrativas o discursos de los jóvenes: *“Es necesario que la vida sea un derecho, porque de no ser así, no existiría la tranquilidad de tenerla (...) Creo que todos merecemos tranquilidad”* (T1F15G9SVD11); *“...afectaron a una familia que vivía tranquila y feliz en el sector urbano”* (T1F17G11SVDK12). También se alude a la vida en paz, como dando a entender cierta ausencia de preocupaciones cuando no se perciben manifestaciones de violencia: *“era una familia (...) que vivía (...) en paz, hasta que el conflicto armado y la violencia llegaron...”* (T1F16G10SVDL4). En otros casos, el derecho a la vida y la dignidad tiene que ver con el hecho de no sentir temor: *“Los grupos armados sembraron el terror en los pueblos de Colombia, (...) dejando muerte y silencios”* (TIM18G11SVDT13); *“...es bueno (...) vencer ese miedo”* (T1F16G10SVDA7).

Empatía. Comprendida como la capacidad de percibir y reconocer los sentimientos, pensamientos y emociones de las demás personas, se evidencia en frases como: *“en la*

violencia, lo primero es la indolencia de las personas que causan las muertes, no piensan en el mal que le causan a las otras personas” (TIM15G9SVDF2). En este caso, la indolencia aparece como la falta de voluntad o preocupación hacia los otros, no se piensa en el mal que se causa. La falta de empatía también se evidencia cuando se afirma que “exigir justicia puede costar la vida porque hay altas fuerzas que no lo desean a uno” (TIM15G10SVDE9; *“es importante vencer (...) la indiferencia, pues, para que la gente sienta apoyo...”(TIF17G11SVDK12)*. De lo anterior se deduce que el derecho a la vida requiere de la empatía como posibilidad de florecer.

Felicidad. Esta emoción, también se presenta como un estado de ánimo ideal, de plena satisfacción en la vida cotidiana de algunos personajes de las narrativas, sin embargo, dicha sensación cambia repentinamente con la aparición de grupos armados que con actos de violencia transforman la felicidad, en tristeza o miedo: *“En una ocasión los grupos armados le arrebataron la vida a un señor y a un chico inocente, dejando a una pobre señora en un ambiente oscuro y triste, le quitaron esa felicidad con la que vivía, la cual no va a volver a ser igual”* (TIF17G11SVDK12). Se infiere entonces, que la idea de felicidad, alegría o disfrute también sintoniza con la idea del derecho a una vida plena y con dignidad: *“El solo hecho de existir, nos da el privilegio y la oportunidad de disfrutar la vida y conocer un mundo que es supremamente hermoso...”* (TIF17G11SVDK12).

Compasión. Para Nussbaum (2013) la mejor forma de prevenir el daño que provocan las emociones negativas, es precisamente fortalecer la compasión y no es suficiente despertar la fraternidad, además, señala que la compasión es una emoción que sostiene políticas equitativas y evita intereses egoístas que se instalan en la mente de las personas.

Varios actores sociales perciben a los perpetradores como seres sin compasión o sin piedad, quienes no reparan en las graves afectaciones que causan, llegando al punto de acabar cruelmente con la vida: *“algunas personas sin valores o grupos violentos atentan contra la vida de otras personas sin importarles nada, sin tener en cuenta la familia ni el futuro, solo asesinan porque sí”* (T1M18G11SVDC11). *“Mario rogaba por su vida y la de su familia (...) pero los intrusos, sin piedad y sin pensarlo los mataron”*; (...) también *abusaron sexualmente de ella y de su madre, una humilde campesina (...) esas personas, sin pensarlo, los asesinaron y luego se fueron...*” (T1F16G10SVDL4). En efecto, podría considerarse que la piedad o la compasión se valora como una emoción esencial para garantizar el derecho a la vida y la dignidad humana.

Amor. Por último, pero no menos importante, aparece el amor, mencionado por uno de los participantes, como una emoción que es conveniente para garantizar el derecho a la vida: *“...el amor es necesario para que no se repita la violencia contra la vida”* (T1F17G11SVDK12).

1.3 Derecho a la vida y la dignidad humana como acciones de resistencia

Otra tendencia en las producciones de los participantes del estudio, consistió en mencionar palabras claves como verbos o frases que podrían considerarse como acciones de resistencia y transformación social. En tal sentido, el IDEP (2015), indica que “las formas y estilos de vida buena producen placer por las acciones que realizamos, pues resultan de un esfuerzo orientado al bienestar en razón de nuestras virtudes” (p.39). De acuerdo con lo anterior, en este apartado se presentan dichas acciones que para los participantes, contrarrestan el empuje de la violencia, especialmente, en relación con la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana.

Hablar. Entre las acciones más destacadas para la mayoría de los participantes del taller y del grupo de discusión, se encuentra el hecho de hablar acerca de lo que pasó, “*es importante vencer el silencio (...) para que no se haga lo mismo y generar cambios en nuestra sociedad*” (T1F17G11SVDK12); “*Vencer los silencios ante los homicidios es importante porque así la vida se va a seguir defendiendo, habrá más resistencia y puede haber un cambio, como una nueva forma de pensar...*” (T1M16G10SVDW5). De hecho, uno de los participantes indicó que “*Si las personas no denunciaran (...) no habría marchas y seguirían matando*” (T1F16G9SVDN3), esto demuestra el valor que puede tener la movilización pública por el respeto de los derechos humanos, en la opinión de los estudiantes.

Defender. El acto de defender la vida propia o ajena, en circunstancias extremas, también podría entenderse como una forma de resistencia, relacionada con el respeto, el amor, el cuidado, la protección... “*Vicente, su suegro, no fue tan afortunado ya que dio su vida por salvar la de su hija*” (T1F16G10SVDL4). Desafortunadamente, esta forma de resistencia por la vida y la dignidad, en muchos casos no es respetada, logrando el efecto contrario: “*hombres armados (...) asesinaron a un integrante de la familia que no quiso cooperar con ellos, ni acceder a sus exigencias*” (T1M16G10SVDD10).

Formar. Con esta palabra se quiere dar a entender el hecho de educar, capacitar o formar, no solo en relación con la memoria del pasado reciente, “*Para no seguir atentando contra la vida y la dignidad hay que tener más mentalidad, como lo que estamos haciendo aquí, hablar del tema...*” (T1M15G10SVDJ6), sino también, formar en los diversos ámbitos de la cultura, que aportan a la conservación de la vida y la dignidad humana. En general, se trata de ganar una mayor conciencia “*para que no se repita la violencia contra la vida debemos formar personas de bien, con más humanidad...*” (T1M16G10SVDW5).

Construir. Se trata de construir proyectos de vida y alcanzar sueños, implica el construir desde la cotidianidad del presente y para el futuro. Tal como lo indica el IDEP (2015), el sentido de vida se concibe como vida buena, y como vida en plenitud, en relación con la felicidad, los planes de vida, la dignidad humana, la justicia, y con el vínculo de los seres humanos con el territorio y los demás seres vivos. Este parece ser el sentido que aportan algunos actores sociales cuando, recuerdan que “*como personas tenemos el derecho fundamental de la vida y la dignidad para construir una familia, para pensar diferente y hacer lo correcto (TIF16G10SVDA7)*. En efecto, se entiende que el derecho a la vida sustentada en la dignidad, es una facultad para el desarrollo integral, la autonomía y la libertad de todas las personas, por eso, se considera que “*Fue mal hecho arrebatarse la vida a alguien que tenía metas y sueños... (TIF17G11SVDK12)*.”

2. Nociones de Silencios vinculados a la Vulneración del Derecho a la Vida

La segunda dimensión de análisis devela las nociones de silencios vinculados a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, en el marco del conflicto armado (*Objetivo específico 2*). Este ejercicio interpretativo se sustenta en los postulados de Pollak (2006) quien plantea que los silencios están inmersos en realidades complejas y se encubren en el miedo, la represión, la incertidumbre y las tensiones que han dejado escenarios de violencia; por tanto, existen silencios impuestos, silencios que refugian el dolor, indiferentes, voluntarios e incluso marcados por la incompreensión social, pero también silencios que se quiebran como acto liberador y de resistencia. El taller de *Historietas de vida y silencios* y el grupo de discusión permitieron comprender las ideas de los actores sociales sobre los silencios y la relación que éstos tienen con las expresiones de violencia en contra de la vida y la dignidad humana. Al ser la primera propuesta pedagógica en torno a la memoria del pasado reciente en la institución, se evidenció que la categoría de

silencios estaba presente pero no se había llevado al plano de la reflexión sociocultural, los estudiantes carecían de un criterio de clasificación o diferenciación; en este sentido, el ejercicio de encuadre y desarrollo del taller, permitió que se relacionaran las narrativas con los tipos de silencios, incluso que emergieran experiencias de silencios de actores sociales de la comunidad.

2.1 Silencios Asociados al Miedo

Los actores sociales revelan la persistencia del miedo detrás de los silencios. Los traumas de las acciones violentas en contra de la vida reprimen la verdad. Las representaciones gráficas y los discursos de los actores sociales simbolizan formas del silencio por miedo a la muerte, por temor a las represalias de personas violentas. Se considera a los actores armados como una amenaza constante a la vida, grupos que atentan con quien decide contar o acceder a procesos de verdad y reparación. Las marcas de la violencia y el sentimiento de inseguridad sostienen la idea de callar por temor a ser víctima de asesinatos selectivos, o que se afecte la vida y la dignidad de familiares o personas a quien se tiene afecto.

Desde la mirada de los actores sociales, el miedo también es generado por la indiferencia, al sentir que no se cuenta con apoyo y seguridad, las personas experimentan vulnerabilidad, incluso el temor a ser desplazadas, a perder lo que han construido, entonces mejor no se habla sobre lo sucedido “*la gente callaba y los ignoraban o les decía mentiras por miedo a perder a sus seres queridos, tienen miedo a morir, tienen miedo a ser desplazados de su pueblo*” (T1F15G10SVDY8). Nadie desea sufrir daños, la idea de romper los silencios como acción de resistencia para la no repetición es apenas algo que se comienza a asimilar a partir de la reflexión propiciada en el taller; al parecer, factores como

la falta de unidad comunitaria frente al tema y la sensación de que no se hace justicia o se cuenta con respaldo estatal, son atenuantes que condicionan la posibilidad de evocar el pasado reciente y relatar lo acontecido en el escenario del conflicto signado por la violencia.

2.2 Silencios Marcados por Dolor

Los actores sociales abordan el sentido de los silencios como la consecuencia del trauma de la experiencia violenta; además, perciben que el paso a la ruptura de silencio supone trámites y vueltas dispendiosas y engorrosas en el escenario burocrático de la institucionalidad *“El silencio es causado por todo lo que las personas tienen que pasar: hacer vueltas, y tener que recordar prácticamente todo para poder expresar”* (T1F15G9SVDI1). Dentro de sus nociones está presente el callar para no revivir el dolor sufrido, sienten que el vacío, la ausencia de un ser querido y la soledad que cubre las familias, propician la intención de callar, obviar la experiencia triste en el ensimismamiento. Al entretejer sus expresiones, también se sugiere la resistencia, la expresión social, el hablar como mecanismo de superación interna, del ser, como recurso para frenar la perpetuidad del dolor.

2.3 Silencios por Temor a la Incomprensión

Las amenazas de la violencia se sienten en las expresiones de silencios; también el temor al juicio y la incomprensión social e institucional; es posible pensar que relacionan los silencios con el miedo a la revictimización. *“La gente prefiere callar y guardar esas historias terroríficas porque temen a lo que ha sucedido, sienten miedo de ser amenazados, también callan para no ser juzgados”* (T1F16G10SVDA7).

2.3 Silencios por Indiferencias

Se plantean dos posturas frente al silencio relacionado con la indiferencia; en primer lugar, un panorama que refiere a la indiferencia social y estatal, a la poca solidaridad de la misma gente y la falta de apoyo para expresar la verdad de lo sucedido; se piensa la justicia como insuficiente y sesgada, lo cual pone en riesgo la vida de las personas que quieren hablar. De otro lado, persiste una noción tenue de hablar y romper los silencios como signo de esperanza, como posibilidad de enfrentar la marca cultural de la indiferencia.

2.4 Silencios Impuestos Signados por la Represión

En sus relatos se revela la ausencia de justicia que reprime la posibilidad de contar; la falta de un interlocutor, alguien que escuche genuinamente y construya redes de solidaridad. Las narrativas representan la violencia hegemónica que se opone a la verdad, la amenaza es persistente; existe una comprensión de la influencia de la corrupción estatal y la inequidad social en las lógicas de violencia y acallamientos. El poder de los grupos armados violentos acentúa el silencio, lo reprime y condena al miedo. *“Los corruptos como que no aceptan la verdad y de una vez van matando, porque ellos quieren que el país siga así con la corrupción y ellos robando y los otros sufriendo y sigue la violencia y todo eso”* (T1F16G10SVDL4).

2.5 Silencios Voluntarios para proteger del Daño

La narratividad evidencia un silencio evasivo, callar para evitar que el recuerdo reviva la marca del daño, los actores sociales develan la complejidad de recordar hechos violentos al punto que, desde sus miradas, las personas prefieren no volver a hablar; no se olvida, pero tampoco se evoca, persiste la idea de evadir voluntariamente los recuerdos. También se plantea el silencio desde el plano de la protección comunitaria y familiar, *“Su*

padre no les quiso decir nada sobre lo que hacían los integrantes de ese grupo armado, para no causarles más temor” (T1M16G10SVDD10), un silencio que intenta refugiar del impacto de la violencia, que guarda distancia aun cuando la tensión ronda el entorno comunitario.

2.6 Interiorización de las Nociones de Silencios y Significación

El ejercicio de encuadre amplió la dimensión de los actores sociales sobre los tipos de silencios, muchas de sus expresiones y formas de significación gráfica mostraron la relación teórica entre la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana y los silencios. Expresiones como *“Las personas no encuentran quien las escuche y las ayude”* (T1F15G9SVDI1); *“Las personas callan por la indiferencia”* (T1F16G10SVDL4); *“El silencio se debe a varias causas como el temor y el dolor”* (T1M16G10SVDW5), demostraron la comprensión de los actores sociales sobre los factores asociados a los silencios desde el contexto del conflicto armado. Surgieron historias sobre familiares o conocidos víctimas de *falsos positivos* como el caso de Maicol y Camilo, o de las acciones violentas de grupos armados como lo sucedido a Laura y su familia que padecieron la intimidación y el asesinato de su abuelo Vicente; también, la desaparición de Carlos y la búsqueda dolorosa de su familia. Cada uno de estos relatos estaba vinculado a un tipo de silencio, sea por temor, indiferencia, evasivo o marcados por la represión; narrativas que develan el ejercicio reflexivo de los actores sociales sobre los sentidos de dichos silencios en relación con los actos de violencia en contra la vida y dignidad de las personas.

Las narrativas de los actores sociales sustentaron la teoría sobre los silencios planteada por Pollak (2006), se hallaron nociones de silencios signados por la hegemonía y la represión, también, aquellos marcados por la indiferencia; de igual manera, silencios para

proteger la dignidad y el dolor, indiferentes, voluntarios, incluso, silencios por temor a la incompreensión social. En sus representaciones, el miedo es la emoción que propicia más silencios, esto refleja una marca cultural que relaciona a los grupos armados y la represión estatal con los daños causados al tejido social; los actores investigativos, pese a no haber vivido de forma directa la experiencia de la violencia, recurren a las historias de familiares o conocidos para significar el temor a hablar, sienten el conflicto como una realidad persistente en la sociedad colombiana y las comunidades rurales, por eso resulta arriesgado en muchas ocasiones atreverse a develar la verdad. De igual manera, se logró una interpretación de lo que sucede cuando se quiebran los silencios, por ejemplo, la superación interna, restauración del ser, hablar para conocer y evitar que se vuelvan a perpetrar acciones violentas en contra de actores civiles.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El proyecto asociado enfocó su interés en comprender los silencios en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, con estudiantes de secundaria de la I.E. Caguancito de Garzón Huila, a partir de narrativas gráficas como mediación estética movilizadora de la memoria del pasado reciente; nociones que en su gran mayoría, asumen los silencios como producto del miedo y el dolor ante la idea persistente de un país sin equidad ni justicia, resultando peligroso hablar acerca de la vulneración de los derechos humanos. De igual manera, este recorrido develó algunos valores y principios, así como emociones y acciones de resistencia asociadas al derecho a la vida y la dignidad humana, clasificación que se propuso de acuerdo con ciertas tendencias en los aportes de los participantes.

El contexto educativo permite abordar la memoria del pasado reciente como una iniciativa para reflexionar sobre las causas de lo sucedido y construir transformaciones orientadas a la cultura de paz y a la no repetición. La propuesta pedagógica de la memoria del pasado reciente replantea la manera de abordar el conflicto armado colombiano y los hechos victimizantes, dimensiona el escenario educativo desde procesos de interpelación sobre lo sucedido; esto se refleja en el desarrollo de talleres como *Historietas de vida y silencios*

La mediación estética de la narrativa gráfica resultó ser un recurso motivador para significar y construir representaciones, los actores sociales se expresaron libremente dejando aflorar sus posturas e historias, narrar se convirtió en una experiencia liberadora para los actores investigativos que, como lo plantea Quintero (2018), otorgaron sentido a la realidad desde su propia experiencia ubicada en marcos sociales; allí estuvieron presentes

sus emocionalidades y sus maneras de simbolizar. Los estudiantes y docentes tuvieron la oportunidad de reflexionar, significar y resignificar a partir de ejercicios dialógicos e intersubjetivos que vincularon experiencias, emocionalidades y referentes teóricos y conceptuales; de este modo, se asume la transformación cultural desde la escuela, como un paso importante para la no repetición.

En el desarrollo del ejercicio de encuadre y taller de narrativas gráficas, se articuló un espacio desde el entorno de la institución educativa Caguancito para pensar los sentidos de los silencios y las formas de violencia en contra de la vida y la dignidad humana, desde claves de cultura de paz y transformación de prácticas cotidianas orientadas a la resolución de conflictos de forma no violenta; esto permitió ejercicios de introspección y procesos de razonamiento sobre los vínculos familiares con la violencia y las formas de relación de la comunidad educativa. Los actores sociales no sólo pensaron en los sentidos de los silencios sino en los factores sociales y culturales que posibilitaron las prácticas de violencia y generaron los silencios. También cavilaron sobre la capacidad de comprender a los otros, reconocer sus emocionalidades y pensamientos, la solidaridad al momento de escuchar a los demás, reconocer y respetar las diferencias como posibilidad de aprendizaje y progreso comunitario.

