



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.4>

¿Cómo nos construimos desde la memoria?

Gabriela Belén Ortiz Zambrano^{a,*}

^a Comunicadora Social con énfasis en Educomunicación, Arte y Cultura. Máster en Estudios de la Cultura con mención en Políticas Culturales. Investigadora y periodista independiente. Quito-Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- La reflexión sobre el desarrollo de destrezas de lectoescritura es un instrumento para forjar un pensamiento crítico sobre la historia.
- Recuperación de las memorias individuales de familiares y antepasados que se entrecruzan con la historia oficial.
- La memoria individual y colectiva es un potente espacio de transformación de discursos oficiales, trabajado desde la lectura, escritura, oratoria y pensamiento crítico.
- El machismo, clasismo y racismo son discursos instaurados en la sociedad pero que pueden ser interpelados desde las memorias subalternas para reconstruir la identidad.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

RESUMEN

Historial del artículo:

Recibido el 31 de agosto de 2019

Aceptado el 22 de septiembre de 2019

Publicado el 19 de octubre de 2019

Palabras clave:

Educación

Memoria

Género

Pensamiento crítico

Identidad

El presente ensayo reflexiona sobre el proceso que mis estudiantes realizaron en el transcurso de la lectura, escritura y análisis en base a la resolución de la pregunta: ¿Quiénes fueron mis antepasados? El presente texto, se detiene en dos momentos. El primero, explica cómo la memoria colectiva desde el encuentro de los distintos testimonios se constituye, y a la vez, compone al colectivo de adolescentes desde sus hallazgos. En el segundo momento de análisis, nos concentramos en cómo ellos se piensan y reconstruyen al haber trabajado este pasado "otro" desde su propia memoria y la de sus familiares.

© 2019 Ortiz Zambrano CC BY-NC 4.0

1. Introducción

El 1 de octubre había transcurrido un mes desde el inicio de clases en la región sierra del Ecuador. Yo me encontraba en un bus interprovincial con rumbo a Tungurahua, dónde iniciaría mi praxis docente en Ambato, cantón que linda entre los matices de la ciudad y el campo. Las autoridades distritales me asignaron a la Unidad Educativa Guayaquil, institución reconocida en la localidad por ser uno de los primeros colegios en fundarse en la ciudad donde los jóvenes estudian carreras técnicas relacionadas a la electricidad, la mecánica automotriz, la electrónica y el bachillerato general unificado.

A consecuencia de mis viajes y al ser una mujer joven, sola y con equipaje llamativo, aprendí a mantenerme alerta, pues viviría en una ciudad que me era desconocida. Desde ese momento se reafirmó en mí el gusto por observar y escuchar lo que ocurría a mí alrededor, inclusive en mi quehacer docente. Sobre todo me llamó la atención la interrelación de maestros, estudiantes y sus pares. Por ejemplo escuché algunas expresiones que se caracterizaban por su espontaneidad:

¡Se debe mejorar la raza!, ¡es culpa de Correa, el prestigio de nuestra institución está en el piso!, ¡estos indios, estos campesinos dañan la imagen del plantel!, ¡dígame a su mamá que se saque el mandil, porque no está en el mercado!, ¡la ñaña de ese longo me hace los favores!, ¡José Yugcha, ven a jugar vóley o no eres hombre! ¡Profe, dígame José, no Yugcha, eso suena a mala palabra, este es bien indio!, ¡Hay que despecharles para que se vayan y ya no den problemas a los demás maestros!, ¡Licenciadita, yo le doy permiso, péguele nomás! ¡Licen, no estudié. No le diga a nadie, pero yo trabajo como cargador en el mercado y ya no tuve tiempo de regresar a mi casa! (Audios de exposiciones finales de los estudiantes de la UEG. Colección privada. 2017-2018)

Estas voces no solamente están presentes, están naturalizadas en el vivir cotidiano de los estudiantes. En efecto, son los adultos-docentes, autoridades, padres con sus debidas excepciones quienes refuerzan esta construcción de sentidos. Comprendí que los problemas detectados se debían a que se había interiorizado y naturalizado la violencia clasista, racista y de género. En consecuencia, en cada una de mis clases, como la asignatura de Lectura Crítica, me propuse centrarme en el estudio de la historia del Ecuador a partir de lecturas con enfoques decoloniales que permitan proveer a los estudiantes una mirada diferente sobre la realidad de su provincia y país. De esta forma, sería posible cuestionar y deconstruir los imaginarios injustos desde el lenguaje mismo. Inicié mi cometido con 60 estudiantes del último año del bachillerato. Programé las clases y ofrecí tutorías para que los estudiantes escriban un ensayo que, junto a