La propuesta abre el camino para entender y representar formas y rupturas de silencios. Los actores sociales llegan a pensar que contar los hechos se convierte en una acción de resistencia, de construcción de lazos de empatía, narrar contribuye a promover expresiones de respeto hacia la vida, la libertad de pensamiento, la protección del territorio y la defensa de la dignidad. El interés de los actores sociales representa el eco de la comunidad y el horizonte hacia prácticas culturales no violentas en la resolución de conflictos.

Este es apenas el comienzo de un importante proceso hacia la construcción de cultura de paz, siendo necesario seguir fortaleciendo la propuesta pedagógica de la memoria del pasado reciente, puesto que aún, muchos actores sociales en la institución educativa desconocen o no han tenido la oportunidad de participar en la reflexión sobre el pasado asociado a la violencia vinculada al contexto del conflicto armado, incluso lo referencian sólo como un momento de la historia del país, dejando de lado las afectaciones al desarrollo social, económico y por supuesto, el trauma generado a comunidades y personas que aún se están reconstruyendo y merecen reparación simbólica.

Es necesario recuperar la memoria de los silencios en las instituciones educativas, acudir a los significados de lo no dicho, como lo expresa Raggio (2005), el silencio es una forma de la memoria que se encubre en el miedo y la incertidumbre. Superar las tensiones y el trauma que marcó y sigue marcando el conflicto armado interno. Cuando los actores sociales construyen narrativas, se sobreponen a la indiferencia, entienden que acciones concretas como el respeto a la diversidad y la diferencia, la resolución de conflictos desde la no violencia, la protección del territorio y el reconocimiento a la libertad de expresión, crean resistencia social, promueven la cultura de paz, la reparación simbólica y la justicia; *“es importante vencer el silencio y la indiferencia, pues, para que la gente sienta apoyo y para que no se haga lo mismo y generar cambios en nuestra sociedad”* (T1F17G11SVDK12).

El escenario educativo tiene una deuda enorme con la reconstrucción social, los educandos no conocen a profundidad el pasado reciente y por esa misma razón asumen actitudes indiferentes, su mirada posmoderna limita las posibilidades de relacionar las temporalidades y los efectos complejos que ha dejado la violencia del conflicto armado. Para lograr que se reflexione, es imprescindible que conozcan y comprendan lo que pasó,

que no sientan ajena esta realidad, que se involucren como actores políticos en la iniciativa de acciones de paz, justicia y equidad, que reconozcan los sustentos de las violencias directas, estructurales y culturales. El ejercicio reflexivo frente a los silencios y su relación con la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, representa un aporte a la construcción de memoria, iniciativa que, por supuesto, debe ser mucho más amplia si se pretende generar un impacto significativo en la comunidad educativa. Soportados en la perspectiva de Adorno (1998), se considera que en el escenario educativo se debe abordar al sujeto y sus posturas de vida, así se puede reorientar su mirada y evitar acciones que comprendan violencias.

Es esencial pasar de los silencios a la expresión de la verdad de lo sucedido y la reivindicación, lograr la reparación simbólica de todas las víctimas del conflicto armado; en esto tiene gran razón Pollak (2006), cuando refiere la posibilidad de transmitir las experiencias asociadas a la violencia como acto de restauración. El desarrollo del proyecto mostró que el escenario educativo es el propicio para promover expresiones culturales de escucha y credibilidad. Los actores sociales piensan que, con solidaridad social y apoyo estatal, es posible quebrar silencios marcados por el miedo y el dolor. La indiferencia también se vence en la medida en que se construyen relaciones empáticas y se reconocen los impactos de la violencia en la afectación de la dignidad humana y el desarrollo sociocultural.

En cuanto a los hallazgos asociados a los sentidos acerca del derecho a la vida y la dignidad humana, como ya se dijo, se encontró que estos se pueden identificar en relación con otras categorías emergentes como principios, valores, emociones, actitudes y acciones asociadas a dichos derechos. En el análisis fue necesario tener claridad entre cada una de estas dimensiones ya que en cierta medida, como aspectos del comportamiento humano, se

tornan complejas y confusas al intentar rastrearlas en las narrativas. Es de aclarar, que dicha estructuración de la información, se organizó procurando seguir tendencias o patrones comunes en los aportes de los participantes y en ningún momento pretende ser una clasificación definitiva ni un resultados acabados.

Cabe señalar que hasta cierto punto, el intentar identificar dichos sentidos, fue un proceso complejo debido a la necesidad de analizar imágenes y fragmentos de textos orales y escritos, que en algunos casos permitieron captar ideas directas y concretas, pero en otros casos, la información clave se encontraba oculta o tácita; siendo necesario acudir a un ejercicio de análisis deductivo, partiendo de datos contrarios a lo que se pretendía descubrir; en otras palabras, para intentar descubrir nociones acerca del derecho a la vida, fue necesario analizar información acerca de aspectos opuestos como la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana.

Al explorar los posibles sentidos asociados al derecho a la vida y la dignidad humana, se evidenció un mayor énfasis en ideas o palabras claves asociadas con valores y emociones y en menor medida, los aportes se relacionan con acciones.

Entre los valores mas destacados por los participantes está, el respeto, la igualdad, la verdad, la solidaridad, la libertad y la laboriosidad; en varios casos, estas palabras fueron escritas o pronunciadas directamente y en otros casos fue necesario inferirlas, por ejemplo, en “...los asesinatos (...) de personas que fueron engañadas con una falsa ilusión...” (T1F16G9SVDN3), en este ejemplo, las palabras *engañadas*, *falsa e ilusión*, se consideran claves ya que dan luces acerca de la circunstancia relacionadas con la vulneración de la vida (con engaños), entonces, se deduce que lo contrario, podría ser la idea de “verdad”, como un valor o cualidad asociada al derecho a la vida y la dignidad humana. Los valores mencionados se consideran los más destacados porque en los aportes de los actores sociales

aparecen como tendencias, sin embargo, hay otras palabras, como, por ejemplo, la tolerancia, que solo fue mencionada una vez, por un participante. Esto demuestra que sería interesante dar continuidad a estos procesos, en la medida que pueden surgir nuevas ideas que se podrían profundizar.

En cuanto a las emociones, en relación con el derecho a la vida y la dignidad humana, estas también se consideran como un conjunto de categorías emergentes, incluso, más evidentes que los valores; en este caso, con palabras claves como tranquilidad, empatía, felicidad, compasión y amor. Entre estas emocionalidades, la tranquilidad parece ser una de las ideas más destacadas al momento de intentar descubrir los sentidos del derecho a la vida y la dignidad humana. Al parecer, se tiene la idea de que el derecho a la vida tiene que ver con el derecho a poder llevar una vida relativamente tranquila, sin preocupaciones ni dolores por causa de la violencia. En este caso, también fue necesario inferir esta emoción, por ejemplo, a partir de expresiones como “...era una familia (...) que vivía (...) en paz, hasta que el conflicto armado y la violencia llegaron...”, en este caso llama la atención la idea de una “*vida en paz*”, aunque la intención no es reducir el sentido de la paz solo a una emoción, por cuestiones prácticas, aquí se asume como un estado de tranquilidad ante la ausencia del conflicto y la violencia.

Otra emoción destacada es la idea de la compasión o la piedad, ya que en varias ocasiones, las narrativas coincidieron en expresar que los actores armados actúan de forma insensible, con sevicia o frialdad al momento de arrebatar el derecho a la vida de otras personas, “*Mario rogaba por su vida y la de su familia (...) pero los intrusos, sin piedad y sin pensarlo los mataron*”.

En cuanto al derecho a la vida y la dignidad humana, en relación con acciones, como ya se dijo, es menos evidente la relación, sin embargo, es posible encontrar ideas

claves que se repiten, tales como el *defender* la vida o resistirse ante el menoscabo de la dignidad; el *formar*, como idea de generar conciencia para que no se repita la violencia “*Para no seguir atentando contra la vida y la dignidad hay que tener más mentalidad...*”; también se destaca la idea de *construir*, en el sentido de vivir para llevar a cabo proyectos personales y alcanzar sueños, “*como personas tenemos el derecho fundamental de la vida y la dignidad para construir una familia...*” (TIF16G10SVDA7).

Es necesario que el desarrollo de talleres, como estrategia de la pedagogía de la memoria, continúe y se extienda a más miembros de la comunidad educativa, y que se destinen recursos, espacios y tiempos para su realización y profundización, lo que permitiría fortalecer el proceso de investigación y transformación social, con la posibilidad de encontrar nuevos hallazgos a mediano y largo plazo.

Es importante que se conozca el museo itinerante de la memoria del pasado reciente (USCO-Maestría en Educación y Cultura de Paz), de manera que el taller de narrativas gráficas de secundaria *Historietas de vida y silencios*, así como el taller de primaria *Los Silencios de Lulú*, tengan un mayor alcance e impacto, con la opción de ser replicados en diferentes regiones del país, como recurso para reflexionar en torno a la categoría de memoria del pasado reciente, los silencios y el derecho a la vida y la dignidad humana, al igual que otros conceptos emergentes; también, generaría la posibilidad de explorar un poco más las experiencias y emocionalidades en el proceso de creación artística de narratividad gráfica.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación* (pp. 79-93). Madrid: Morata.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006) Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educacional Research*. (pp. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación Fernando Hernández Hernández Educatio Siglo XXI, 26, 85-118). Mahwah, New Jersey: AERA.
- Bayuelo Castellar, S., Samudio Reyes, I. I., & Castro, G. (2013). *Museo itinerante de la memoria y la identidad de los Montes de María: tejiendo memorias y relatos para la reparación simbólica, la vida y la convivencia*. Ciudad Paz-ando, 6(1), 159–174. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2013.1.a09>
- Blanco, O. V. L., & Rodríguez, R. E. (2021). *Historietas de vida y silencios*. <https://www.dropbox.com/s/ph6815266pyl1u4/historietas%20de%20vida%20y%20silencios%202.pdf?dl=0>
- Bravo, L. F. (2017). *(Re) construyendo la memoria histórica del pasado reciente: La violencia política peruana y los estudiantes de hoy*. Revista Peruana de Investigación Educativa, 9(9), 113-137.
- Bustamante Erazo, S. E. (2017). *La vida como derecho fundamental de las personas*.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Resumen (1st ed.).
- Chagas, M. 2007. *La radiante Aventura de los Museos*. Ponencia presentada en IX Seminario sobre Patrimonio Cultural, Museos en obra, celebrada el 20 y 21 de

noviembre de 2007 en el Centro Patrimonial Recoleta Dominicana por la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile.

Colombia, C. d. (2011). *Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.* Diario Oficial, (48 096).

Cripta, F. (2017). *La narrativa gráfica contemporánea y la memoria de la Guerra Civil española: Técnicas, estrategias, tendencias.* *El genio maligno: revista de humanidades y ciencias sociales*, (20), 6.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa volumen III. Estrategias de Investigación cualitativa.* Madrid: Gedisa.

Dussel, I. (2001). *La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria.* GUELERMAN SERGIO (Comp.), 65-96.

Escudero, J.M. (1999). *Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica.* *Qurrículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (2).

Fernández Nares, S. (1995). *Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza.*

Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: aljibe, 11.

Gámez, I. L. T. (2017). *Agenciamiento de la memoria social en la escuela colombiana como mecanismo reparador.* *Revista Controversia*, (209), 171-204.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-04622014000100007&script=sci_arttext.

Guzmán Pacheco, J.F. (2019). *Representaciones sociales de la violencia generada por el conflicto armado colombiano en estudiantes víctimas, de la institución educativa*

municipal Montessori del municipio de Pitalito- Huila. El Ágora USB, 19(2). 372-386.

Hernández, F. H. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Educatio siglo XXI, 26, 85-118.

<https://www.facebook.com/1598399590419180/posts/3062501720675619/>

<https://www.pictoline.com/timeline/2021/05/11/12hrs39min03sec?lang=es&dir=prev&bg=f16d5b&search=Lucas>

Jelin, E. (2002), *Los trabajos de la memoria. ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?* Siglo XXI de España editores.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria* (Vol. 1). Siglo XXI de España editores.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*, trad. N. Smilg.

Latorre A, Rincón, D. & Arnal J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Londoño Rua, J. A., & Londoño Rincón, M. (2016). *Límites y alcances de una pedagogía de la memoria: hacia la consolidación de contenidos y estrategias para la enseñanza de la memoria histórica del poblamiento de los barrios periféricos de la comuna 3 de la ciudad de Medellín*.

Macas-Salinas, L. E., Mera-Maldonado, D. E., & Ramírez-Rivas, J. B. (2018). *Las historietas como estrategia metodológica para la enseñanza de la Historia*. Maestro y Sociedad, 15(1), 64-76.

Mejía, M. Q. (2019). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías. Libros de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Music video by Hendrix performing *¿Quién los Mató?* (C) 2020 Bombo Records, Antorcha Films, Bombo Records, Colectivo Mejoda. *¿Quién Los Mató?* [Video Oficial] - Hendrix B, Nidia Góngora, Alexis Play & Junior Jein. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=i7vBVvvhBYy>
- Martha, N. (2013). *Emociones Políticas. ¿ Por qué el amor es importante para la justicia.* Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2001).
¿En qué consisten los derechos humanos?
<https://www.ohchr.org/sp/issues/pages/whatarehumanrights.aspx>
- Orellano, J. C. F., & Ibarra, M. V. (2018). *Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar.* Revista Cambios y Permanencias, 9(1), 898-912.
- Paredes, M. C. (1 de junio de 2014). *Desapariciones – Maná.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=yNVyBONh0dE>
- Parra, M. (14 de junio de 2017). *Narrativa de víctimas de la violencia.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UNRtcNckkvw&t=7>
- Pollak, M. (2006). Memoria, olvido y silencio. *La producción social de identidades frente a situaciones límite.* La Plata: Ediciones al Margen.
- Quintero Mejía, M., Amador Baquiro, J. C., Ballesteros Albarracín, N. Y., Sánchez Espitia, K. J., Pineda Zorro, N. M., Quintero Suarez, A. M., López Álvarez, S., Alejandra, G. A., & Valeria, A. A. (2019). *Escuelas que narran y resignifican la memoria. Guía Pedagogías de la Memoria Histórica, la Reconciliación y la Reparación Simbólica para la Atención de Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado Interno.*

- Quintero Mejía, M., Sánchez Espitia, K. J., Mateus Malaver, J. A., & Ramírez Giraldo, J. P. (2017). *Sentido de vida, memoria y paz: Vida digna, vida buena y vida en plenitud*.
- Raggio, S. M. (2005). *La enseñanza del pasado reciente: hacer memoria y escribir la historia en el aula*. Clío & asociados, (8), 95-11.
- Ravelo de Goldzamd, L. C. (2017). *Historietas de la Shoá: La construcción de la memoria a través del lenguaje historietístico*.
- Ricoeur, P. (1998). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona – Buenos Aires - México. Paidós.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. México: Siglo XXI Editores.
- Rodríguez-Dueñas, W. R., Milena, A., & Denegri Flores, J. (2017). *Innovación pedagógica: una oportunidad para la comunidad universitaria en donde todos ganan*. Universidad del Rosario.
- Rodríguez Puentes, A. L., Estrada Ramírez, F., Reverón Peña, C. A., Zapata Cancelado, M. L., & Vásquez Cruz, O. (2009). *Acción sin daño y reflexiones sobre prácticas de paz: una aproximación sobre la experiencia colombiana*. L-221-Rodriguez_An-2009-N_1-205.
- Rodríguez, R. (15 de junio 2021). *Diseño y creación de narrativas gráficas*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kT4EeKFS0F8>
- Ruiz, M. O. (2014). *Los silencios y las palabras: el testimonio como posibilidad*. Atenea (Concepción), (509), 123-137.
- Sacavino, S. (2015). *Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia*. Folios, (41), 69-85.

- Sánchez Villegas, R. (2016). *La narrativa gráfica de la memoria: Nakazawa, Spiegelman y Sacco*.
- Sánchez, J. G. L., & Guzmán, J. P. C. (2015). *Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula*. Ciudad Paz-Ando, 8(1), 124-141.
- Sánchez, R. P., & Calderón, D. V. (2009). *Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales*. Actualidades en psicología, 23(110), 87-110.
- Ser Narradores. (2 de septiembre de 2020). *Cómic y Narrativa gráfica*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fv3XKoiv6ck&t=97s>
- Siede, I. (2020). *Desafíos actuales de la educación en derechos humanos*. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, 8(2), 31-45.
- Suárez Pazos, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación*. Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias. Vol. 1 N° 1. Faculta de Ciencias da Educación. Universidad de Vigo. Campus de Ourense.
- Tapia, D. C. (2019). *Cómics, memoria y procesos masivos de violación de derechos*. Una breve visita a Iberoamérica. FORO: Revista de Derecho, (31), 23-54.
- Tierno, B. (1992). *Valores humanos*. Taller de editores.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós, 2000.
- Torres Gámez, L. (2016). *Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto*. Revista Colombiana de Educación, (71), 165-185.
- UNED. (30 de abril de 2021). *No más silencio: Arte y conflicto en Colombia*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=er9l7ca6O5g&t=104s>

- UNESCO. (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. El Informe de seguimiento de EPT (Educación para Todos) en el mundo.
- Urbina, E. C. (2020). *Investigación cualitativa*. Applied Sciences in Dentistry, 1(3).
- Vásquez, O. (2009). *Acción sin daño y reflexiones sobre prácticas de paz. Una aproximación desde la experiencia colombiana. módulo 5*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Víctimas, U. p. (2021). unidadvictimas.gov.co.
<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Viva Leer Copec. (2 de junio de 2020). Narrativa gráfica. [Archivo de Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Bu3DRp4s3w8&t=13s>
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Editorial Brujas.

ANEXOS

Anexo 1: Taller Historietas de Vida y Silencios

Descripción general

Título: Historietas de vida y silencios.

Tema: Memoria del pasado reciente en torno al derecho a la vida, la dignidad humana y los silencios.

Dirigido a: Niños y niñas de 13 a 17 años.

Objetivos

- Promover la reflexión en torno a la vulneración del derecho a la vida, la dignidad humana y los silencios, a través de narrativas gráficas y recursos audiovisuales.
- Comprender por medio de narrativas gráficas realizadas por estudiantes de secundaria, los sentidos de los silencios vinculados a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana.

Justificación

Historietas de Vida y Silencios es una propuesta de narrativa gráfica, cuyo objetivo es convocar, a través de la pedagogía de la memoria del pasado reciente, la reflexión y la construcción de sentidos en torno a los silencios y la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana en el marco del conflicto armado en Colombia. Los cómics, el manga, las historietas y las novelas gráficas son creaciones culturales de representación creativa que recurren a la secuencia de imágenes y textos para contar historias que develan realidades, pensamientos y emociones de quienes las emplean como recurso de significación. En este taller, la exploración y creación de narrativas gráficas (acudiendo a personajes, ideas y

acciones en contextos particulares) moviliza el pensamiento y la interpretación sociocultural.

Desarrollo temático

Descripción

La pedagogía de la memoria del pasado reciente posibilita el diálogo crítico y convoca a la reflexión, construcción y reconstrucción de sentidos alrededor de la vulneración del derecho a la vida, la dignidad humana y los silencios en el marco del conflicto armado en Colombia. La importancia de abordar este hecho victimizante e identificar los sentidos de los silencios se sustenta en educar para construir Cultura de Paz desde el encuentro de subjetividades, en forjar lazos de empatía y resistencia para la no repetición de los actos violentos.

El proceso de sensibilización está mediado por narrativas gráficas y recursos audiovisuales; con ellos se busca explorar significados, interpretaciones y movilizar emociones asociadas a hechos que silenciaron voces y arrebataron vidas. La mediación estético-creativa de narrativa gráfica es un producto cultural y un vehículo de la memoria mediante el cual es posible pensar el hecho victimizante y los sentidos de los silencios a partir de preguntas sugeridas en la creación.

Historietas de vida y silencios plantea la construcción de un escenario de transformación cultural desde la escuela, con el objetivo de comprender los silencios impuestos: los voluntarios; aquellos relacionados con la protección de la dignidad y el dolor; y los que surgen por la indiferencia de las personas. Se asume la memoria del pasado reciente como oportunidad de reparación simbólica y del ¡Nunca Más!

Momento de creación

Materiales:

- Dos o más hojas de papel resma por participante.
- Diferentes materiales para escribir y dibujar (por participante): lápiz, sacapuntas, borrador, bolígrafos, micropuntas, marcadores, colores, regla, vinilos, pinceles, etc.
- Narración gráfica *Historietas de vida y silencios* impresa o en formato digital mediante dispositivos electrónicos (opcional).
- Equipos audiovisuales.

Descripción de la actividad

El taller *Historietas de vida y silencios* propicia la reflexión en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, y da cuenta de los tipos y sentidos del silencio que se desprenden de este hecho victimizante en el marco del conflicto armado en Colombia. Desde esta perspectiva, se acude a las historietas como mediación estético-creativa para abordar la memoria del pasado reciente. Se espera que la reflexión oriente al pensamiento crítico y a la construcción de Cultura de paz desde la perspectiva de los participantes.

El primer momento del taller consiste en propiciar la sensibilización al tema, por lo cual se debe observar el video número 1 *¿Quién los mató?*, de Hendrix, Nidia Góngora, Alexis Play & Junior Jein. A continuación, se observa el video 2, documental *No más silencios: Arte y conflicto en Colombia*, investigación y documentación desarrollada por María García Alonso y Julián López García de la UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. También, se realiza la lectura de la narración *Historietas de vida y silencios* (de creación propia). Estos recursos aluden al hecho victimizante del homicidio y aportan nociones sobre los silencios vinculados a dicho flagelo. A partir de estos ejercicios

de sensibilización se plantean algunas preguntas claves que permiten orientar el diálogo y la reflexión.

En un segundo momento del taller, es importante que los participantes adquieran algunas nociones sobre las características y elementos de las historietas, por tanto, se observa el video 3, *Diseño y creación de narrativas gráficas*, donde se recogen dichos elementos y se explica el proceso de creación.

En un tercer momento, se observa el video 4, *Desapariciones*, canción compuesta por Rubén Blades e interpretada por la agrupación mexicana Maná. A partir de esto, se interpela a los participantes sobre las impresiones que esta les generó. Inmediatamente se da espacio para la creación de las narrativas gráficas sobre los temas que convoca la reflexión. Por último, se genera un encuentro de socialización de las historietas creadas y se formulan nuevas preguntas que permitan descubrir perspectiva de los participantes.

Momento de puesta en escena en el aula

Primer momento

Sensibilización (1 hora):

La sesión inicia con la proyección del video musical 1, *¿Quién los mató?*, una fusión de hip hop y currulao del cantautor colombiano Hendrix y otros artistas, quienes denuncian la vulneración del derecho a la vida de jóvenes, líderes y lideresas sociales víctimas de la violencia.

Enseguida, se proyecta el documental *No más silencios: Arte y conflicto en Colombia*, dirigido por María García Alonso y Julián López García de la UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia (video 2). Allí se aborda el tema de la violencia, el homicidio y el silencio en el marco del conflicto armado colombiano.

El siguiente paso consiste en realizar la lectura de las *Historietas de vida y silencios*, un par de narraciones gráficas de creación propia, pensadas para sensibilizar en torno al tema de la vulneración del derecho a la vida, la dignidad humana y algunas manifestaciones del silencio que se desprenden de este hecho victimizante.



LUCAS VILLA



DESDE QUE NACIÓ, LUCAS FUE UN SER MARAVILLOSO.



ESTABA LLENO DE NOBLEZA, ERA UN **DEFENSOR DE LA VIDA** Y LA NATURALEZA. REPRESENTABA A UN **SER HUMANO PACIFISTA**.



UNA HISTORIA DE VIDA QUE NO DEBE QUEDAR EN EL SILENCIO.

DESDE PEQUEÑO SOLÍA EXPRESAR SUS SENTIMIENTOS CON EMPATÍA.

HACE DÍAS HABLÉ CON ÉL PORQUE SABÍA QUE ERA ACTIVISTA Y QUE IBA A ESTAR HABLANDO POR AQUELLOS QUE NO PUEDEN.

HIJO, DEBES PROTEGER TU VIDA.

¡NO PODEMOS CALLAR MAMÁ! DEBEMOS EXIGIR JUSTICIA Y RECLAMAR NUESTROS DERECHOS.

PROTESTÓ DANZANDO Y HACIENDO PEDAGOGÍA DE LA CONCIENCIA COLECTIVA.



SU IDEA DE CONSTRUIR UN PAÍS MEJOR LA EXPRESÓ HASTA SUS ÚLTIMOS DÍAS POR MEDIO DE LA MOVILIZACIÓN Y LAS MANIFESTACIONES. PARADÓJICAMENTE, COMPRENDÍA EL RIESGO QUE CORRÍA.

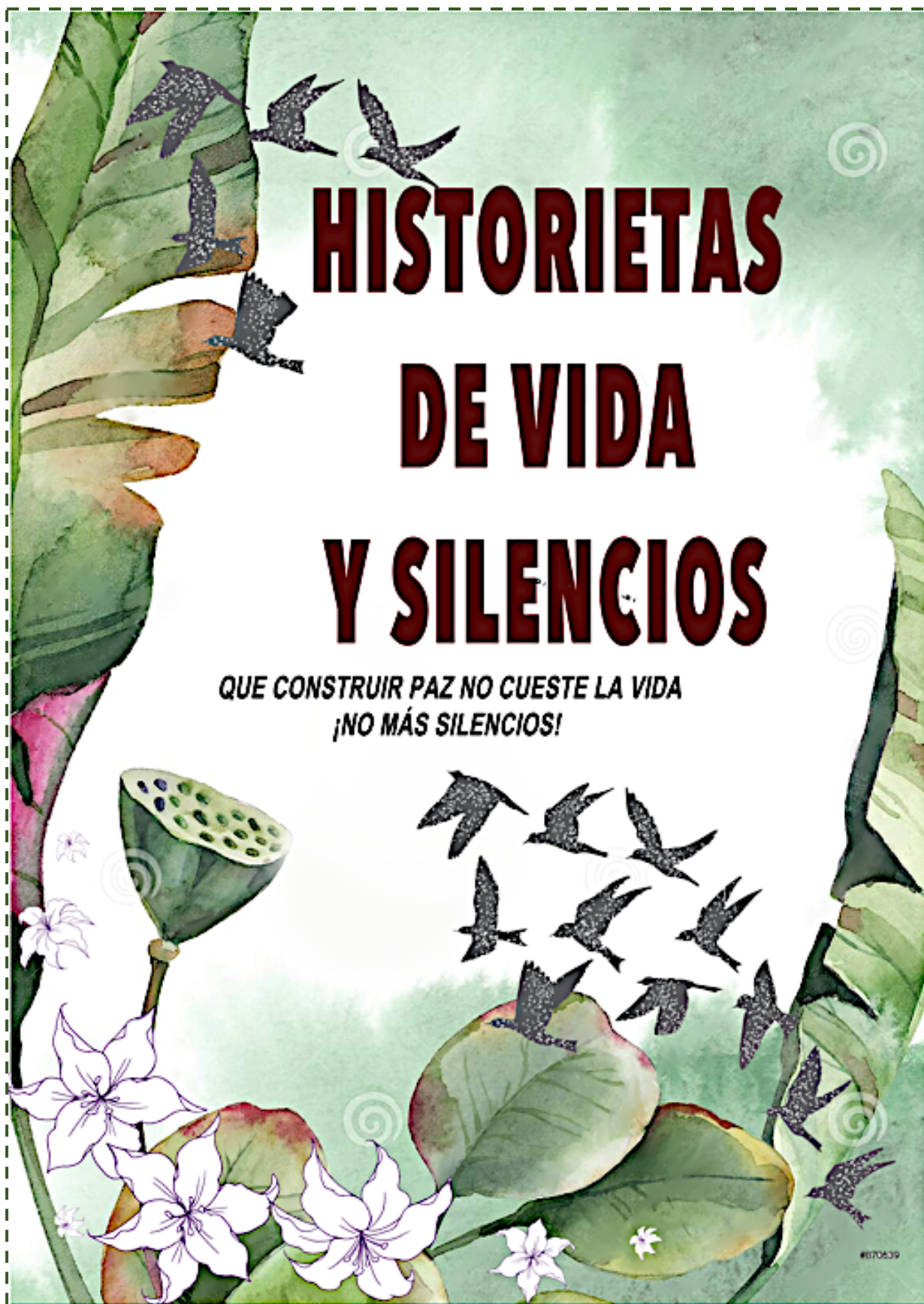


LUCAS VILLA MURIÓ TRAS PASAR VARIOS DÍAS EN EL HOSPITAL, LUEGO DE RECIBIR 8 DISPAROS MIENTRAS PROTESTABA PACÍFICAMENTE.

HOY ES UN SÍMBOLO DE LA LUCHA EN COLOMBIA.









PERO UN DÍA... UN GRUPO DE PERSONAS EXTRAÑAS LLEGARON A SU VEREDA CON EL INTERÉS DE DOMINARLA.



DANIEL

ERA UN JOVEN
CON GRANDES
SUEÑOS,
RESILIENTE,
INQUIETO POR EL
CONOCIMIENTO,
CON DESEOS
DE SUPERACIÓN
Y DE AYUDAR
A SU FAMILIA.

COMO MUCHOS
JÓVENES EN
COLOMBIA,
PADECÍA LA
FALTA DE
OPORTUNIDADES
Y LA SITUACIÓN
DEL DESEMPLEO.

UN DÍA, UNOS "EXTRAÑOS" LE OFRECIERON UNA FALSA OPORTUNIDAD
DE EMPLEO QUE LO ALEJARÍA DE SUS SUEÑOS PARA SIEMPRE.

DESDE ENTONCES, EN SU FAMILIA EXISTE UN
SILENCIO POR TEMOR A LA INCOMPENSIÓN.



GARZÓN

ERA UN GENIO, PROFUNDAMENTE HUMANO Y SOLIDARIO. AMABA A SU PAÍS DE FORMA TAN SENTIDA. CON HUMOR INGENUOSO Y ELOCUENTE CRÍTICABA LA POLÍTICA, LA INSENSATEZ DE LOS VIOLENTOS Y REFLEXIONABA SOBRE LO QUE SOMOS COMO SOCIEDAD. SUS VIRTUDES ESTABAN REPRESENTADAS EN SUS IDEAS, ARGUMENTOS Y DEBATES. DEFENDÍA EL VERDADERO SENTIDO DE LA DEMOCRACIA, CREÍA EN LA VIDA, EN QUE ESTE CUENTO HAY QUE LUCHARLO POR LA GENTE Y POR UN PAÍS EN PAZ.

TODOS
DEBERÍAMOS
APRENDER LA
INTERPRETACIÓN
REALIZADA
POR LOS WAYÚU DEL
ARTÍCULO 12 DE LA
CONSTITUCIÓN POLÍTICA
DE COLOMBIA:
"NADIE PODRÁ LLEVAR
POR ENCIMA DE SU
CORAZÓN A NADIE NI
HACERLE MAL EN SU
PERSONA, AUNQUE
PIENSE Y DIGA
DIFERENTE".



JAIME ES UNA VÍCTIMA MÁS DE LA VIOLENCIA EN COLOMBIA, DONDE LA CRÍTICA Y LA VERDAD INCOMODAN, Y DONDE, PARADÓJICAMENTE, PARTE DE LA SOCIEDAD ASUME UN SILENCIO INDIFERENTE.



Nota: para visualizar la historieta con mejor calidad de imágenes y textos, se recomienda descargarla en formato PDF (enlace en las referencias).

Después de observar los videos y leer las historietas, se plantean las siguientes preguntas para orientar el diálogo y la reflexión:

De acuerdo con la canción *¿Quién los mató?*:

¿Qué piensas de las situaciones o problemáticas sociales que se denuncian?

¿Por qué es importante vencer el silencio y la indiferencia social?

De acuerdo con el documental *No más silencio: Arte y conflicto en Colombia*:

¿Qué importancia tienen las creaciones artísticas y las representaciones gráficas en la construcción de memoria del pasado reciente sobre la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana?

¿Qué hechos han incidido en la manifestación de silencios en el marco de la violencia en Colombia?

¿Por qué es importante contar las historias de lo que pasó?

¿Qué relación tiene la ruptura de los silencios con la esperanza de una vida en paz?

De acuerdo con *Historietas de vida y silencios*.

¿Por qué es importante conocer estas experiencias de vida narradas de forma gráfica?

¿Por qué exigir justicia, reclamar derechos y soñar un país mejor puede costar la vida?

¿Qué sentido tiene romper los silencios ante el hecho victimizante del homicidio?

¿Qué podemos hacer para que no se repitan los hechos de violencia que atentan contra la vida y la dignidad humana de las personas?

¿A qué consideras que están asociadas las formas de los silencios en las historias de la narrativa gráfica?

Segundo momento

Preparación (20 minutos):

Maestro o maestra proyecta el video 3, *Diseño y creación de narrativas gráficas*, relacionado con las características y elementos de las narrativas gráficas. Este comprende tres aspectos esenciales: explicación sobre narrativas gráficas e historietas, proceso de creación y ejemplo asociado a narrativa de víctimas de la violencia. Los participantes observan el video, aclaran inquietudes con maestro o maestra, y disponen los materiales necesarios para su ejercicio creativo relacionado con la memoria del pasado reciente en torno a la vulneración del derecho a la vida, la dignidad humana y las manifestaciones de los silencios.

El enlace del video sobre narrativas gráficas se encuentra en las referencias.

Tercer momento**Creación (90 minutos):**

Como apertura al proceso de creación se comparte con los participantes el video 4 de la canción *Desapariciones*, compuesta por Rubén Blades e interpretada por la agrupación mexicana Maná, con el propósito de movilizar emociones e ideas que atraviesen los sentidos de sus narrativas gráficas.

Maestro o maestra propone la libertad de expresión sin sesgos ni miedos. También, es importante aclarar que la extensión de la narrativa está vinculada a la idea a desarrollar y que, por tanto, puede variar en cada participante. El espacio de planeación es importante para que niños y niñas organicen sus ideas y métodos de narración.

En esta etapa se plantean las siguientes preguntas y se explica a los participantes que sus respuestas sirven como ideas claves para sus historietas:

¿Por qué la vida y la dignidad es un derecho fundamental del ser humano?

¿Por qué algunas personas callan frente a experiencias traumáticas vividas o testificadas?

Los participantes deben diseñar y crear una historieta como ejercicio de memoria del pasado reciente y exploración de significados, en donde retomen como idea central en su narración el hecho victimizante de la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, además de evocar y sugerir ideas y percepciones asociadas a los silencios que rodean estas acciones violentas.

Cuarto momento

Socialización (30 minutos):

En este último momento los participantes publican sus historietas en el *Mural de la memoria*. Maestro o maestra debe motivar la socialización de la experiencia de creación y sentidos, ejercicio que comprende la explicación del significado de las palabras e imágenes creadas. Al culminar la socialización, se abre un debate de reflexión final a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué piensan de lo que les ocurrió a los personajes de su historieta?

¿Por qué en ocasiones las personas callan ante los hechos de violencia?

¿Qué consecuencias sociales y culturales generan los silencios en torno al hecho victimizante del homicidio?

¿Qué puede suceder al hablar y crear sentidos en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana?

Para seguir investigando

Nuevos caminos

Se recomienda la exploración de narrativas gráficas que evoquen la memoria del pasado reciente como una mediación estética y artística para vencer silencios y olvidos.

Recursos de significación que promueven la reflexión y develan emociones y sentidos en torno a hechos victimizantes como el homicidio y la vulneración de derechos humanos.

El Eternauta, por ejemplo, es una obra del guionista Héctor Germán Oesterheld y el dibujante Francisco Solano López, que muestra un futuro apocalíptico situado en Buenos Aires, y que pone en el marco de la interpretación un paralelismo con la dictadura militar argentina.