*Autor principal: Gabriela Belén Ortiz Zambrano. Comunicadora Social con énfasis en Educomunicación, Arte y Cultura. Máster en Estudios de la Cultura con mención en Políticas Culturales. Investigadora y periodista independiente. Quito-Ecuador. Correo electrónico: ortizgabrielabelen@gmail.com

una exposición y reflexión final, constituiría el trabajo final del año lectivo; ejercicio similar al que había aprendido y experimentado en mi etapa universitaria y el cual me cambió la vida.

2.-Historia, memoria, lectura, escritura y pensamiento crítico.

El objetivo era que los estudiantes realizaran varias lecturas para desarrollar destrezas de lectoescritura, y a la par forjar un pensamiento crítico sobre la historia de nuestro país. En el camino, ellos conocerían sus orígenes pues debían entrevistar, conversar, documentar e investigar sobre sus procesos familiares. Dicha información sería conectada con los textos históricos contextualizados en las clases y con la bibliografía específica entregada según ameritaba en cada caso.

En este contexto, el presente ensayo apunta a reflexionar sobre el proceso que mis estudiantes realizaron en el transcurso de la lectura, escritura y análisis sobre sus investigaciones en torno a la resolución de las preguntas: ¿Quiénes fueron mis antepasados? ¿Cómo la realidad que se vivía en el país afectó a mis familiares e influyó en mi vida? Además, los estudiantes estaban en la libertad de ir desarrollando sus propias preguntas y sumarlas a las anteriores interrogantes.

Por tal motivo, cabe recalcar que la reflexión desarrollada a continuación se detiene en dos momentos. El primero, explica cuál es la historia-memoria que se genera de estos testimonios, expongo cómo la memoria colectiva desde el encuentro de los distintos testimonios se constituye, y a la vez, compone al colectivo de adolescentes desde sus hallazgos. En el segundo momento de análisis, nos concentramos en cómo ellos se piensan y reconstruyen al haber trabajado este pasado "otro" desde su propia memoria y la de sus familiares. Por ello, este trabajo está encaminado a estudiar cómo estos muchachos reflexionan sobre su pasado, de qué manera lo presentan y cómo este pasado reconstruye su identidad desde la memoria.

Cabe recalcar que este estudio se realizó como un proceso consensuado y de profundo apoyo entre los estudiantes, padres de familia, autoridades y maestra en el periodo lectivo 2017-2018, y por ello lo expresado en este texto es un caso de estudio muy puntual que puede y recomiendo sea replicado por los docentes del país, quienes deberán tomar en cuenta sus variables pero también su potencial, ya que sin lugar a dudas interpela a la comunidad educativa porque estudiantes, familias, maestros, personal administrativo, es decir, todos compartimos procesos de historia-memoria.

En este punto, ¿qué entendemos por memoria? Según Enzo Traverso (2007) la memoria se expresa, se configura, se entiende desde el presente, al ser el "conjunto de representaciones del pasado" (Traverso, 2007, p. 68), sean colectivas o individuales, la memoria estructura las identidades sociales, inscribiéndolas en una continuidad histórica, y a la vez les otorga un sentido, una significación, una dirección.

De esta manera, Traverso (2007) plantea que la memoria es una construcción que está "filtrada" por los conocimientos adquiridos de manera posterior, por la reflexión que sigue al acontecimiento, o por las

experiencias que se superponen a la primera y modifican al recuerdo. De manera similar, para Paul Ricoeur (2007) la memoria aparece como el fruto de una subjetivación. Se entiende a la memoria como una imagen presente de algo ausente ocurrido con anterioridad, y su dinámica consiste en el recordar (Ricoeur, 2007, p. 8).

En consonancia con Ricoeur, para la autora Elizabeth Jelin (2012) la memoria debe ser tratada como un ejercicio sesgado de qué es lo que recordamos, cuándo y cómo. Es decir, el acto de recordar nos lleva a pensar quién recuerda, cómo recuerda y cómo lo expresa; y por qué recuerda y para qué recuerda. De tal forma, siguiendo el postulado de Traverso (2007), situamos a la memoria como una posibilidad amplia de ejercer una práctica política, pues en la memoria radica la posibilidad de definir lo que puede ser contado, recordado, repetido y elaborado desde los sujetos. La veracidad no es intrínseca de la memoria pero tampoco le es ajena, puesto que la cultura y el carácter subjetivo la atraviesan.