Rupay: historias gráficas de la violencia en el Perú, 1980-1984, es una obra de Alfredo Villar, Jesús Cossio y Luis Rossell, basada en informes de diversas organizaciones, testimonios de víctimas e información de prensa.

¡Maldito Allende!, cómic de Jorge González y Olivier Bras, explora las heridas abiertas en la sociedad, a raíz del golpe de estado militar que cambió para siempre la historia de Chile.

La Chelita, novela gráfica de Charo Borreguero y Ruma Barbero, muestra un testimonio del conflicto armado interno de El Salvador, pero también de esperanza.

El arte de volar es una novela gráfica del guionista Antonio Altarriba y el dibujante Kim que, mediante elementos de ficción, exploración documental y naturaleza autobiográfica testimonial, retrata aspectos de la Guerra Civil Española y la dictadura franquista.

Maus, es una célebre novela gráfica de Art Spiegelman, que narra de forma metafórica la memoria del Holocausto.

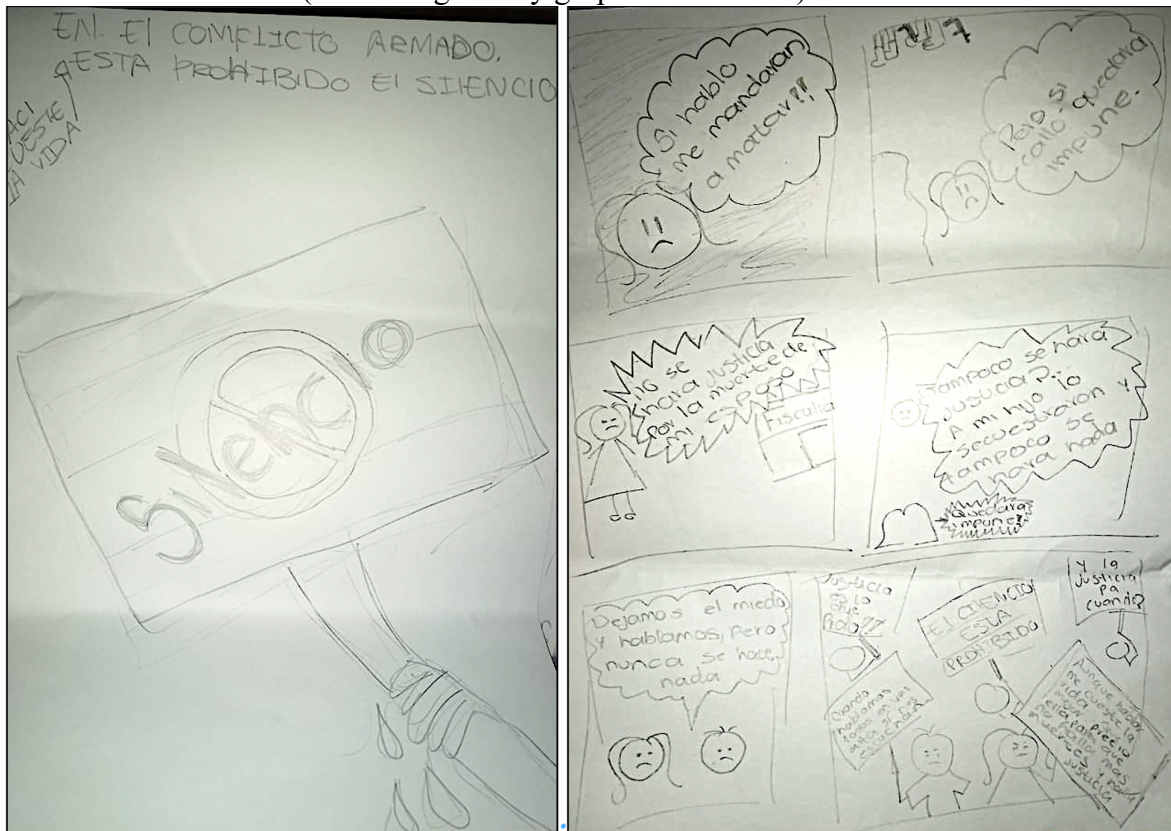
Sin descanso hasta encontrarlos, es una narración gráfica de la Comisión de la Verdad que explora realidades como la desaparición forzada y el impacto en las familias que sufren emociones de angustia pero que resisten en la búsqueda de sus seres queridos.

¡Súper líder! y los monstruos en la escuela, es una propuesta de taller del *Museo Virtual*, de la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que, mediante la construcción de historietas, aproxima a los niños y niñas a la afectación que han tenido las minas antipersona en las escuelas del país.

Anexo 2: Transcripción de Voces de los Actores Sociales y de Narrativas Gráficas

Actor social: T1F15G9SVDII

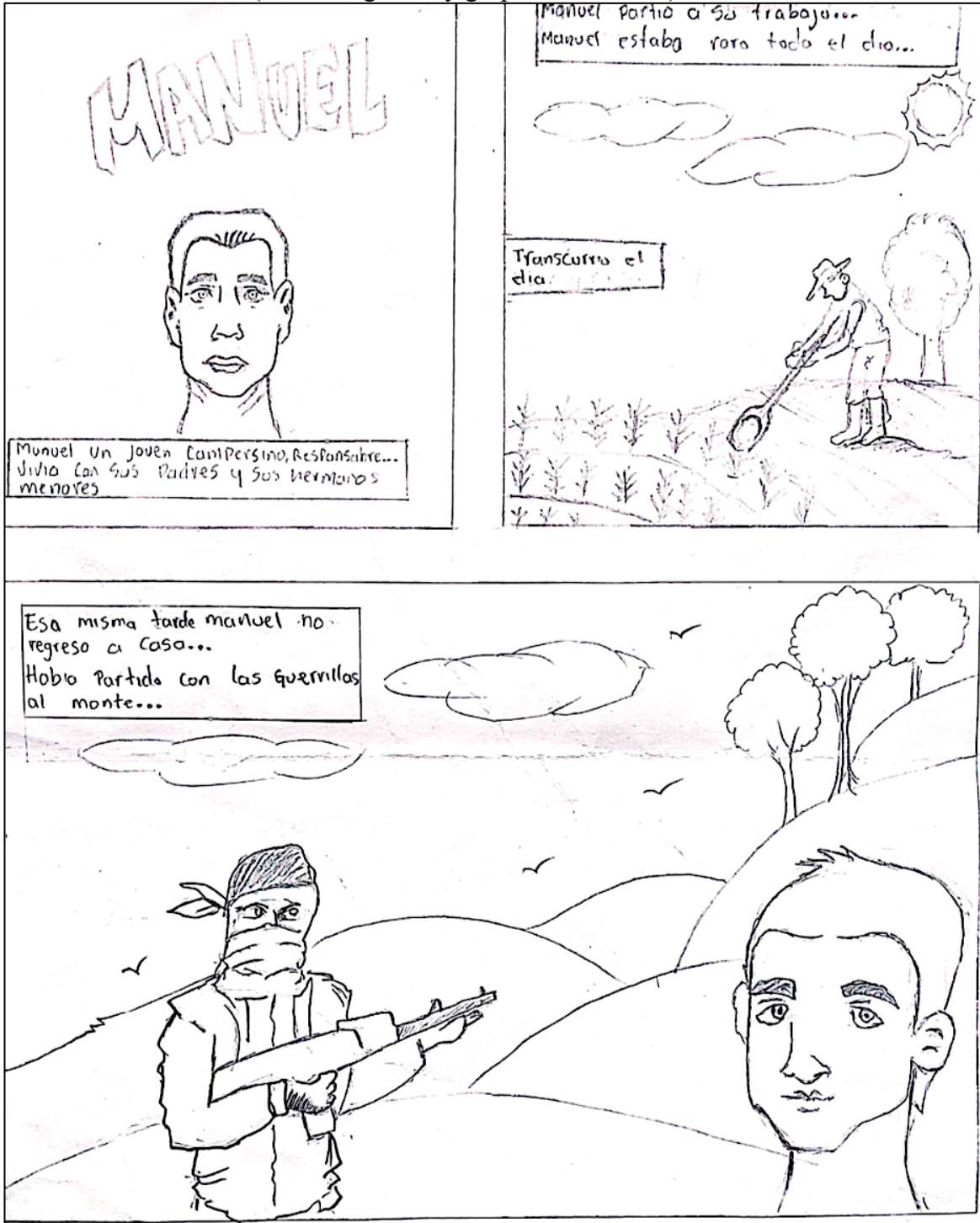
Instrumento: Taller 1 (narrativa gráfica y grupo de discusión)



- 1
- 2 Muchas veces dejamos el miedo atrás, hablamos, denunciamos, pero nunca se hace nada.
- 3 La impunidad y la falta de justicia genera silencios.
- 4 Las personas no encuentran quien las escuche y las ayude, muchas veces hablan, pero no
- 5 les creen, es por eso que muchos hechos se quedan sin ser contados.
- 6 El silencio es causado por todo lo que las personas tienen que pasar: hacer vueltas, y tener
- 7 que recordar prácticamente todo para poder expresar.
- 8 Algunas personas callan por temor a que no los comprendan.
- 9 Las personas callan, por miedo a que los asesinen a ellos o a sus amigos o familiares.
- 10 Si nos quedamos callados no vamos a lograr nada, no vamos a lograr un país mejor.
- 11 Cuando una persona empieza a hablar, las otras ya se animan y empiezan a perder el miedo,
- 12 mientras que una persona empiece a expresar lo que siente, otros también lo van a seguir
- 13 haciendo, entonces, puede haber justicia, pero al transcurrir un tiempo.
- 14 Si hablamos vamos a sentir apoyo y justicia, es bueno contar lo que pasó para que no se
- 15 repita. Hay que exigir justicia.
- 16 Es importante conocer las experiencias de vida de otras personas, narradas de forma gráfica
- 17 porque las imágenes influyen más. Sin necesidad de muchas palabras, una imagen capta
- 18 ideas.
- 19 Mi vida es fundamental, con ella crearía un cambio en el mundo, en mi sociedad.
- 20 Es necesario que la vida sea un derecho, porque de no ser así, no existiría la tranquilidad de
- 21 tenerla, "aunque se vulnere".

Actor social: T1M15G9SVDF2

Instrumento: Taller 1 (narrativa gráfica y grupo de discusión)



22

23

24

25

26

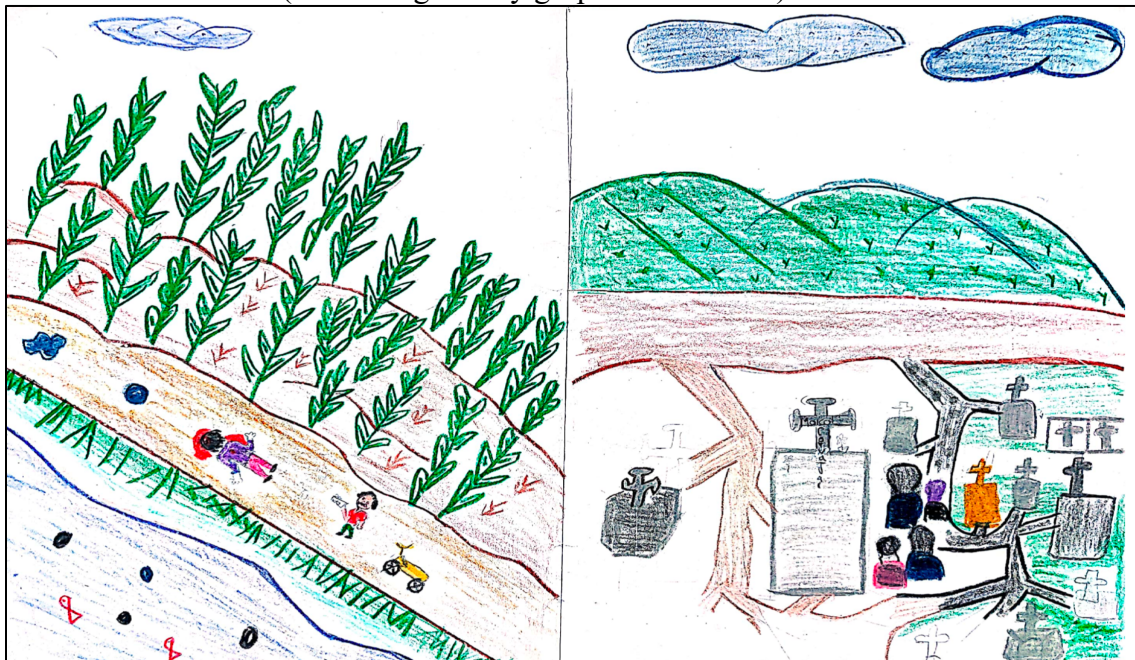
27

Manuel, un joven campesino de 20 años de edad, vivía con su familia en la vereda de donde era oriundo. Manuel conoció unos amigos en la vereda y comenzó a tener un comportamiento diferente con su familia. Él decía que estaba cansado de estar ahí y que necesitaba dinero porque estaba difícil de conseguir. Los amigos le comenzaron a decir: –Vamos para la guerrilla. Por allá nos va bien y la plata nos sobra.

28 Al comportarse mal con su madre, esta le preguntó:
 29 –¿Qué sucede Manuel? –Y él le respondió:
 30 –No me pasa nada mamá. –Pero ella lo notó raro todo el día.
 31 Él trabajó toda la tarde, pero cuando ya era hora de regresar, nunca lo hizo. Su madre se
 32 preocupó y lo buscó, pero sólo le dijeron que había partido con sus amigos a
 33 su nueva vida vinculada a la violencia. Pero en la violencia, lo primero es la indolencia de
 34 las personas que causan las muertes, no piensan en el mal que le causan a las otras
 35 personas.
 36 Acá en Colombia siempre ha habido hechos que uno no se los espera, por ejemplo
 37 masacres, muertes, etc.
 38 Los políticos, después de que asesinan, disfrazan la palabra democracia con un tono
 39 burlesco. Soñar un país mejor puede costar la vida porque hay gente que no quiere que se
 40 liberen las verdades. Entonces, la causa del silencio es por el miedo.
 41 Las personas callan sus experiencias para no recordar el dolor vivido durante ese lapso de
 42 tiempo, donde ocurrieron esas desgracias.
 43 Es importante que la gente cuente lo que pasó para que no repercuta lo mismo en el
 44 presente, y eso conviene a la paz porque las personas liberan lo que sienten y expresan lo
 45 que han querido durante mucho tiempo.
 46 Las narraciones gráficas son maneras de uno liberarse, permiten expresar los diferentes
 47 puntos de vista de las personas, y sirven para uno saber lo que otros vivieron y que las
 48 cosas no vuelvan a repetirse.
 49 El derecho a la vida es para todos y no debe ser vulnerado por personas inescrupulosas que
 50 nos quieren arrebatar dicho derecho.

Actor social: T1F16G9SVDN3

Instrumento: Taller 1 (narrativa gráfica y grupo de discusión)



51
 52 Para que no se vulnere el derecho a la vida necesitamos de la igualdad y la tolerancia.
 53 Todos somos iguales y no merecemos que nos quiten nuestros sueños.

54 En esta historia relato lo que pasó con mi primo Maicol Andrés Gómez Carvajal, una
55 víctima más de las injusticias que tenemos en nuestro país, como han sido los **asesinatos de**
56 **lideres inocentes, o de personas que fueron engañadas con una falsa ilusión**, les ofrecieron
57 una mejor calidad de vida, pero de segundos, **para luego pasarlos por falsos positivos**.
58 A mi primo lo asesinaron y no se puede preguntar quién lo mató, ni qué le pasó, por miedo.
59 **Algunas personas callan porque les da miedo que los maten**, o les pase algo malo a sus
60 familiares y no los puedan volver a ver.
61 Maicol era quien más acompañaba a su madre Mercedes Carvajal, porque sus otros hijos
62 viven lejos. **Ella quedó con un vacío por la muerte de su hijo, se siente muy sola, ha caído**
63 **en un ataque de depresión**.
64 Es importante contar las historias de lo que pasó para que haya justicia. **Si las personas no**
65 **denunciaran se quedaría todo en silencio, no habría marchas y seguirían matando**.
66 **Si no existieran los derechos seríamos un país demasiado violento y una sociedad**
67 **insignificante, no valdríamos nada, no seríamos personas de bien**.

Actor social: T1F16G10SVDL4

Instrumento: Taller 1 (narrativa gráfica y grupo de discusión)



68 Esta es una historia de vida real, la cual le pasó a Laura, una niña de tan sólo 4 añitos.
69 Laura vivía con su familia en un pequeño caserío, en Rionegro Caquetá y sus vecinos
70 hablaban muy bien de ellos, porque era una familia muy unida, trabajadora y honrada, eran
71 personas muy sociables y responsables que **vivían con alegría y en paz, hasta que el**
72 **conflicto armado y la violencia llegaron** a la puerta de su casa.
73 Un día Laura estaba jugando en el jardín de su casa con su hermano Julián, un niño de 8
74 años, muy unido a su familia y más a su hermana Laura. Diana, su mamá, hacía de comer y
75 Mario, el papá de Laura y Julián, trabajaba con su suegro Vicente en las maquinarias,
76 pero nadie pensó que esto se acabaría en una noche, cuando el conflicto armado tomó poder
77 en el caserío y arrasó con todas las familias, dejando **vacíos y silencios en muchos**
78 **corazones**. Esa noche del 2 de marzo de 2007 Laura y su familia descansaban, hasta que
79 personas armadas ingresaron a su casa y apuntaron a la cabeza de su abuelo Vicente. Todos
80

81 estaban muy asustados, Laura, Julián y su mamá Diana lloraban, mientras Mario rogaba por
82 su vida y la de su familia. Los vecinos se dieron cuenta e intentaron ayudarlos, pero los
83 intrusos, sin piedad y sin pensarlo los mataron.
84 Mario aprovechó el descuido de los hombres armados y pudo escapar con su mujer e hijos,
85 pero Vicente, su suegro, no fue tan afortunado ya que dio su vida por salvar la de su hija.
86 Esa noche marcó muchas vidas y familias, se perpetraron muchos actos de violencia que
87 provocaron silencio y miedo en las personas.
88 Otro acto de violencia fue vivido por Ana y su familia (de tres integrantes), en un pequeño
89 pueblo de Boyacá.
90 La familia de Ana era muy unida y feliz, hasta que una noche, personas del grupo armado
91 ELN invadieron su casa y sin piedad mataron a su papá, un joven líder social. También
92 abusaron sexualmente de ella y de su madre, una humilde campesina. Esa noche ella
93 deseaba la muerte y esas personas, sin pensarlo, los asesinaron y luego se fueron, dejando
94 vacíos y silencios.
95 Las almas de Ana y de sus familiares están en el cielo, ya que fueron víctimas de una
96 catástrofe, por gente sin piedad.
97 Las problemáticas sociales se dan por la ignorancia, pues si no existiera la ignorancia el
98 país tendría ya muchas cosas mejoradas.
99 Las personas callan por la indiferencia y otras personas callan porque temen por sus vidas y
100 la de sus familias, porque son amenazados por la gente del poder. Tristemente, en este país,
101 las personas que expresan sus ideas o críticas, son asesinadas a sangre fría y sin piedad.
102 Es importante vencer el silencio porque muchas veces exigimos o queremos un país en paz,
103 pero si no vencemos ese silencio nunca lo lograremos, si seguimos callados no podemos
104 expresar lo que sentimos, y pues el país sigue igual, no cambia nada y los perjudicados
105 somos nosotros. Con romper los silencios sí hay esperanzas de paz, pero en estos
106 momentos creo que el país no está apto para eso. Por ejemplo, en las marchas que hubo en
107 Bogotá, las autoridades abusaron de su poder, tanto el presidente como todos los que están
108 allá en esa rama. Fueron muchos muertos en una marcha pacífica, exigiendo sus derechos
109 como ciudadanos, y pues ni así, porque se reunían grupos grandes, pero la policía y el
110 ESMAD y todos ellos tenían la autorización de matarlos, porque hubo policías que se
111 camuflaban de civiles y mataban a las personas.
112 La paz es como un transcurso, eso no va a llegar de una vez a reemplazar la situación
113 actual, porque hay muchas personas que no están de acuerdo, estamos hablando por
114 ejemplo, de los corruptos que van a encontrar la manera de deshacerse de las personas. Por
115 eso se ve como algo poco posible, porque allá va llegando alguien correcto y los corruptos,
116 de una vez, lo van matando como pasó con Jaime Garzón, quien estaba criticando la
117 política, la corrupción y todo eso, entonces, los corruptos como que no aceptan la verdad y
118 de una vez van matando, porque ellos quieren que el país siga así con la corrupción y ellos
119 robando y los otros sufriendo y sigue la violencia y todo eso.
120 Es necesario que la gente se una y cuente lo que pasó para que los demás recapaciten y sea
121 mejor el país. Las creaciones artísticas y las narraciones gráficas son como un símbolo, para
122 que en el transcurso del tiempo las demás personas no olviden y sepan y quieran cambiar
123 esa perspectiva.
124 Todos merecemos una vida en paz, un país donde no haya corrupción, donde nos brinden
125 una mejor calidad de vida y más posibilidades de salir adelante, y que haya libre expresión
126 y no nos callen por pensar diferente.

Actor social: T1M16G10SVDW5

Instrumento: Taller 1 (narrativa gráfica y grupo de discusión)



127
 128 En mi narrativa tomé como personaje al expresidente Álvaro Uribe, uno de los políticos
 129 más importantes de Colombia. Mi representación habla de tres factores: falsos positivos, el
 130 silencio y el temor. Esta es una muestra de la realidad, con hechos que han sucedido en el
 131 conflicto armado, donde el expresidente es culpable de los falsos positivos. La muerte se
 132 convierte en algo común y a las personas que quieren hablar, en muchos casos las asesinan.
 133 Según lo que yo veo y he escuchado, el silencio se debe a varias causas como el temor y el
 134 dolor, ya que muchas veces no se pueden superar momentos difíciles. En algunas ocasiones
 135 las personas toman el silencio como medio de superación interna.
 136 Vencer los silencios ante los homicidios es importante porque así la vida se va a seguir
 137 defendiendo, habrá más resistencia y puede haber un cambio, como una nueva forma de
 138 pensar y de evitar el dolor.
 139 Para que no se repita la violencia contra la vida debemos formar personas de bien, con más
 140 humanidad y con valores como el respeto. Por ejemplo, mi abuelo maltrataba a mi abuela, y
 141 un tío se fue para la guerrilla para vengarse del papá.
 142 Las experiencias de vida en historietas, sirven para dejar un mejor mundo a las nuevas
 143 generaciones.
 144 La vida es una sola, si se pierde, es algo que no vuelve. Todos los seres humanos deben
 145 tener respeto hacia la vida. Frente a la dignidad, todos debemos ser valorados.

Actor social: T1M15G10SVDJ6

Instrumento: narrativa gráfica y grupo de discusión



146

147

Lo que quise enfocar en esta historieta, tiene que ver con las muchas historias desgarradoras de personas que tienen o tuvieron alguna persona desaparecida (asesinados) como consecuencia del conflicto armado. Personas que salieron a las calles a buscar alguna respuesta o, mejor dicho, a gritar contra ese silencio que les causa tanta tristeza.

150

Las personas se preguntan qué pasó con sus familiares, ¿dónde están?

151

Algunos de ellos son escuchados, otros no, pero siempre tienen la esperanza que algún día les den una respuesta contundente acerca de esas personas, para poder sacar ese silencio que tanto los afecta y, por fin, dejar al lado esa tristeza que han llevado por mucho tiempo.

153

El silencio del conflicto en Colombia se debe al temor y también por el dolor que sienten las personas de expresar las tragedias vividas, por eso, ciertas personas callan.

156

La narración gráfica es una manera de expresar por medio del arte, lo que uno siente, lo que se quiere plasmar, y más en este caso, lo que sucedió en la guerra con la guerrilla y con las familias.

157

Es importante vencer el silencio para quitarse el temor, se libera el dolor y se siente paz interior.

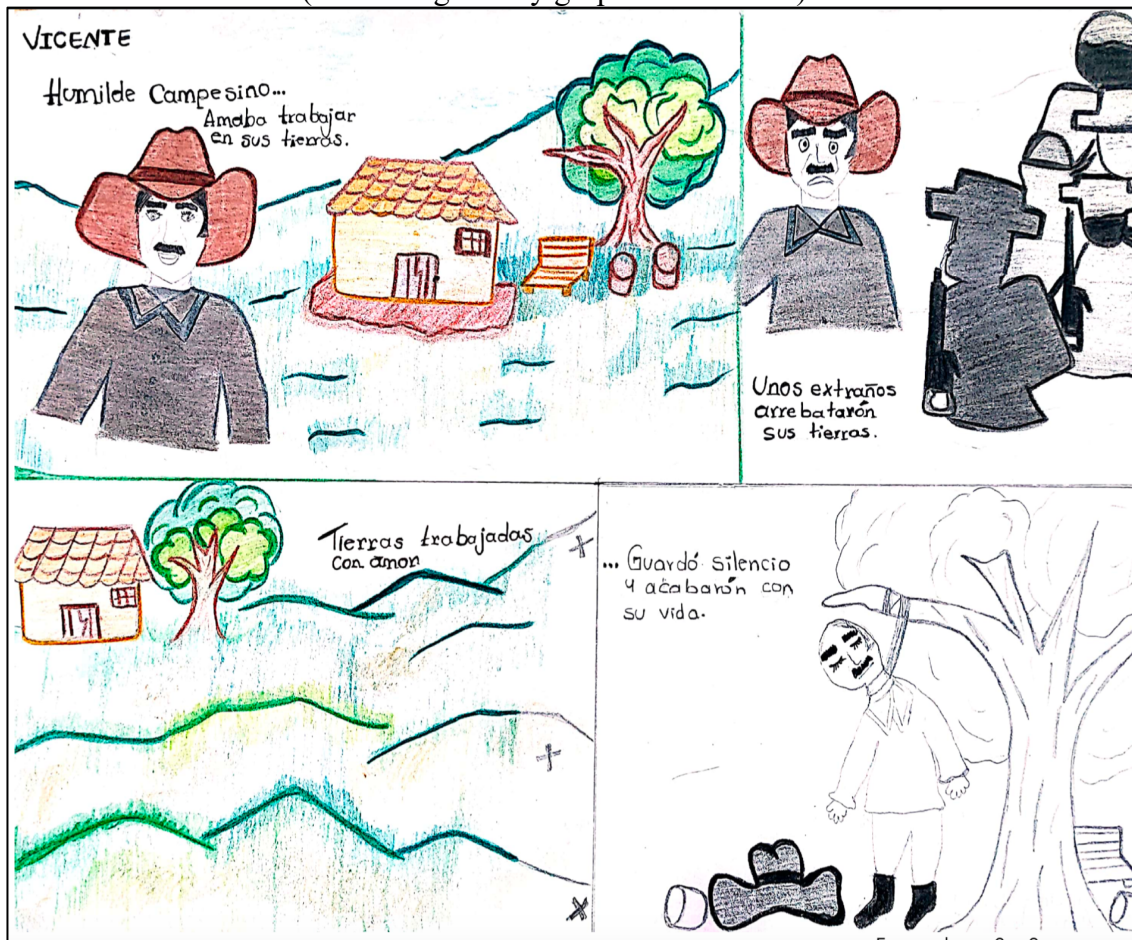
160

161

- 162 Para no seguir atentando contra la vida y la dignidad hay que tener más mentalidad, como
 163 lo que estamos haciendo aquí, hablar del tema y explicarlo.
 164 La vida es un derecho que reconoce a cualquier persona, lo cual significa que somos libres
 165 de expresarnos, de convivir, socializar, y sobre todo de disfrutarla.
 166 La dignidad es la que pone el significado y resalta a las personas, sean buenas o malas.

Actor social: TIF16G10SVDA7

Instrumento: Taller 1 (narrativa gráfica y grupo de discusión)



- 167 Vicente era un humilde campesino, con grandes tierras productivas y grandes metas por
 168 cumplir, pero un grupo armado arrebató su economía y su vida. Desafortunadamente,
 169 debido al silencio, su muerte fue en vano.
 170 La gente prefieren callar y guardar esas historias terroríficas porque temen a lo que ha
 171 sucedido, sienten miedo de ser amenazados, también callan para no ser juzgados, pero es
 172 bueno denunciar, para mejorar la situación del país, ya que hay otras familias que les puede
 173 suceder lo mismo, como una ayuda entre todos y vencer ese miedo.
 174 Las creaciones artísticas y las narraciones gráficas son importantes para que los demás
 175 conozcan lo sucedido.
 176 Como personas tenemos el derecho fundamental de la vida y la dignidad para construir una
 177 familia, para pensar diferente y hacer lo correcto, para merecer respeto y para ser grandes
 178 soñadores.
 179

Actor social: TIF15G10SVDY8

Instrumento: Taller 1 (narrativa gráfica y grupo de discusión)



180
181
182
183
184
185
186
187
188
189
190
191
192
193

Esta familia impaciente busca a su hijo Carlos quien desapareció mientras estaba buscando trabajo. Representa a aquellas familias que van de casa en casa y de pueblo en pueblo buscando respuestas. Pero **la gente callaba** y los ignoraban o les decía mentiras por miedo a perder a sus seres queridos, **tienen miedo a morir**, tienen miedo a ser desplazados de su pueblo. Con el pasar del tiempo ellos fueron perdiendo la esperanza de encontrarlo. Es importante **que la gente hable para que no se sienta sola**, para que sepan que hay más gente que está pasando por lo mismo.

En las historietas hay **silencios por miedo y por la indiferencia**.

Las narraciones gráficas son importantes para que no sea solo una historia sino que sea expresado también en el arte.

La dignidad humana significa que un individuo siente respeto por sí mismo y se valora, al mismo tiempo que es respetado y valorado. Significa que dejamos atrás el racismo, las **diferencias e indiferencias**, para que todos podamos **gozar de los derechos, como personas.**

Actor social: TIM15G10SVDE9

Instrumento: Taller 1 (narrativa gráfica y grupo de discusión)



194

195 Camilo, un padre desesperado, no tenía trabajo y por tanto no tenía ni para alimentar a su
 196 familia. Con pocas esperanzas no sabía qué hacer, hasta que un hombre llegó y le comentó
 197 sobre un trabajo, y Camilo sin duda lo aceptó. Pero todo terminó siendo una trampa,
 198 Camilo fue una de las muchas **víctimas de los falsos positivos** y **su esposa e hijos fueron**
 199 **silenciados.**

200 Es triste ver cómo **matan a alguien por pensar diferente, por querer un mejor país.**

201 **Exigir justicia puede costar la vida** porque hay altas fuerzas que no lo desean a uno.

202 **Algunas personas se quedan en silencio por temor a ser callados de modo violento** por
 203 personas ignorantes que **no comprenden la igualdad o se aprovechan de la inequidad del**
 204 **país.**

205 **Es importante vencer el silencio** porque es bueno tener diferentes puntos de vista **para**
 206 **mejorar algo.**

207 Es importante conocer estas experiencias de vida narradas de forma gráfica porque una
 208 imagen puede decir muchas cosas, expresar muchas opiniones.

209 **Sin derechos no se lograría construir una sociedad sana.**

Actor social: TIM16G10SVDD10

Instrumento: Taller 1 (narrativa gráfica y grupo de discusión)



210

211 Se trata de una familia feliz y trabajadora, hasta que un día, **hombres armados llegaron a**
 212 **generar violencia y silencios en la comunidad**, **asesinaron a un integrante de la familia** que
 213 no quiso cooperar con ellos, ni acceder a sus exigencias. Ese día, los hijos de Juan estaban
 214 muy asustados y preguntaban sobre lo que estaba sucediendo, pero **su padre no les quiso**
 215 **decir nada** sobre lo que hacían los integrantes de ese grupo armado, **para no causarles más**
 216 **temor.**

217 **Algunas personas saben que uno no pueden expresarse de cualquier manera** porque existen
 218 otras personas sin consciencia que buscan callarlos.

219 Es importante **vencer el silencio para tener un país mejor**, para **sentirnos libres y poder**
 220 **expresar lo que sentimos y pensamos.**

221 **La vida es un derecho nuestro**, la misma Constitución Política defiende ese derecho y
 222 **ninguna persona debe quitarnos la vida, eso es un delito.**

Actor social: TIMI8G11SVDC11

Instrumento: narrativa gráfica y grupo de discusión



223

224

En esta imagen trato de presentar cómo algunas personas sin valores o **grupos violentos** **atentan contra la vida de otras personas sin importarles nada**, sin tener en cuenta la familia ni el futuro, solo asesinar porque sí. Creo que todos merecemos tranquilidad.

226

227

228

229

230

231

232

Algunas personas **tienen miedo de decir las cosas** que les pasan, les da miedo de que les **hagan daño** o **tienen temor de que no les crean** y que no hagan nada por ellos.

Vencer los silencios ante el hecho del homicidio **permite que la vida se siga protegiendo**.

El valor de **la vida es el derecho más importante** de todas las personas.

Las narraciones gráficas son importantes para que las personas reflexionen y no vuelvan a realizar actos violentos.

Actor social: TIF17G11SVDK12

Instrumento: Taller 1 (narrativa gráfica y grupo de discusión)



233 En una ocasión los grupos armados le arrebataron la vida a un señor y a un chico inocente,
 234 dejando a una pobre señora en un ambiente oscuro y triste, le quitaron esa felicidad con la
 235 que vivía, la cual no va a volver a ser igual. Los grupos armados solo piensan en el bien
 236 para ellos, sin tener en cuenta a las personas que pueden afectar, como en este caso qué
 237 afectaron a una familia que vivía tranquila y feliz en el sector urbano.
 238 Han dejado uno vacío y un silencio por amenazas, que genera miedo por todas partes, como
 239 pasó con esta familia.
 240 Desafortunadamente ocurre lo mismo en muchas otras partes del mundo, pero en donde
 241 más se resalta es en este país llamado Colombia. El que quiera cambiar no lo dejan porque
 242 hay personas que se encargan de que esto cambie para mal. La verdad acá en Colombia
 243 todos tienen que pensar lo mismo. Si usted piensa diferente entonces lo asesinan, porque
 244 eso fue lo que le pasó a Villa. Fue mal hecho arrebatarle la vida a alguien que tenía metas y
 245 sueños, sin saber el daño que causaron, o sea que no tienen compasión.
 246

247 También es basado en los hogares, porque hay hogares donde el esposo le pega a la mujer,
 248 y el bebé se va formando una mentalidad de pegar, de decir groserías, mejor dicho,
 249 de generar más violencia.

250 Las personas se quedan en silencio, tal vez, porque no consiguen el apoyo necesario de la
 251 justicia y sienten temor a la hora de hablar porque piensan que no les van a creer; o tal vez,
 252 no quieren recordar aquello que les pasó. ¿si me entiende?, por eso es que Colombia está
 253 como está.

254 Es importante vencer el silencio y la indiferencia, pues, para que la gente sienta apoyo, para
 255 que no se haga lo mismo y para generar cambios en nuestra sociedad.

256 Uno se puede expresar mucho mejor con imágenes que solo verbalmente, eso le permiten a
 257 uno desahogarse y expresarse.

258 El solo hecho de existir, nos da el privilegio y la oportunidad de disfrutar la vida y conocer
 259 un mundo que es supremamente hermoso. El amor es necesario para que no se repita la
 260 violencia contra la vida

Actor social: TIMI8G11SVDT13

Instrumento: Taller 1 (narrativa gráfica y grupo de discusión)



261

262 Lo que quiero expresar en mi dibujo es la cruda realidad de mi país Colombia: el conflicto
 263 armado le arrebató la vida a muchas personas inocentes, con asesinatos selectivos de líderes
 264 sociales, jóvenes y familias que se resistían al desplazamiento forzado.

265 Los grupos armados sembraron el terror en los pueblos de Colombia, con increíbles
266 atentados contra la comunidad, para sembrar y exportar cultivos ilegales y tener ingresos,
267 dejando muerte y silencios.
268 Las personas no cuentan lo que saben porque les da miedo que les quiten la vida por
269 expresar tal y como son las cosas, por eso callan los sucesos. Pero está muy mal callar la
270 verdad de como está este país.
271 La vida y la dignidad humana son derechos fundamentales necesarios para tener una
272 sociedad mejor, habiendo dignidad la vida se respeta.