De esta manera, es importante destacar que para Enzo Traverso (2007) la memoria cobra vida desde la subjetividad de la persona, desde su experiencia vivida, desde su forma de entender, excluir, relatar y situar al mundo, es decir, desde la singularización que ésta hace de los hechos del pasado. A pesar de ello, esta condición podría no permitir tomar cierta distancia, por lo que la memoria no proveería razonamientos que expliquen órdenes sociales más profundos. Es decir, no daría cuenta de "estructuras subyacentes a los acontecimientos", característica que la historia porta como campo de estudio que expresa los hechos desde "la distancia del exiliado" (Traverso, 2007, p. 73).

Sin embargo, y aquí radica la potencia antes mencionada, la memoria puede moverse en el orden cotidiano y ser un potente campo de lucha al traer al presente. Mediante la experiencia vivida, los sentimientos, la nostalgia, los recuerdos y las emociones, una memoria cobra vida al constituirse en una experiencia transmitida que es conmemorada colectivamente, y que, por lo tanto, reconfigura la identidad, las formas de ser y estar en la vida.

En este contexto, las memorias recabadas por los estudiantes sobre las "experiencias vividas" de sus familiares les permitirían crear un vínculo más estrecho con sus situaciones y vidas individuales. Este trabajo constituye entonces un momento importante donde memoria e historia se entrecruzan pues ninguna es ajena a la "elaboración del pasado" (Traverso, 2007, p. 74) y de hecho están en constante reelaboración.

En síntesis, para Traverso (2007), la historia por un lado mantiene una perspectiva de socavación del pasado que responde a una necesidad social y política que se sustenta en datos cuantificables, se inscribe en documentos con el fin de dar prueba de verdad y confianza de los hechos descritos. La historia mantiene una distancia sobre la experiencia, verifica objetivamente la memoria, ya que para la historia un hecho no puede entenderse por sí solo (Ricoeur, 2007, p. 12). A diferencia de la historia, la memoria se construye en etapas y es para el autor subjetiva, cualitativa. No tiene cuidado con las comparaciones, no es fija pero está filtrada por los sujetos que construyen esta memoria. La memoria se constituye como una reflexión a

un acontecimiento, se forma por los testimonios filtrados por la cultura, por la ideología y por todo el contexto de los sujetos, contexto que es voluble. (Traverso, 2007, p. 73).

A nivel metodológico, el historiador sabe que necesita de un respaldo académico, por ejemplo la escritura, que manifieste, legitime y vuelva inteligible el texto histórico. Este soporte en el caso de los estudiantes fue la memoria oral. Es importante reseñar que para Paul Ricoeur (2007) la historia no tiene método propio, la cuestión de la representación del pasado, en última instancia, debe ser definida por el ciudadano. La historia no reside en lo que pasó, sino en una puesta en relato por determinados constructores de discursos que le dan sentido a ese caos.

De tal manera, siguiendo a Traverso (2007), en consonancia con Silvia Rivera Cusicanqui (1987), reconocer la existencia de “memorias fuertes” y “memorias débiles” es fundamental, pues es una puerta, para saber quien está constituyendo la memoria que puede devenir en historia y, por lo tanto, constituir voces reconocidas, legitimadas o disidentes frente a los discursos universalistas.

En este sentido, la historia fuerte u oficial es aquella que se constituye por los Estados, es aquella que responde a una institucionalidad específica, mientras que la “historia débil” es una historia que es subversiva, oculta, prohibida y quienes forman esa historia provienen de memorias individuales y colectivas alternativas, tal como ocurre con el caso de los estudiantes de la Unidad Educativa Guayaquil, pues estas “memorias otras” permiten comprender y construir memorias que no nacen como oficiales, sino que estarían dotadas del trabajo, de vivencias e influencias colectivas y que, según Rivera Cusicanqui (1987, p. 9), posibilitan a los colectivos y a sus experiencias subalternas el repensarse, darse sentido para construir sus identidades y no solo hacer caso omiso a las intervenciones externas, pues el ejercicio de memoria puede convertirse en un paso a la socialización y reinención con la misma comunidad.

Entonces, las memorias individuales están enmarcadas socialmente (Jelin, 2012, p. 3), pues se manifiestan por los valores sociales que se expresan sobre un determinado tema, del cual el sujeto recordará ciertos aspectos y también generará ciertos olvidos, que se definen desde los mismos marcos sociales. Esta postura o “esta construcción de la memoria conlleva un uso político del pasado” (Traverso, 2007, p. 68) que para la historia oficial será de segundo orden pero que para sujetos, como los estudiantes que citaremos a continuación, son memorias de gran importancia por su carácter fundante para el desarrollo de su pensamiento crítico.

Según Traverso (2007), para que se construya un acto de memoria primero debe producirse un acontecimiento significativo que genere un trauma, pues todos los sucesos no pueden ser recapitulados por la memoria sino que se constituyen de forma colectiva para que un hecho pase a formar parte de lo que se entiende como un evento histórico. La memoria, dirá Traverso, es un “combatiente del olvido y por tanto una esfera de régimen político” (Traverso, 2007, p. 71). Ricoeur y Traverso coinciden en que la historia al igual que la memoria se escribe en el presente. Asimismo, “activar el pasado en el presente” (Jelin, 2012, p. 3) es una posibilidad para no olvidar e inclusive para autodefinirnos.

Este entrecruzamiento entre memoria e historia permitió enriquecer los escritos de los estudiantes de la Unidad Educativa Guayaquil. Al contar con 50 experiencias heterogéneas, y a la vez con ánimo de exponer un trabajo de largo aliento, pero de manera introductoria, expongo cuatro casos puntuales de las experiencias de los estudiantes de tercero de bachillerato. María Lalaleo, Anderson Azogue, Alisson Recalde y Mateo Fiallos son jóvenes que viven en un contexto urbano-rural, que atraviesa la vida de quienes se desenvuelven en dicho acto.

Cabe destacar que el contexto de estos estudiantes está permeado por la influencia de la globalización en la toma de sus decisiones, en la configuración de sus pensamientos y conductas que influyen y regulan sus vidas, pues son sujetos de características múltiples al tener en sus hombros orígenes campesinos, formar parte de familias migrantes y pertenecientes a sectores rurales. Por ello paso a explicar algunas observaciones.

De manera general detecté que 58 estudiantes decidieron que su investigación se enfoque en los orígenes de su lado materno y solo dos estudiantes realizaron su investigación exclusivamente de su parte paterna. Esta división me recuerda las palabras de Patricia Holland (2003), cuando explica que el padre o el hombre en la familia era quién tenía el rol de “manejar el aparato que controla la imagen: apuntar, enmarcar y disparar”, mientras que las mujeres “son quienes se han ampliamente convertido en las historiadoras, las custodias de la memoria, al seleccionar y preservar el archivo familiar” (Holland, 2003, p. 12).

Ya en el trabajo concreto, los estudiantes presentan y justifican su proceder en la investigación mediante un párrafo introductorio. De ello, 58 estudiantes coinciden en que la información y los archivos fotográficos los tenían sus madres, tías o abuelas y sería más factible conversar con ellas. En los dos casos de estudiantes que realizaron su investigación sobre el lado paterno se evidencia la dificultad de recabar información: sus padres los remitieron donde sus abuelas para que puedan investigar sobre su árbol genealógico y las pocas fotografías entregadas por los padres dan cuenta solo de la etapa militar que estos hombres habían realizado. Para contextualizar esta característica recordemos las palabras de Holland:

Un álbum de familia contiene una profusión una confusión de placeres y dolores, a través de viejas y nuevas fotografías presentadas con engañosa inocencia. Las colecciones familiares nunca son solamente memorias. Sus puntos inconexos permiten vislumbrar muchos posibles pasados, e incluso en nuestro anhelo de narrativas son una manera de contar el pasado que tendrá sentido en el presente que conocemos; nosotros nos empeñamos en seguir esos rastros para llenar los espacios faltantes. (2003, p. 12).

Esta situación revela el arraigado ejercicio de poder que se gesta en el núcleo más básico de la familia, donde el hombre se muestra y refuerza el perfil del hombre patriarcal mientras que las mujeres se encuentran ausentes en los espacios de representación de lo público, protegiendo como un “deber de ser, al conservar” los recuerdos de la totalidad en la que ellas pocas veces aparecen y si lo hacen cobran una pose de amas de casa abnegadas.

En ese sentido, para María José Lalaleo fue complicado mostrar a sus compañeros las fotografías de su madre y abuela, pues, al ser reconocida como la abanderada del establecimiento, se resistía a develar su descendencia de

analfabetos ya que ni su madre ni su abuela habían podido estudiar. En relación a su abuela ella dirá:

Durante el periodo de su infancia ella pasó con su familia en su hogar ayudando a sus padres en las labores de la casa ya que por el hecho de la condición de ser mujer tenía obligatoriamente que encargarse de sus hermanos y de llevar la rienda de la casa aun siendo menor para sus hermanos. [...].