Anexo 3: Matrices de Análisis de Acuerdo al Objetivo Específico 1

Matriz 1: Codificación Línea a Línea de Acuerdo al Objetivo Específico 1

<p>Categoría: Sentidos sobre el derecho a la vida y la dignidad humana.</p> <p>Objetivo específico 1: Identificar sentidos asociados al derecho a la vida y la dignidad humana, en narrativas gráficas.</p> <p>Instrumento: Taller de narrativas gráficas y grupo de discusión</p>
<p>Texto</p>
<p>Actor social: T1F15G9SVDI1</p> <p>1- Si hablamos vamos a sentir apoyo y justicia, es bueno contar lo que pasó para que no se repita.</p> <p>19- Mi vida es fundamental, con ella crearía un cambio en el mundo, en mi sociedad.</p> <p>20- Es necesario que la vida sea un derecho, de no ser así, no existiría la tranquilidad de tenerla...</p> <p>Actor social: T1M15G9SVDF2</p> <p>33- nueva vida vinculada a la violencia... Lo primero es la indolencia de las personas que causan las muertes.</p> <p>38- Los políticos, después de que asesinan, disfrazan la palabra democracia...</p> <p>43- Es importante que la gente cuente lo que pasó para que no repercuta lo mismo en el presente</p> <p>44- las personas liberan lo que sienten</p> <p>49- El derecho a la vida es para todos y no debe ser vulnerado...</p> <p>Actor social: T1F16G9SVDN3</p> <p>52- Para que no se vulnere el derecho a la vida necesitamos de la igualdad y la tolerancia.</p> <p>53- no merecemos que nos quiten nuestros sueños.</p> <p>55- asesinatos de líderes inocentes, o de personas que fueron engañadas con una falsa ilusión</p> <p>57- para luego pasarlos por falsos positivos.</p> <p>64- Si las personas no denunciaran... seguirían matando.</p> <p>Actor social: T1F16G10SVDL4</p> <p>68- Yo voy a estar bien, no se preocupen.</p> <p>72- vivían con alegría y en paz, hasta que el conflicto armado y la violencia llegaron</p> <p>82- Mario rogaba por su vida y la de su familia.</p> <p>83- sin piedad y sin pensarlo los mataron.</p> <p>85- dio su vida por salvar la de su hija.</p> <p>91- sin piedad mataron a su papá...</p> <p>93- los asesinaron y luego se fueron, dejando vacíos y silencios.</p> <p>101- las personas que expresan sus ideas o críticas, son asesinadas a sangre fría</p> <p>102- queremos un país en paz, pero si no vencemos ese silencio nunca lo lograremos</p> <p>105- Con romper los silencios sí hay esperanzas de paz</p> <p>120- Es necesario que la gente se una y cuente lo que pasó para que los demás recapaciten</p> <p>124- Todos merecemos una vida en paz</p> <p>125- una mejor calidad de vida y más posibilidades de salir adelante, y que haya libre expresión y no nos callen por pensar diferente.</p> <p>Actor social: T1M16G10SVDW5</p> <p>127- Muertes de falsos positivos</p>

- 131- el expresidente es culpable de los falsos positivos.
- 132- a las personas que quieren hablar, en muchos casos las asesinan.
- 136- Vencer los silencios ante los homicidios es importante
- 137- habrá más resistencia y puede haber un cambio,
- 138- evitar el dolor.
- 139- que no se repita la violencia contra la vida... formar personas de bien, con más humanidad y con valores
- 142- dejar un mejor mundo a las nuevas generaciones.
- 144- La vida es una sola
- 145- tener respeto hacia la vida. Frente a la dignidad, todos debemos ser valorados.
- Actor social: T1M15G10SVDJ6**
- 148- personas que tienen o tuvieron alguna persona desaparecida (asesinados) como consecuencia del conflicto armado
- 160- Es importante vencer el silencio para quitarse el temor, se libera el dolor y se siente paz interior.
- 162- Para no seguir atentando contra la vida y la dignidad hay que tener más mentalidad
- 164- La vida es un derecho que reconoce a cualquier persona... somos libres de expresarnos, de convivir, socializar, y sobre todo de disfrutarla.
- 165- La dignidad es la que pone el significado y resalta a las personas
- Actor social: T1F16G10SVDA7**
- 167- Vicente guardó silencio y acabaron con su vida.
- 168- un humilde campesino, con grandes tierras productivas y grandes metas por cumplir
- 169- un grupo armado arrebató su economía y su vida
- 172- es bueno denunciar, para mejorar la situación del país
- 174- como una ayuda entre todos y vencer ese miedo.
- 177- tenemos el derecho fundamental de la vida y la dignidad para construir una familia, para pensar diferente y hacer lo correcto, para merecer respeto y para ser grandes soñadores.
- Actor social: T1F15G10SVDY8**
- 186- que la gente hable para que no se sienta sola
- 191- La dignidad humana significa que un individuo siente respeto por sí mismo... al mismo tiempo que es respetado y valorado.
- 192- dejamos atrás el racismo, las diferencias e indiferencias, para que todos podamos gozar de los derechos, como personas.
- Actor social: T1M15G10SVDE9**
- 194- *Estoy desesperado. No tengo trabajo ni comida para mis hijos*
- 198- víctimas de los falsos positivos... su esposa e hijos fueron silenciados.
- 200- matan a alguien por pensar diferente, por querer un mejor país.
- 201- Exigir justicia puede costar la vida
- 203- no comprenden la igualdad o se aprovechan de la inequidad del país.
- 205- Es importante vencer el silencio... para mejorar algo.
- 209- Sin derechos no se lograría construir una sociedad sana.
- Actor social: T1M16G10SVDD10**
- 211- hombres armados llegaron a generar violencia y silencios en la comunidad
- 212- asesinaron a un integrante de la familia
- 219- vencer el silencio para tener un país mejor, para sentirnos libres y poder expresar lo que sentimos y pensamos.

<p>221- La vida es un derecho nuestro</p> <p>222- ninguna persona debe quitarnos la vida, eso es un delito.</p> <p>Actor social: TIM18G11SVDC11</p> <p>223- la tranquilidad es lo más lindo</p> <p>224- grupos violentos atentan contra la vida de otras personas sin importarles nada</p> <p>226- todos merecemos tranquilidad</p> <p>229- Vencer los silencios... permite que la vida se siga protegiendo.</p> <p>230 la vida es el derecho más importante</p> <p>Actor social: T1F17G11SVDK12</p> <p>233- Amiga hay que hablar. Todo cambió desde que murió mi marido y mi hijo</p> <p>234- los grupos armados le arrebataron la vida a un señor</p> <p>235- dejando a una pobre señora en un ambiente oscuro y triste</p> <p>238- vivía tranquila y feliz</p> <p>244- Si usted piensa diferente entonces lo asesinan</p> <p>245- alguien que tenía metas y sueños</p> <p>254- Es importante vencer el silencio y la indiferencia... que la gente sienta apoyo</p> <p>225- que no se haga lo mismo y para generar cambios.</p> <p>258- el privilegio y la oportunidad de disfrutar la vida</p> <p>259- El amor es necesario para que no se repita la violencia</p> <p>Actor social: TIM18G11SVDT13</p> <p>262- el conflicto armado le arrebató la vida a muchas personas inocentes</p> <p>265- grupos armados sembraron el terror en los pueblos</p> <p>267- dejando muerte y silencios</p> <p>269- está muy mal callar la verdad</p> <p>271- La vida y la dignidad humana son derechos fundamentales... tener una sociedad mejor</p> <p>272- habiendo dignidad la vida se respeta</p>
--

Fuente: elaboración propia, 2021

Matriz 2: Selección de Unidades Textuales de Acuerdo Objetivo Específico 1

<p>Categoría: Sentidos sobre el derecho a la vida y la dignidad humana.</p> <p>Objetivo específico 1: Identificar sentidos asociados al derecho a la vida y la dignidad humana, en narrativas gráficas.</p> <p>Instrumento: Taller de narrativas gráficas y grupo de discusión.</p>
<p>Actor social: T1F15G9SVDI1</p> <p>Si hablamos vamos a sentir apoyo y justicia, es bueno contar lo que pasó para que no se repita. Hay que exigir justicia (L14-L15)</p>
<p>Mi vida es fundamental, con ella crearía un cambio en el mundo, en mi sociedad. (L119)</p>
<p>Es necesario que la vida sea un derecho, porque de no ser así, no existiría la tranquilidad de tenerla, “aunque se vulnere” (L20-L21).</p>
<p>Actor social: T1M15G9SVDF2</p> <p>Su madre se preocupó y lo buscó, pero sólo le dijeron que había partido con sus amigos a su nueva vida vinculada a la violencia. Pero en la violencia, lo primero es la indolencia</p>

de las personas que causan las muertes, no piensan en el mal que le causan a las otras personas. (L31-L35)
Los políticos, después de que asesinan, disfrazan la palabra democracia con un tono burlesco (L38-L39)
Es importante que la gente cuente lo que pasó para que no repercuta lo mismo en el presente, y eso conviene a la paz porque las personas liberan lo que sienten y expresan lo que han querido durante mucho tiempo (L43-L45)
El derecho a la vida es para todos y no debe ser vulnerado por personas inescrupulosas que nos quieren arrebatarse dicho derecho. (L49-L50)
Actor social: T1F16G9SVDN3 Para que no se vulnere el derecho a la vida necesitamos de la igualdad y la tolerancia. Todos somos iguales y no merecemos que nos quiten nuestros sueños (L52-L53)
los asesinatos de líderes inocentes, o de personas que fueron engañadas con una falsa ilusión, les ofrecieron una mejor calidad de vida, pero de segundos, para luego pasarlos por falsos positivos (L55-L57)
Es importante contar las historias de lo que pasó para que haya justicia. Si las personas no denunciaran se quedaría todo en silencio, no habría marchas y seguirían matando. (L64-L65)
Si no existieran los derechos seríamos un país demasiado violento y una sociedad insignificante, no valdríamos nada, no seríamos personas de bien. (L66-L67)
Actor social: T1F16G10SVDL4 era una familia muy unida, trabajadora y honrada, eran personas muy sociables y responsables que vivían con alegría y en paz, hasta que el conflicto armado y la violencia llegaron a la puerta de su casa (L71-72)
Mario rogaba por su vida y la de su familia. Los vecinos se dieron cuenta e intentaron ayudarlos, pero los intrusos, sin piedad y sin pensarlo los mataron (L81-L83)
Vicente, su suegro, no fue tan afortunado ya que dio su vida por salvar la de su hija. (L85)
La familia de Ana era muy unida y feliz, hasta que una noche, personas del grupo armado <i>ELN</i> invadieron su casa y sin piedad mataron a su papá, un joven líder social. También abusaron sexualmente de ella y de su madre, una humilde campesina. Esa noche ella deseaba la muerte y esas personas, sin pensarlo, los asesinaron y luego se fueron, dejando vacíos y silencios. (L90-L94)
Tristemente, en este país, las personas que expresan sus ideas o críticas, son asesinadas a sangre fría y sin piedad. (L-101)
Es importante vencer el silencio porque muchas veces exigimos o queremos un país en paz, pero si no vencemos ese silencio nunca lo lograremos (L101-L102)
Con romper los silencios sí hay esperanzas de paz, pero en estos momentos creo que el país no está apto para eso (L105-L106)
Es necesario que la gente se una y cuente lo que pasó para que los demás recapaciten y sea mejor el país (L120-L121)
Todos merecemos una vida en paz, un país donde no haya corrupción, donde nos brinden una mejor calidad de vida y más posibilidades de salir adelante, y donde haya libre expresión y no nos callen por pensar diferente. (L124-L126)
Actor social: T1M16G10SVDW5

La muerte se convierte en algo común y a las personas que quieren hablar, en muchos casos las asesinan (L131-L132)
Vencer los silencios ante los homicidios es importante porque así la vida se va a seguir defendiendo, habrá más resistencia y puede haber un cambio, como una nueva forma de pensar y de evitar el dolor (L136- L138)
Para que no se repita la violencia contra la vida debemos formar personas de bien, con más humanidad y con valores como el respeto (L139-L140)
La vida es una sola, si se pierde, es algo que no vuelve. Todos los seres humanos deben tener respeto hacia la vida. Frente a la dignidad, todos debemos ser valorados. (L144-L145)
Actor social: T1M15G10SVDJ6 historias desgarradoras de personas que tienen o tuvieron alguna persona desaparecida (asesinados) como consecuencia del conflicto armado (L147- L149)
Es importante vencer el silencio para quitarse el temor, se libera el dolor y se siente paz interior. (L160-L161)
Para no seguir atentando contra la vida y la dignidad hay que tener más mentalidad, como lo que estamos haciendo aquí, hablar del tema y explicarlo. (L162-L163)
La vida es un derecho que reconoce a cualquier persona, lo cual significa que somos libres de expresarnos, de convivir, socializar, y sobre todo de disfrutarla. (L164-L165)
La dignidad es la que pone el significado y resalta a las personas, sean buenas o malas. (L166)
Actor social: T1F16G10SVDA7 Vicente guardó silencio y acabaron con su vida (L167)
es bueno denunciar, para mejorar la situación del país, ya que hay otras familias que les puede suceder lo mismo, como una ayuda entre todos y vencer ese miedo. (L172-L174)
Como personas tenemos el derecho fundamental de la vida y la dignidad para construir una familia, para pensar diferente y hacer lo correcto, para merecer respeto y para ser grandes soñadores. (L177-L179)
Actor social: T1F15G10SVDY8 Es importante que la gente hable para que no se sienta sola, para que sepan que hay más gente que está pasando por lo mismo. (L186-L187)
La dignidad humana significa que un individuo siente respeto por sí mismo y se valora, al mismo tiempo que es respetado y valorado. Significa que dejamos atrás el racismo, las diferencias e indiferencias, para que todos podamos gozar de los derechos, como personas. (L191-L193)
Actor social: TIM15G10SVDE9 Camilo fue una de las muchas víctimas de los falsos positivos y su esposa e hijos fueron silenciados. (L194)
Es triste ver cómo matan a alguien por pensar diferente, por querer un mejor país. Exigir justicia puede costar la vida porque hay altas fuerzas que no lo desean a uno. (L200-L201)
Es importante vencer el silencio porque es bueno tener diferentes puntos de vista para mejorar algo. (L205-L206)
Sin derechos no se lograría construir una sociedad sana. (L209)
Actor social: TIM16G10SVDD10

Se trata de una familia feliz y trabajadora, hasta que un día, hombres armados llegaron a generar violencia y silencios en la comunidad, asesinaron a un integrante de la familia que no quiso cooperar con ellos, ni acceder a sus exigencias. (L211-L213)
Es importante vencer el silencio para tener un país mejor, para sentirnos libres y poder expresar lo que sentimos y pensamos. (L219-L220)
La vida es un derecho nuestro, la misma Constitución Política defiende ese derecho y ninguna persona debe quitarnos la vida, eso es un delito. (L221-L222)
Actor social: TIM18G11SVDC11
No a la violencia, cuidemos los unos a los otros, la tranquilidad es lo más lindo (L223)
algunas personas sin valores o grupos violentos atacan contra la vida de otras personas sin importarles nada, sin tener en cuenta la familia ni el futuro, solo asesinar porque sí. Creo que todos merecemos tranquilidad. (L224-L226)
Vencer los silencios ante el hecho del homicidio permite que la vida se siga protegiendo. (L229)
El valor de la vida es el derecho más importante de todas las personas. (L230)
Actor social: TIF17G11SVDK12
En una ocasión los grupos armados le arrebataron la vida a un señor y a un chico inocente, dejando a una pobre señora en un ambiente oscuro y triste, le quitaron esa felicidad con la que vivía, la cual no va a volver a ser igual. (L234-L236)
afectaron a una familia que vivía tranquila y feliz en el sector urbano. (L238)
Fue mal hecho arrebatarle la vida a alguien que tenía metas y sueños, sin saber el daño que causaron, o sea que no tienen compasión. (L245-L246)
Es importante vencer el silencio y la indiferencia, pues, para que la gente sienta apoyo y para que no se haga lo mismo y generar cambios en nuestra sociedad. (L254-L255)
El solo hecho de existir, nos da el privilegio y la oportunidad de disfrutar la vida y conocer un mundo que es supremamente hermoso, y el amor es necesario para que no se repita la violencia contra la vida (L258-L260)
Actor social: TIM18G11SVDT13
el conflicto armado le arrebató la vida a muchas personas inocentes, con asesinatos selectivos de líderes sociales, jóvenes y familias que se resistían al desplazamiento forzado (L263-L264)
Los grupos armados sembraron el terror en los pueblos de Colombia, con increíbles atentados contra la comunidad, para sembrar y exportar cultivos ilegales y tener ingresos, dejando muerte y silencios. (265-267)
está muy mal callar la verdad de como está este país. (L-269)
La vida y la dignidad humana son derechos fundamentales necesarios para tener una sociedad mejor, habiendo dignidad la vida se respeta. (L271-L272)

Fuente: elaboración propia, 2021

Matriz 3: Codificación Abierta de Acuerdo al Objetivo Específico 1

<p>Categoría: Sentidos sobre el derecho a la vida y la dignidad humana.</p> <p>Objetivo específico 1: Identificar sentidos asociados al derecho a la vida y la dignidad humana, en narrativas gráficas.</p> <p>Instrumento: Taller de narrativas gráficas y grupo de discusión.</p>
--