Por su parte, Alisson Recalde escribió:

María Edelmira Andaluz fue mi tática abuela, fue hija de un amorío entre un soldado español y una indígena, este soldado tuvo que regresar a su país pero como un último acto de amor, reconoció a su hija, es de allí el apellido Andaluz de Pelileo [...] mi abuelita nació en Ambato pero fue a vivir a Guayaquil, luego mi bisabuela se va con otro compromiso y mi abuela se queda al cuidado de su padre y de sus hermanos, su padre fallece. Ella busca a su madre que estaba en Quito, quien la pone a cuidar a sus medios hermanos, a los 14 años mi abuela escapa con quien fue mi abuelo y sobrevivía vendiendo en las plazas. Mi madre se casa con mi padre pero por los maltratos que él le daba, ella se hace de otro compromiso y nos regresamos a vivir en Ambato, hoy vivimos de los cortes de cabello que mi madre sabe hacer [...] Fui criada por mi hermana mayor, ya que mi mami pasaba trabajando. Tanto mi bisabuela como mi abuela, madre y hermana fueron abandonadas, maltratadas por sus maridos.

De manera parecida Anderson Azogue, explica:

No conocí a mis abuelos de parte de padre porque no conocí a mi padre, mi madre nos dejaba con nuestros abuelos hasta que tengamos edad para trabajar, a los seis aprendí el oficio, ahora que soy grande trabajo como carpintero pero en esa época el cuerpo no me dio y me llevaron a trabajar vendiendo manzanas, papas o tomates en la calle. Mi familia perdió sus tierras cuando pasó lo del terremoto y solo vivíamos arrimados a la casa de mi abuelo, que siempre me comparaba con mis otros primos que sí tenían plata porque mis tíos vendían vacas y leche. A los 12 años vi una propaganda en la televisión del mercado que decía sobre las historias de Héroes Verdaderos y me inscribí, me vinieron a ver porque yo gané el concurso, me sacaron de las calles, pues nos ayudaron a mí y a mis hermanos a poder entrar a estudiar, porque nos regalaron una casa pequeña en la que hasta ahora vivimos.

Por otra parte, Mateo Fiallos relata que:

[...] a diferencia de lo que he escuchado de mis compañeros yo no he sufrido mucho, mis padres me han dado comida, techo y estudios, ya que mis abuelos han podido tener un negocio de telas. Siempre tuvimos algo de dinero. [...] A mí me gustaría ser como mi tío abuelo porque él desapareció en la guerra del Cenepa, ya que los militares le habían dado por muerto y pasaron cinco años para que mi tío regrese a donde la familia, mi abuela casi se muere de la pena. Dicen que a los soldados les dejaron botados y mi tío se hizo el muerto, luego se hizo pasar por un soldado peruano y cuando pudo pasar la frontera buscó la casa y por unos vecinos dio con la casa de mi abuela.

Todas estas memorias llegan a constituirse en un ejercicio de dignificación del "nosotros somos" y "yo soy", parte de una familia que mediante el trabajo "duro y sacrificado" logran ocupar el lugar tan soñado en la sociedad, el puesto de ser "alguien digno para la sociedad". Es decir, los primeros textos de los estudiantes apuntaban a idealizar las memorias de sus familiares, esto sin contar que esta subjetividad hace que sus textos tengan una tendencia excesiva a realzar la entrega, renuncias, sacrificios, dedicación, esfuerzos que en su momento aparecen como típicos de una época que mantenía huérfanos a la población. Esta reflexión no pretende deslegitimar las experiencias de quienes formaron parte de la investigación, todo lo contrario, apunta a reafirmar estas voces no solo desde el ámbito inocente de la reproducción de la vida, sino también desde los engranajes o sistema que hace que la desigualdad social eche raíces y se naturalice, tal y como

lo indicamos al inicio de este texto.

En relación a estas memorias, la conexión con libros relacionados a la realidad nacional del Ecuador y con ensayos y escritos con perspectivas decoloniales, de comunicación de masas, de género, más producciones audiovisuales independientes, videos del canal encuentro-televisión pública de Argentina, y las clases constructivistas que se dictaron permitieron presentar y ofrecer panoramas "otros" para pensar sus investigaciones.

Por otra parte, un punto de encuentro de las realidades de estos jóvenes y sus familias, tiene que ver con lo complejo que les resultó recabar información y sobre todo fotografías de las mujeres de sus linajes. Esto se contextualiza cuando recordamos que para Holland (2003) "la continuidad de las historias de las mujeres ha sido siempre más difícil de reconstruir, pero aquí la afirmación del día tras día puede por sí misma reconfirmar la coherencia de las memorias de las mujeres" (p. 7). Pues, contradictoriamente, las bisabuelas, las abuelas y en algunos casos las madres de estos jóvenes gustan de contar sus memorias, pero conservan más recuerdos de sí mismas a partir de los relatos de la vida de los otros. María José Lalaleo citando a su abuela relata una memoria:

Recuerdo que mis hermanos salían a vender a la ciudad y por eso yo aprendí a trabajar y a vender leche en la ciudad, la situación fue demasiado difícil, yo era quien lavaba la ropa y tenía que caminar largas distancias hasta encontrar un río para lavarla y regresar después a preparar los alimentos para mis hermanos.

Este es un ejemplo que permite comprender como la mujer "puede ser" en tanto se entienda como parte de la realidad del hombre.

Esto nos lleva a esbozar la segunda interrogante que nos propusimos inicialmente: cómo estos adolescentes se piensan y reconstruyen al haber trabajado este pasado "otro" desde su propia memoria y la de sus familiares. Desde los textos finales de los estudiantes se desprende una conciencia identitaria que se reafirma desde ciertos hallazgos y se niega frente a otros escenarios. Ellos comenzaron a analizar que los devenires de sus familiares e incluso de sus propias vidas no solo se debían a los "designios divinos" sino que factores económicos, políticos, sociales y culturales habían actuado a favor o en contra de sus intereses.

En ese sentido podemos apreciar un fragmento del texto final que la señorita Lalaleo presentó, ella toma un lugar diferente en relación a su postura inicial y expresa que:

Ahora puedo hablar de esto sin llorar [...]. Mi bisabuela no pudo realizar sus estudios por la situación de extrema discriminación hacia la mujer que ellos vivían, por lo que ellas solo servían para cocinar, lavar la ropa atender al padre, a la madre, a su hermano e incluso a los animales que tenían mayor importancia porque pensaban que ellos les permitían tener dinero, en lugar de ir a la escuela ella se dedicó a cuidar de todo lo relacionado con la casa. Eso dice Simone de Beauvoir que se debe a la discriminación que las mujeres sufrimos por años y que no es natural sino hecho por la gente en la sociedad [...] Ni mi bisabuela, ni mi abuela han tenido las oportunidades que yo tengo, mi madre caminaba sin zapatos por dos horas para llegar a su escuela, sacaba sus cuadernos que llevaba en fundas que ocultaba de la maestra para que no la mande regresando. Aún no se si entraré a la universidad pero quiero ser doctora o profesora para no maltratar a los estudiantes. La educación debe ser diferente en nuestro país para que todos en la sociedad puedan mejorar.

Entonces, la memoria de las abuelas pasa a constituir un eje central en la identidad de María José Lalaleo, esta

estudiante en su ensayo reflexiona sobre la violencia patriarcal y sobre factores económicos y educativos que llevan por un camino definido a sus antepasados, circunstancias dirá Lalaleo “que a fin de cuentas son estructurales”.

Por su parte, Patricia Holland (2003, p. 7) sostiene que “El capitalismo, en su fase triunfante más reciente, requiere altos salarios y poblaciones estables, distribuidas en centros de consumo”. Por lo que, en “el sistema económico global disloca a las familias, y la necesidad de trabajadores con bajos salarios y mercancías de precios bajos crea desempleo”. Esta razón lleva a la población a moverse, a migrar, o como en el caso de los antepasados de los jóvenes de Ambato a ser expropiados de sus tierras por tener, según el caso de Alisson Recalde, “documentación ilegal”. Sus abuelos tuvieron tierras, herencia de los huasipungos, en el sector de Ficoa, barrio que data desde 1906 y que linda con la hacienda de la familia de Juan León Mera. Este fue el lugar de paso del ferrocarril que iba hacia Quito hasta los años 60, y según Alisson “la llegada de la modernización hizo que una empresa de arquitectos llegue a Ambato y se apropie de los terrenos, [...] el cabildo siempre les hizo la venia, mi abuela cuenta que ellos decían que los turistas llegarían y eso era bueno para la venta de frutas. Terminaron construyendo muchas casas y se fueron sin pagar por los terrenos, los documentos que tenían mis abuelos dicen que no eran válidos, los del municipio le habían dicho que estaban sin firmar y solo estaba puesto la huella del dedo”. Cabe señalar que Ficoa, actualmente es un barrio con proyectos de gentrificación.