Unidades textuales	Códigos
<p>Actor social: T1F15G9SVDI1 Si hablamos vamos a sentir apoyo y justicia, es bueno contar lo que pasó para que no se repita. Hay que exigir justicia (L14-L15)</p>	<p>Apoyo y Justicia para una vida digna. Hablar para exigir justicia y no repetir la violencia.</p>
<p>Mi vida es fundamental, con ella crearía un cambio en el mundo, en mi sociedad. (L19)</p>	<p>Vida para crear cambios sociales.</p>
<p>Es necesario que la vida sea un derecho, porque de no ser así, no existiría la tranquilidad de tenerla, “aunque se vulnere” (L20-L21).</p>	<p>Derecho a vivir con tranquilidad.</p>
<p>Actor social: T1M15G9SVDF2 Su madre se preocupó y lo buscó, pero sólo le dijeron que había partido con sus amigos a su nueva vida vinculada a la violencia. Pero en la violencia, lo primero es la indolencia de las personas que causan las muertes, no piensan en el mal que le causan a las otras personas. (L31-L35)</p>	<p>Derecho a vivir sin preocupaciones por la indolencia de la violencia.</p>
<p>Los políticos, después de que asesinan, disfrazan la palabra democracia con un tono burlesco (L38-L39)</p>	<p>Democracia real para el respeto a la vida.</p>
<p>Es importante que la gente cuente lo que pasó para que no repercute lo mismo en el presente, y eso conviene a la paz porque las personas liberan lo que sienten y expresan lo que han querido durante mucho tiempo (L43-L45)</p>	<p>Contar para no repetir la violencia. Vivir para liberar emociones.</p>
<p>El derecho a la vida es para todos y no debe ser vulnerado por personas inescrupulosas que nos quieren arrebatar dicho derecho. (L49-L50)</p>	<p>La igualdad, el respeto y el cuidado por el derecho a la vida.</p>
<p>Actor social: T1F16G9SVDN3 Para que no se vulnere el derecho a la vida necesitamos de la igualdad y la tolerancia. Todos somos iguales y no merecemos que nos quiten nuestros sueños (L52-L53)</p>	<p>Igualdad y tolerancia para preservar la vida y los sueños.</p>
<p>los asesinatos de líderes inocentes, o de personas que fueron engañadas con una falsa ilusión, les ofrecieron una mejor calidad de vida, pero de segundos, para luego pasarlos por falsos positivos (L55-L57)</p>	<p>Derecho a vivir dignamente con la verdad.</p>
<p>Es importante contar las historias de lo que pasó para que haya justicia. Si las personas no denunciaran se quedaría todo en silencio, no habría marchas y seguirían matando. (L64-L65)</p>	<p>Marchar y denunciar por el derecho a la vida y la justicia.</p>
<p>Si no existieran los derechos seríamos un país demasiado violento y una sociedad insignificante, no valdríamos nada, no seríamos personas de bien. (L66-L67)</p>	<p>Vida como un derecho valioso en la sociedad.</p>
<p>Actor social: T1F16G10SVDL4 era una familia muy unida, trabajadora y honrada, eran personas muy sociables y responsables que vivían con alegría</p>	<p>Derecho a vivir en paz, unidad, laboriosidad, honradez,</p>

y en paz , hasta que el conflicto armado y la violencia llegaron a la puerta de su casa (L71-72)	responsabilidad e interacción social. Derecho a vivir con alegría y sin violencia .
Mario rogaba por su vida y la de su familia. Los vecinos se dieron cuenta e intentaron ayudarlos , pero los intrusos , sin piedad y sin pensarlo los mataron (L81-L83)	La piedad como emoción necesaria para garantizar el derecho a la dignidad y la vida.
Vicente, su suegro, no fue tan afortunado ya que dio su vida por salvar la de su hija. (L85)	Defensa por el derecho a la vida de los demás.
La familia de Ana era muy unida y feliz , hasta que una noche, personas del grupo armado ELN invadieron su casa y sin piedad mataron a su papá, un joven líder social. También abusaron sexualmente de ella y de su madre, una humilde campesina. Esa noche ella deseaba la muerte y esas personas, sin pensarlo , los asesinaron y luego se fueron, dejando vacíos y silencios. (L90-L94)	Derecho vivir felices en unión familiar. La piedad para vivir dignamente sin abusos, evitando vacíos y silencios.
Tristemente, en este país, las personas que expresan sus ideas o críticas, son asesinadas a sangre fría y sin piedad . (L-101)	La piedad contra la sevicia que destruye vidas.
Es importante vencer el silencio porque muchas veces exigimos o queremos un país en paz , pero si no vencemos ese silencio nunca lo lograremos (L101-L102)	Vencer silencios por el derecho a vivir en un país en paz.
Es necesario que la gente se una y cuente lo que pasó para que los demás recapaciten y sea mejor el país (L120-L121)	La unión para contar el pasado y generar conciencia por la vida y la dignidad.
Todos merecemos una vida en paz , un país donde no haya corrupción , donde nos brinden una mejor calidad de vida y más posibilidades de salir adelante, y donde haya libre expresión y no nos callen por pensar diferente . (L124-L126)	Derecho a una vida digna con legalidad .
Actor social: T1M16G10SVDW5 La muerte se convierte en algo común y a las personas que quieren hablar , en muchos casos las asesinan (L131-L132)	Sensibilidad por el respeto a la vida y la verdad.
Vencer los silencios ante los homicidios es importante porque así la vida se va a seguir defendiendo , habrá más resistencia y puede haber un cambio , como una nueva forma de pensar y de evitar el dolor (L136- L138)	Hablar, resistir, cambiar, pensar y defensa por el derecho a vivir sin dolor .
Para que no se repita la violencia contra la vida debemos formar personas de bien, con más humanidad y con valores como el respeto (L139-L140)	Formación humana por el derecho a la vida. El respeto, por el derecho a la vida.
La vida es una sola , si se pierde, es algo que no vuelve. Todos los seres humanos deben tener respeto hacia la vida .	El derecho a la vida es único e irrepetible.

Frente a la dignidad, todos debemos ser valorados . (L144-L145)	Dignidad como signo de valor para todos .
Actor social: T1M15G10SVDJ6 historias desgarradoras de personas que tienen o tuvieron alguna persona desaparecida (asesinados) como consecuencia del conflicto armado (L147- L149)	Derecho a la vida en alegría y sin violencia, en compañía de seres queridos.
Es importante vencer el silencio para quitarse el temor , se libera el dolor y se siente paz interior. (L160-L161)	Derecho a vivir con valentía, alegría y tranquilidad .
Para no seguir atentando contra la vida y la dignidad hay que tener más mentalidad, como lo que estamos haciendo aquí, hablar del tema y explicarlo. (L162-L163)	Hablar para generar conciencia y proteger la vida y la dignidad.
La vida es un derecho que reconoce a cualquier persona, lo cual significa que somos libres de expresarnos , de convivir, socializar , y sobre todo de disfrutarla . (L164-L165)	La vida como un derecho en sintonía con la igualdad, la libertad y el disfrute .
La dignidad es la que pone el significado y resalta a las personas, sean buenas o malas (L166).	Dignidad humana como signo de importancia e igualdad .
Actor social: T1F16G10SVDA7 es bueno denunciar , para mejorar la situación del país, ya que hay otras familias que les puede suceder lo mismo, como una ayuda entre todos y vencer ese miedo . (L172-L174)	Denunciar lo que pasó, para cambiar, colaborar y vivir sin temor .
Como personas tenemos el derecho fundamental de la vida y la dignidad para construir una familia , para pensar diferente y hacer lo correcto, para merecer respeto y para ser grandes soñadores. (L177-L179)	Derecho a la vida para construir proyecto de vida, alcanzar sueños y merecer respeto .
Actor social: T1F15G10SVDY8 Es importante que la gente hable para que no se sienta sola , para que sepan que hay más gente que está pasando por lo mismo . (L186-L187)	Derecho a vivir en compañía con apoyo y solidaridad
La dignidad humana significa que un individuo siente respeto por sí mismo y se valora, al mismo tiempo que es respetado y valorado. Significa que dejamos atrás el racismo, las diferencias e indiferencias , para que todos podamos gozar de los derechos, como personas. (L191-L193)	Dignidad humana como respeto y reconocimiento de la diversidad cultural.
Actor social: T1M15G10SVDE9 Camilo fue una de las muchas víctimas de los falsos positivos y su esposa e hijos fueron silenciados . (L194)	Derecho a vivir con la verdad y la libertad de expresión .
Es triste ver cómo matan a alguien por pensar diferente , por querer un mejor país . Exigir justicia puede costar la vida porque hay altas fuerzas que no lo desean a uno. (L200-L201)	Derecho a la vida en pro de la diversidad, la justicia y la empatía .
Es importante vencer el silencio porque es bueno tener diferentes puntos de vista para mejorar algo . (L205-L206)	Vida y dignidad como un sincretismo de

	opiniones con perspectivas de cambio.
<i>Actor social: TIM16G10SVDD10</i> Se trata de una familia feliz y trabajadora , hasta que un día, hombres armados llegaron a generar violencia y silencios en la comunidad , asesinaron a un integrante de la familia que no quiso cooperar con ellos , ni acceder a sus exigencias . (L211-L213)	Derecho a una vida feliz , y laboriosa sin menoscabar la dignidad.
Es importante vencer el silencio para tener un país mejor , para sentirnos libres y poder expresar lo que sentimos y pensamos . (L219-L220)	Derecho a la vida y la dignidad humana con posibilidad de la libre expresión .
La vida es un derecho nuestro , la misma Constitución Política defiende ese derecho y ninguna persona debe quitarnos la vida, eso es un delito . (L221-L222)	La vida como un derecho constitucional inviolable.
<i>Actor social: TIM18G11SVDC11</i> No a la violencia, cuidemos los unos a los otros, la tranquilidad es lo más lindo (L223)	Vida y dignidad humana desde el cuidad mutuo y para la tranquilidad .
algunas personas sin valores o grupos violentos atentan contra la vida de otras personas sin importarles nada , sin tener en cuenta la familia ni el futuro , solo asesinar porque sí . Creo que todos merecemos tranquilidad . (L224-L226)	Derecho a la vida y la dignidad desde la sensibilidad y la tranquilidad .
Vencer los silencios ante el hecho del homicidio permite que la vida se siga protegiendo . (L229)	Hablar para proteger la vida.
El valor de la vida es el derecho más importante de todas las personas. (L230)	La vida como valor y derecho principal .
<i>Actor social: TIF17G11SVDK12</i> En una ocasión los grupos armados le arrebataron la vida a un señor y a un chico inocente, dejando a una pobre señora en un ambiente oscuro y triste , le quitaron esa felicidad con la que vivía, la cual no va a volver a ser igual . (L234-L236)	Derecho a la vida para la felicidad .
afectaron a una familia que vivía tranquila y feliz en el sector urbano. (L238)	Derecho a vivir tranquilos y felices .
Fue mal hecho arrebatarle la vida a alguien que tenía metas y sueños , sin saber el daño que causaron, o sea que no tienen compasión . (L245-L246)	Derecho a la vida como posibilidad de sentir compasión , seguir metas y cumplir sueños .
Es importante vencer el silencio y la indiferencia , pues, para que la gente sienta apoyo y para que no se haga lo mismo y generar cambios en nuestra sociedad. (L254-L255)	Diálogo, empatía y solidaridad para no repetir la violencia contra la vida .
El solo hecho de existir , nos da el privilegio y la oportunidad de disfrutar la vida y conocer un mundo que es supremamente hermoso, y el amor es necesario para que no se repita la violencia contra la vida (L258-L260)	Derecho a vivir con alegría y amor .

<p>Actor social: TIM18G11SVDT13 el conflicto armado le arrebató la vida a muchas personas inocentes, con asesinatos selectivos de líderes sociales, jóvenes y familias que se resistían al desplazamiento forzado (L263-L264)</p>	Derecho a vivir en territorios libres de violencia.
Los grupos armados sembraron el terror en los pueblos de Colombia, con increíbles atentados contra la comunidad, para sembrar y exportar cultivos ilegales y tener ingresos, dejando muerte y silencios . (265-267)	Vida tranquila sin necesidad de signos de la violencia.
está muy mal callar la verdad de como está este país. (L-269)	Derecho a vivir con la verdad por un mejor país.
La vida y la dignidad humana son derechos fundamentales necesarios para tener una sociedad mejor , habiendo dignidad la vida se respeta . (L271-L272)	La vida y la dignidad como derechos fundamentales basados en el respeto .

Matriz 4: Categorización de Acuerdo al Objetivo Específico 1

<p>Categoría: Sentidos sobre el derecho a la vida y la dignidad humana. Objetivo específico 1: Identificar sentidos asociados al derecho a la vida y la dignidad humana, en narrativas gráficas. Instrumento: Taller de narrativas gráficas y grupo de discusión.</p>
<p>Categoría 1: Derecho a la vida y la dignidad humana en relación con valores.</p>
Apoyo y Justicia para una vida digna.
Derecho a vivir con tranquilidad .
Democracia real para el respeto a la vida.
La igualdad , el respeto y el cuidado por el derecho a la vida.
Igualdad y tolerancia para preservar la vida y los sueños.
Derecho a vivir dignamente con equidad y con la verdad .
Marchar y denunciar por el derecho a la vida y la justicia .
Vida como un derecho valioso en la sociedad.
Derecho a vivir en paz, unidad, laboriosidad, honradez, responsabilidad e interacción social.
Derecho vivir en unión familiar.
La unión por la vida y la dignidad.
Derecho a una vida digna con legalidad .
El respeto , por el derecho a la vida.
El derecho a la vida es único e irrepetible.
Dignidad como signo de valor para todos .
Derecho a vivir con valentía, alegría y tranquilidad .
La vida como un derecho en sintonía con la igualdad, la libertad y el disfrute.
Dignidad humana como signo de importancia e igualdad .
Derecho a la vida para merecer respeto .
Derecho a vivir con apoyo y solidaridad

Dignidad humana como respeto y reconocimiento de la diversidad cultural.
Derecho a vivir con la verdad y la libertad de expresión.
Derecho a la vida en pro de la diversidad, la justicia y la empatía.
Derecho a una vida laboriosa sin menoscabar la dignidad
Derecho a la vida y la dignidad humana con posibilidad de la libre expresión.
La vida como un derecho constitucional inviolable.
Vida y dignidad humana desde el cuidado mutuo y para la tranquilidad.
Derecho a la vida y la dignidad desde la tranquilidad.
La vida como valor y derecho principal.
Dignidad humana desde la solidaridad.
Derecho a vivir en territorios libres de violencia.
Vida tranquila sin necesidad de signos de la violencia.
La verdad para el derecho a una vida mejor.
Derecho a vivir con la verdad por un mejor país.
La vida y la dignidad como derechos fundamentales basados en el respeto.
Categoría 2: Derecho a la vida y la dignidad humana en relación con emociones.
Derecho a vivir con tranquilidad.
La vida vinculada a la violencia indolente.
Derecho a vivir con alegría y sin violencia.
La piedad como emoción necesaria para garantizar el derecho a la dignidad y la vida
Derecho vivir felices.
La piedad para vivir dignamente sin abusos, evitando vacíos y silencios.
La piedad contra la sevicia que destruye vidas.
Sensibilidad por el respeto a la vida.
defensa por el derecho a vivir sin dolor.
Denunciar para vivir sin temor.
Derecho a vivir y sentir la compañía de los demás.
Derecho a una vida feliz,
Derecho a la vida y la dignidad desde la sensibilidad.
Derecho a la vida para la felicidad.
Derecho a vivir tranquilos y felices.
Derecho a la vida como posibilidad de sentir compasión
Dignidad humana desde la empatía.
Derecho a vivir con alegría y amor.
Categoría 3: Derecho a la vida y la dignidad humana en relación con acciones de resistencia y transformación social.
Hablar para exigir justicia y no repetir la violencia.
Vida para crear cambios sociales.
Contar para no repetir la violencia.
Vivir para liberar emociones.
Marchar y denunciar por el derecho a la vida y la justicia.
Defensa por el derecho a la vida de los demás.
Vencer silencios por el derecho a vivir en un país en paz.
Contar el pasado y generar conciencia por la vida y la dignidad.

Hablar, resistir, cambiar, pensar y defensa por el derecho a vivir
Formación humana por el derecho a la vida.
Formación en valores como el respeto, por el derecho a la vida.
Hablar para generar conciencia y proteger la vida y la dignidad.
Derecho a la vida para construir proyecto de vida, alcanzar sueños
Vida y dignidad como un sincretismo de opiniones con perspectivas de cambio.
Vida y dignidad humana desde el cuidado mutuo
Hablar para proteger la vida.
Derecho a la vida como posibilidad de seguir metas y cumplir sueños.
Dignidad humana desde el diálogo, para cambiar la sociedad.

Fuente: elaboración propia, 2021

Anexo 4: Matrices de Análisis de Información de Acuerdo al Objetivo Específico 2

Matriz 1: Codificación Línea a Línea de Acuerdo al Objetivo Específico 2

<p>Categoría: Sentidos de los silencios en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana.</p> <p>Objetivo específico 2: Descubrir nociones de silencios vinculados a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, en el marco del conflicto armado.</p> <p>Instrumento: Taller de narrativas gráfica y grupo de discusión.</p>
<p style="text-align: center;">Texto</p> <p>Actor social: T1F15G9SVD11 - Edad: 15 años</p> <p>1- Si hablo me mandan a matar.</p> <p>3- La impunidad y la falta de justicia genera silencios.</p> <p>4- Las personas no encuentran quien las escuche y las ayude, muchas veces hablan, pero no les creen.</p> <p>6- El silencio es causado por todo lo que las personas tienen que pasar: hacer vueltas, y tener que recordar prácticamente todo</p> <p>8- Algunas personas callan por temor a que no los comprendan.</p> <p>9- Las personas callan, por miedo a que los asesinen a ellos o a sus amigos o familiares.</p> <p>Actor social: T1M15G9SVDF2 - Edad: 15 años</p> <p>39- hay gente que no quiere que se liberen las verdades</p> <p>40- la causa del silencio es por el miedo.</p> <p>41- Las personas callan sus experiencias para no recordar el dolor vivido</p> <p>Actor social: T1F16G9SVDN3 - Edad: 16 años</p> <p>59- Algunas personas callan porque les da miedo que los maten</p> <p>62- quedó con un vacío por la muerte de su hijo, se siente muy sola, ha caído en un ataque de depresión.</p> <p>Actor social: T1F16G10SVDL4 - Edad: 16 años</p> <p>78- vacíos y silencios en muchos corazones.</p> <p>86- actos de violencia que provocaron silencio y miedo</p> <p>99- Las personas callan por la indiferencia y otras personas callan porque temen por sus vidas y la de sus familias</p> <p>117- los corruptos como que no aceptan la verdad y de una vez van matando</p> <p>Actor social: T1M16G10SVDW5 - Edad: 16 años</p> <p>127- ¡No hagas ruido, tengo miedo! ¡Mi vida!</p>

- 129- falsos positivos, el silencio y el temor.
 133- el silencio se debe a varias causas como el temor y el dolor
 134- no se pueden superar momentos difíciles.
 135- silencio como medio de superación
Actor social: T1M15G10SVDJ6 - Edad: 15 años
 146- Mi madre, desde que mi padre falleció, ella ya no habla conmigo.
 149- salieron a las calles a buscar alguna respuesta
 150- silencio que les causa tanta tristeza.
 152- Algunos de ellos son escuchados, otros no... tienen la esperanza que algún día les den una respuesta
 153- silencio que tanto los afecta
 154- tristeza que han llevado por mucho tiempo.
 155- El silencios del conflicto en Colombia se debe al temor y también por el dolor

Actor social: T1F16G10SVDA7 - Edad: 16 años

- 171- La gente prefieren callar... porque temen
 172- callan para no ser juzgados
Actor social: T1F15G10SVDY8 - Edad: 15 años
 180- ¿Has visto a este joven? -Le digo que no sé nada.
 183- la gente callaba
 184- tienen miedo a morir
 188- silencios por miedo y por la indiferencia.