Vemos como la violencia sigue perdurando y se ejerce a las generaciones futuras, en el caso de Alisson ese hecho hizo que su familia migre a Quito y que la violencia intrafamiliar y el abandono se enraíce. Para Patricia Holland (2003) “la tragedia y la violencia del cambio económico es vivida, cuando las personas se vuelven trabajadores migrantes e inmigrantes, refugiados, esposas forzadas, todos los cuales deben viajar, de forma constante e ilegal, para escapar de la pobreza o los regímenes opresivos (p. 7).

En relación al ensayo de Mateo Fiallos, podemos notar su reflexión cuando cita a su padre, que recuerda a su tío abuelo, ex combatiente del Cenepa, memoria en principio para él desconocida pero que tras la investigación fue determinante para su futuro:

“la policía y los militares tienen a sus tropas como carne de caballos, no te hagas casco verde, te han de ir botando como a mí y ni gracias te han de dar” [...]

-Cuando leí el libro de los Aparatos ideológicos del estado del señor Louis Althusser, no entendí nada pero luego con las clases y los videos de YouTube me di cuenta que los militares y los policías no siempre ayudan a la gente, mis tíos y primos son policías municipales y siempre se encuentran con las vecinas y les mandan de las calles pero no les quitan las ventas, pero hay otros que hasta les pegan y les discriminan por ser indígenas. Louis Althusser me enseñó que ellos son usados para que las protestas no se hagan y para controlarnos. [...] Mi meta es lograr graduarme y poder estudiar en la universidad y que ya no solo haya policías en mi familia [...] Ahora si me gritan largo, no me avergüenzo ya puedo explicarles que no hay que ser racistas”.

A la postre, Anderson Azogue explica en sus reflexiones finales que:

[...] yo pensé que éramos pobres porque mi papá nos abandonó, siempre me sentí culpable porque decía que no era su hijo porque

era muy negro pero ahora pienso diferente, porque en las clases hablamos sobre de donde vienen los indígenas y los negros y me doy cuenta que el racismo fue porque los españoles nos hicieron creer que éramos menos cuando ya nosotros teníamos a los incas con mucha cultura [...].

Retomando los postulados de Aníbal Quijano (1992) sobre el blanqueamiento y la colonialidad del poder, comprendemos que la globalización propaga efectos culturales en los estudiantes de la Unidad Educativa Guayaquil. El proceso del blanqueamiento en el sentido cultural, implicaba la negación de las costumbres de origen precolombino y la adopción de la cultura blanca. Ya que identificarse como indígena continúa generando un estigma.

La negación de una identidad heredada de los procesos: latifundistas, de servidumbre, de trabajo informal, de comercio autónomo, de la labor campesina, es incentivada por la globalización. La identidad de las nuevas generaciones comienza a redefinirse desde la identificación y defensa de todo aquello que provenga de occidente y desde el ocultamiento de lo andino e indígena.

Por lo que, el blanqueamiento según Aníbal Quijano (1992), puede ser considerado como la ideología que surgió del legado del colonialismo europeo, descrito por la teoría sobre colegialidad del poder, que sustenta a la dominación blanca en las jerarquías sociales, manteniendo inequidad y radicalizando las bases del capitalismo.

Situándonos en la cotidianidad de los estudiantes de la Unidad Educativa Guayaquil podemos reflexionar sobre como la cultura se vincula al mercado y al consumo. La modernidad influye en la vida de dichos estudiantes, ya que: “[...] cuando el dinero domina al hombre, la ciudad se convirtió en un gran mercado y su habitante un ser productor y consumidor” (Quijano, 1992, p. 36), no solo de productos también de ideas. Por ello las memorias comienzan a ser redefinidas, olvidadas y la historia se muestra desde el tejido que se manifiesta por medio de la cultura, de manera particular en las llamadas industrias culturales, siendo por ejemplo; las casas de música las principales empresas promotoras del reggaetón y a la vez promotoras de discursos misóginos; la televisión con programas que incentivan el sexismo, el clasismo y el individualismo, la competencia, la eficacia aspectos que benefician al estatus quo.

Por lo que, comprender que la cultura juega un papel de cohesión social, fue determinante en los estudiantes, a tal punto que de manera performática y momentánea las estudiantes decidieron portar su vestimenta runa para su graduación. Vemos pues, que la memoria histórica en este caso se deslinda de un recuerdo de una cultura esencialista, con tintes turísticos y la cultura de élite que excluye a todo aquel que no se apellide Rockefeller. Este hecho nos presenta una alternativa, que se negocia también desde las memorias débiles que recoge todas las expresiones que posibilitan la negociación en la construcción de sentidos, es decir un constante diálogo cultural que nos permite situarnos en la realidad sociocultural que hoy por hoy acontece en nuestro país, nuevamente situando la memoria desde el presente.

Podríamos decir, que existe una suerte de adaptación cultural a la realidad cambiante. Las memorias “otras” que en desde el mundo runa o indígena se efectúan

comunitariamente podría ser una respuesta frente a una serie de encuentros que los migrantes, expropiados, relegados han tenido en el choque de la identidad que llevan consigo del campo a la ciudad. Este campo se despliega desde la cultura que con historias divergentes a la historia oficial también se constituyen en una respuesta a la modernización que cruza discursos capitalistas con discursos de nacen de pueblo y nos definen.

Desde la perspectiva occidental, la ideología que despunta no es la identidad entendida desde lo cholo, lo indio, lo femenino, lo íntimo sino desde lo público, lo blanco, lo heteronormativo. Y es precisamente esta lucha de significaciones con la que se enfrentan los estudiantes. Posibilitar desde la educación discursos alternos es necesario para dar un giro a dichos preceptos hegemónicos y comenzar a pensarnos desde la diversidad de posibles y variados escenarios. La educación es la principal herramienta que la humanidad debe retomar para generar dicha ruptura.

Lo importante es que los seres humanos no solamente se dediquen a refinar sus destrezas técnicas sino complementarlas con el quehacer diario del aprender, para que seamos personas que recuperemos el espacio público del diálogo y ser capaces de reconstruir nuestro entorno. La reflexión expuesta, nos llevó a dar un salto y nos comprometimos con ejecutar un proceso constructivista.

Los estudiantes de la Unidad Educativa Guayaquil de tercero de bachillerato contextualizaron su situación de migrantes, huérfanos, refugiados, padres adolescentes, sometidos a condiciones de servidumbre, de violencia intrafamiliar, violencia sexual, obligados a comercializar estupefacientes, con problemas de salud, desalojados, robados, vulnerados, discriminados por su etnia o procedencia, y en su mayoría integrantes de familias analfabetas y de bajos recursos. Ellos han dejado de lado el miedo y las lágrimas para atreverse a repensar sobre su situación. Ellos anhelan ser ingenieros, doctoras, abogados, madres, padres, seres humanos que comprenden que la condición en la que viven no es un hecho dado por la naturaleza. Por el contrario, los estudiantes abrieron un

debate en sus hogares sobre como un modelo hegemónico pretende regular a la población.

En conclusión, es importante recalcar que la memoria sea individual o colectiva es una visión del pasado y que está siempre pensada, reelaborada y mediada por el presente y sus actores en relación a los actuales contextos, que es un potente espacio de transformación de discursos oficiales, por lo que plantearnos que efectivamente es viable considerar y retomar "otras memorias" como catapulta para gestar la identidad, que no solo sea académica o institucional sino también una memoria que enriquezcan el panorama desde producciones colectivas, más comunitarias, desde la empatía por el encuentro y el compartir de individualidades, pensar la memoria como un potente motor político nos abre la puerta a que los pueblos reconfiguren el entramado social y que tomen a la memoria y sus propias historias como una herramienta desde la cual se pueda resocializar otros saberes.

Referencias

- Holland, P. (2003). *Historia, memoria y familia*. *Este País*, 151, 2-9.
- Jelin, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? En E. Jelin, *Los trabajos de la memoria* (pp. 17-37). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. En H. Bonilla (Comp.), *Los Conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 11-20). Bogotá: Tercer mundo editores.
- Ricoeur, P. (2007). *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado*. En A. Párotin-Dumon (Ed.) *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Santiago de Chile: Centro de Ética de la Universidad Alberto Hurtado.
- Rivera Cusicanqui, S. (1987). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: De la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas sociales*, 11, 49-64.
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco y Levín, F. (Eds.). *Historia reciente* (pp. 67- 96). Buenos Aires: Paidós.