Actor social: T1M15G10SVDE9 - Edad: 15 años

- 198- su esposa e hijos fueron silenciados.
 202- Algunas personas se quedan en silencio por temor a ser callados de modo violento

Actor social: T1M16G10SVDD10 - Edad: 16 años

- 214- su padre no les quiso decir nada... para no causarles más temor.
 217- Algunas personas saben que uno no pueden expresarse de cualquier manera

Actor social: T1M18G11SVDC11 - Edad: 18 años

- 227- tienen miedo de decir las cosas... les da miedo de que les hagan daño.
 228- tienen temor que no les crean y que no hagan nada por ellos.

Actor social: T1F17G11SVDK12 - Edad: : 17 años

- Silencio... porque no consiguen el apoyo necesario de la justicia
 251- piensan que no les van a creer; o tal vez, no quieren recordar aquello que les pasó.
 252- no quieren recordar aquello que les pasó.

Actor social: T1M18G11SVDT13 - Edad: 18 años

- 268- Las personas no cuentan lo que saben porque les da miedo que les quiten la vida

Fuente: elaboración propia, 2021.

Matriz 2: Selección de Unidades Textuales de Acuerdo al Objetivo Específico 2

Categoría: Sentidos de los silencios en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana.

Objetivo específico 2: Descubrir nociones de silencios vinculados a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, en el marco del conflicto armado.

Instrumento: Taller de narrativas gráfica y grupo de discusión.

<p>Actor social: T1F15G9SVDII - Edad: 15 Muchas veces dejamos el miedo atrás, hablamos, denunciamos, pero nunca se hace nada. La impunidad y la falta de justicia genera silencios. (L2 - L3)</p>
<p>Las personas no encuentran quien las escuche y las ayude, muchas veces hablan, pero no les creen, es por eso que muchos hechos se quedan sin ser contados. (L4 - L5)</p>
<p>El silencio es causado por todo lo que las personas tienen que pasar: hacer vueltas, y tener que recordar prácticamente todo para poder expresar. (L6 - L7)</p>
<p>Algunas personas callan por temor a que no los comprendan. (L8)</p>
<p>Las personas callan, por miedo a que los asesinen a ellos o a sus amigos o familiares. (L9)</p>
<p>Actor social: T1M15G9SVDF2 - Edad: 15 años Soñar un país mejor puede costar la vida porque hay gente que no quiere que se liberen las verdades. Entonces, la causa del silencio es por el miedo. (L39-L40)</p>
<p>Las personas callan sus experiencias para no recordar el dolor vivido durante ese lapso de tiempo, donde ocurrieron esas desgracias. (L41-L42)</p>
<p>Actor social: T1F16G9SVDN3 - Edad: 16 años Algunas personas callan porque les da miedo que los maten, o les pase algo malo a sus familiares y no los puedan volver a ver (L59 - L60).</p>
<p>Ella quedó con un vacío por la muerte de su hijo, se siente muy sola, ha caído en un ataque de depresión (L62-L63)</p>
<p>Actor social: T1F16G10SVDL4 - Edad: 16 años nadie pensó que esto se acabaría en una noche, cuando el conflicto armado tomó poder en el caserío y arrasó con todas las familias, dejando vacíos y silencios en muchos corazones. (L77-79).</p>
<p>Esa noche marcó muchas vidas y familias, se perpetraron muchos actos de violencia que provocaron silencio y miedo en las personas. (L86-L87)</p>
<p>Las personas callan por la indiferencia y otras personas callan porque temen por sus vidas y la de sus familias, porque son amenazados por la gente del poder. (L99-L100)</p>
<p>los corruptos como que no aceptan la verdad y de una vez van matando, porque ellos quieren que el país siga así con la corrupción y ellos robando y los otros sufriendo y sigue la violencia y todo eso. (L117-L119)</p>
<p>Actor social: T1M16G10SVDW5 - Edad: 16 años Mi representación habla de tres factores: falsos positivos, el silencio y el temor. (L129-L130)</p>
<p>el silencio se debe a varias causas como el temor y el dolor, ya que muchas veces no se pueden superar momentos difíciles. En algunas ocasiones las personas toman el silencio como medio de superación interna (L133-L135)</p>
<p>Actor social: T1M15G10SVDJ6 - Edad: 15 años Personas que salieron a las calles a buscar alguna respuesta o, mejor dicho, a gritar contra ese silencio que les causa tanta tristeza. (L149-L150)</p>
<p>Algunos de ellos son escuchados, otros no, pero siempre tienen la esperanza que algún día les den una respuesta contundente acerca de esas personas, para poder sacar ese silencio que tanto los afecta y, por fin, dejar al lado esa tristeza que han llevado por mucho tiempo. (L152-L154)</p>

El silencio del conflicto en Colombia se debe al temor y también por el dolor que sienten las personas de expresar las tragedias vividas, por eso, ciertas personas callan. (L155-L156)
Actor social: T1F16G10SVDA7 - Edad: 16 años La gente prefieren callar y guardar esas historias terroríficas porque temen a lo que ha sucedido, sienten miedo de ser amenazados, también callan para no ser juzgados (L171-L172)
Actor social: T1F15G10SVDY8 - Edad: 15 años la gente callaba y los ignoraban o les decía mentiras por miedo a perder a sus seres queridos, tienen miedo a morir, tienen miedo a ser desplazados de su pueblo. (L183-L185)
En las historietas hay silencios por miedo y por la indiferencia. (L188)
Actor social: TIM15G10SVDE9 - Edad: 15 años Camilo fue una de las muchas víctimas de los falsos positivos y su esposa e hijos fueron silenciados . (L194)
Algunas personas se quedan en silencio por temor a ser callados de modo violento por personas ignorantes que no comprenden la igualdad o se aprovechan de la inequidad del país. (L202-L249)
Actor social: TIM16G10SVDD10 - Edad: 16 años su padre no les quiso decir nada sobre lo que hacían los integrantes de ese grupo armado, para no causarles más temor. (L215-L216)
Algunas personas saben que uno no pueden expresarse de cualquier manera porque existen otras personas sin consciencia que buscan callarlos. (L217-L218)
Actor social: TIM18G11SVDC11 - Edad: 18 años Algunas personas tienen miedo de decir las cosas que le pasan, les da miedo de que les hagan daño o tiene temor de que no le crean y que no hagan nada por ellos. (L227-L228)
Actor social: T1F17G11SVDK12 - Edad: 17 años Las personas se quedan en silencio, tal vez, porque no consiguen el apoyo necesario de la justicia y sienten temor a la hora de hablar porque piensan que no les van a creer; o tal vez, no quieren recordar aquello que les pasó. (L250-L252)
Actor social: TIM18G11SVDT13 - Edad: 18 años Las personas no cuentan lo que saben porque les da miedo que les quiten la vida por expresar tal y como son las cosas, por eso callan los sucesos. (L268-L269)

Fuente: elaboración propia, 2021.

Matriz 3: Codificación Abierta de Acuerdo al Objetivo Específico 2

Categoría: Sentidos de los silencios en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana.	
Objetivo específico 2: Descubrir nociones de silencios vinculados a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, en el marco del conflicto armado.	
Instrumento: Taller de narrativas gráfica y grupo de discusión.	
Unidades textuales	Códigos
Actor social: T1F15G9SVDII - Edad: 15	Se vence el miedo a hablar, pero la ausencia

Muchas veces dejamos el miedo atrás, hablamos, denunciamos, pero nunca se hace nada. La impunidad y la falta de justicia genera silencios. (L2 - L3)	de justicia genera silencios.
Las personas no encuentran quien las escuche y las ayude, muchas veces hablan, pero no les creen , es por eso que muchos hechos se quedan sin ser contados. (L4 - L5)	Hechos que se quedan en el silencio ante la ausencia de escucha y apoyo .
El silencio es causado por todo lo que las personas tienen que pasar : hacer vueltas, y tener que recordar prácticamente todo para poder expresar. (L6 - L7)	El silencio marcado por la burocracia y el trauma .
Algunas personas callan por temor a que no los comprendan. (L8)	Silencio marcado por la incomprensión .
Las personas callan, por miedo a que los asesinen a ellos o a sus amigos o familiares. (L9)	Silencio por el miedo a la muerte.
Actor social: T1M15G9SVDF2 - Edad: 15 años Soñar un país mejor puede costar la vida porque hay gente que no quiere que se liberen las verdades . Entonces, la causa del silencio es por el miedo . (L39-L40)	Temor a decir la verdad por la acciones de personas violentas.
Las personas callan sus experiencias para no recordar el dolor vivido durante ese lapso de tiempo, donde ocurrieron esas desgracias . (L41-L42)	Callar para no revivir el dolor sufrido.
Actor social: T1F16G9SVDN3 - Edad: 16 años Algunas personas callan porque les da miedo que los maten , o les pase algo malo a sus familiares y no los puedan volver a ver (L59 - L60).	Silencio marcado por el miedo a la muerte .
Ella quedó con un vacío por la muerte de su hijo, se siente muy sola , ha caído en un ataque de depresión (L62-L63)	Silencio generado por el vacío y la soledad.
Actor social: T1F16G10SVDL4 - Edad: 16 años nadie pensó que esto se acabaría en una noche, cuando el conflicto armado tomó poder en el caserío y arrasó con todas las familias , dejando vacíos y silencios en muchos corazones. (L77-79).	Silencio comunitario marcado por el vacío y la violencia hegemónica.
Esa noche marcó muchas vidas y familias, se perpetraron muchos actos de violencia que provocaron silencio y miedo en las personas. (L86-L87)	Las marcas de la violencia y el miedo propician los silencios.
Las personas callan por la indiferencia y otras personas callan porque temen por sus vidas y la de sus familias, porque son amenazados por la gente del poder . (L99-L100)	Silencio por indiferencia y por miedo a perder la vida. Silencio impuesto por hegemonías amenazantes.
los corruptos como que no aceptan la verdad y de una vez van matando , porque ellos quieren que el país siga así con la corrupción y ellos robando y los otros sufriendo y sigue la violencia y todo eso. (L117-L119)	La lógica violenta de la corrupción silencia la verdad.

<p>Actor social: T1M16G10SVDW5 - Edad: 16 años Mi representación habla de tres factores: falsos positivos, el silencio y el temor. (L129-L130)</p>	<p>El silencio por temor a la violencia estatal.</p>
<p>el silencio se debe a varias causas como el temor y el dolor, ya que muchas veces no se pueden superar momentos difíciles. En algunas ocasiones las personas toman el silencio como medio de superación interna (IL133-L135)</p>	<p>El silencio como forma de superación interna.</p>
<p>Actor social: T1M15G10SVDJ6 - Edad: 15 años Personas que salieron a las calles a buscar alguna respuesta o, mejor dicho, a gritar contra ese silencio que les causa tanta tristeza. (L149-L150)</p>	<p>Resistencia popular ante el silencio marcado por el dolor.</p>
<p>Algunos de ellos son escuchados, otros no, pero siempre tienen la esperanza que algún día les den una respuesta contundente acerca de esas personas, para poder sacar ese silencio que tanto los afecta y, por fin, dejar al lado esa tristeza que han llevado por mucho tiempo. (L152-L154)</p>	<p>Silencios de esperanza frente a la indiferencia. Silencio marcado por la tristeza de la ausencia.</p>
<p>El silencios del conflicto en Colombia se debe al temor y también por el dolor que sienten las personas de expresar las tragedias vividas, por eso, ciertas personas callan. (L155-L156)</p>	<p>Silencio por temor y por dolor del trauma.</p>
<p>Actor social: T1F16G10SVDA7 - Edad: 16 años La gente prefiere callar y guardar esas historias terroríficas porque temen a lo que ha sucedido, sienten miedo de ser amenazados, también callan para no ser juzgados (L171-L172)</p>	<p>Silencios por temor a las amenazas de la violencia y a ser juzgados.</p>
<p>Actor social: T1F15G10SVDY8 - Edad: 15 años la gente callaba y los ignoraban o les decía mentiras por miedo a perder a sus seres queridos, tienen miedo a morir, tienen miedo a ser desplazados de su pueblo. (L183-L185)</p>	<p>Silencio ante la verdad por miedo a la muerte y el desplazamiento.</p>
<p>En las historietas hay silencios por miedo y por la indiferencia. (L188)</p>	<p>Silencio por miedo e indiferencia.</p>
<p>Actor social: T1M15G10SVDE9 - Edad: 15 años Camilo fue una de las muchas víctimas de los falsos positivos y su esposa e hijos fueron silenciados. (L194)</p>	<p>Silencios marcados por el miedo y la imposición.</p>
<p>Algunas personas se quedan en silencio por temor a ser callados de modo violento por personas ignorantes que no comprenden la igualdad o se aprovechan de la inequidad del país. (L202-L249)</p>	<p>Silencios por temor a personas que promueven violencia e inequidad.</p>
<p>Actor social: T1M16G10SVDD10 - Edad: 16 años su padre no les quiso decir nada sobre lo que hacían los integrantes de ese grupo armado, para no causarles más temor. (L215-L216)</p>	<p>Silencio para proteger del miedo.</p>
<p>Algunas personas saben que uno no pueden expresarse de cualquier manera porque existen otras personas sin consciencia que buscan callarlos. (L217-L218)</p>	<p>Miedo a expresarse para salvaguardar la vida.</p>

<p>Actor social: TIM18G11SVDC11 - Edad: 18 años Algunas personas tienen miedo de decir las cosas que le pasan, les da miedo de que les hagan daño o tiene temor de que no le crean y que no hagan nada por ellos. (L227-L228)</p>	<p>Callar por temor a sufrir daños. Callar por temor a la indiferencia.</p>
<p>Actor social: TIF17G11SVDK12 - Edad: 17 años Las personas se quedan en silencio, tal vez, porque no consiguen el apoyo necesario de la justicia y sienten temor a la hora de hablar porque piensan que no les van a creer; o tal vez, no quieren recordar aquello que les pasó. (L250-L252)</p>	<p>Silencios por la falta de apoyo de la justicia. Silencios por temor a la incredulidad de la gente. Silencio como forma de evadir los recuerdos.</p>
<p>Actor social: TIM18G11SVDT13 - Edad: 18 años Las personas no cuentan lo que saben porque les da miedo que les quiten la vida por expresar tal y como son las cosas, por eso callan los sucesos. (L268-L269)</p>	<p>No hablar la verdad por temor a perder la vida.</p>

Fuente: elaboración propia, 2021

Matriz 4: Categorización de Acuerdo al Objetivo Específico 2

<p>Categoría: Sentidos de los silencios en torno a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana. Objetivo específico 2: Descubrir nociones de silencios vinculados a la vulneración del derecho a la vida y la dignidad humana, en el marco del conflicto armado. Instrumento: Taller de narrativas gráficas y grupo de discusión.</p>
<p>Categoría 1: Silencios por miedo</p>
<p>Silencio por el miedo a la muerte.</p>
<p>Temor a decir la verdad por la acciones de personas violentas.</p>
<p>Silencio marcado por el miedo a la muerte.</p>
<p>Las marcas de la violencia y el miedo propician los silencios.</p>
<p>Silencio por indiferencia y por miedo a perder la vida.</p>
<p>Silencio ante la verdad por miedo a la muerte y el desplazamiento.</p>
<p>Miedo a expresarse para salvaguardar la vida.</p>
<p>Callar por temor a sufrir daños.</p>
<p>No hablar la verdad por temor a perder la vida.</p>
<p>Categoría 2: Silencios por dolor</p>
<p>El silencio marcado por el trauma y la burocracia.</p>
<p>Callar para no revivir el dolor sufrido.</p>
<p>Silencio generado por el vacío y la soledad.</p>
<p>El silencio como forma de superación interna.</p>
<p>Resistencia popular ante el silencio marcado por el dolor.</p>
<p>Silencio marcado por la tristeza de la ausencia.</p>
<p>Silencio por temor y por dolor del trauma.</p>
<p>Categoría 3: Silencios por temor a la incomprensión</p>
<p>Silencio marcado por la incomprensión.</p>

Silencios por temor a ser juzgados y a las amenazas de la violencia.
Categoría 4: Silencios por indiferencias
Silencio por indiferencia y por miedo a perder la vida.
Silencios de esperanza frente a la indiferencia .
Callar por temor a la indiferencia.
Silencios por la falta de apoyo de la justicia.
Silencios por temor a la incredulidad de la gente.
Categoría 5: Silencios impuestos signados por la represión
Se vence el miedo a hablar, pero la ausencia de justicia genera silencios.
Hechos que se quedan en el silencio ante la ausencia de escucha y apoyo .
Silencio comunitario marcado por el vacío y la violencia hegemónica.
Silencio impuesto por hegemonías amenazantes.
La lógica violenta de la corrupción silencia la verdad.
El silencio por temor a la violencia estatal.
Silencios marcados por la imposición y el miedo.
Silencios por temor a personas que promueven violencia e inequidad.
Categoría 6 Silencios para evitar el daño
Silencio para proteger del miedo.
Categoría 7 Silencios voluntarios
Silencio como forma de evadir los recuerdos.

Fuente: elaboración propia, 2021