



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

LA MEMORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ
Una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados

Estudiantes

Johan Sebastián Pabón Agudelo
Yesid Alejandro Carmona Abalo
Yuri Catalina Montoya Cardona

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua castellana
2019



LA MEMORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ
Una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana

Estudiantes

Johan Sebastián Pabón Agudelo
Yesid Alejandro Carmona Abalo
Yuri Catalina Montoya Cardona

Asesora

Alexandra Agudelo López Ph.D

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua castellana
2019

¿Olvida usted algo?
- Ojalá.

Luis Felipe Lomelí
El Emigrante

CONTENIDO

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: DELIMITACIÓN DEL PROYECTO	10
Antecedentes investigativos.....	10
Planteamiento del problema.....	14
Pregunta de investigación	21
Objetivos.....	21
Justificación	22
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	25
Memoria, narrativa y subjetividad, aproximaciones para interrogar la construcción de paz en contextos situados	25
Historia, aporías, narración y subjetividad	30
Sobre la justicia, una aproximación epistemológica	41
Sobre el Olvido y sus topografías	49
CAPÍTULO 3: HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO	59
Perspectiva hermenéutica de Paul Ricoeur	59
Método biográfico narrativo	60
Técnicas narrativas	61
Proceso de interpretación.....	62
CAPÍTULO 4: HALLAZGOS, INTERPRETACIONES Y DISCUSIONES	64
Descripción de los contextos situados donde se desarrolló la experiencia.....	64
1. Memoria y construcción de paz, el papel del maestro en contextos situados.....	67
Hacia un rescate del concepto de pedagogía	67
Hacia una reflexión por los apelativos del maestro	70
El maestro-mediador: un rescate de su acción social	72
2. Problematicaciones sobre la memoria y la paz: hacia un análisis de los sustantivos críticos	77
La memoria del pasado	78
La paz, una eterna postergación	80
Relaciones entre la memoria y construcción de paz	81
La memoria como única ruta hacia la paz.....	82
La mediación como necesidad entre la memoria y la paz.....	83
El saber académico y la capacitación.....	84
La memoria y la paz como lugares hegemónicos.....	85
Un concepto en emergencia: la Esperanza Performativa	86
3. Tramas para una propuesta pedagógico - narrativa en la configuración de subjetividad política de maestros de lengua castellana	89
Nuestro camino.....	90
El lugar de la narrativa en la constitución de subjetividad del maestro.....	91
La formación de maestros, un camino transversal.....	93
Narrarse entre sí, una propuesta de emancipación del lenguaje	95
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	98
Bibliografía	100
Anexos	103

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Fotografía sesión del 21 de noviembre de 2018. Fuente: Con-Vivamos.....	9
Ilustración 2: Distribución de publicaciones por año. (Fuente: Elaboración propia)	10
Ilustración 3: Fotografía sesión 28 de noviembre del 2018. Fuente: Con-vivamos.	15
Ilustración 4: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.....	17
Ilustración 5: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-vivamos	20
Ilustración 6: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos	22
Ilustración 7: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.....	34
Ilustración 9: Fotografía sesión 17 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.....	54
Ilustración 10: Fotografía sesión 28 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.....	64
Ilustración 11: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.....	73
Ilustración 12: Mapa 2: Análisis hermenéutico Fuente: elaboración propia.	77
Ilustración 13: Mapa 3: Análisis hermenéutico. Fuente: elaboración propia	77
Ilustración 14: Mapa 1: Análisis hermenéutico. Fuente: elaboración propia.	77
Ilustración 15: Análisis lexicométrico del concepto de Memoria.....	78
Ilustración 16: Análisis lexicométrico del concepto Paz.....	81
Ilustración 17: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.....	84
Ilustración 18: Fotografía sesión 27 de febrero del 2018. Fuente: Con-Vivamos	87
Ilustración 19: Fotografía sesión 17 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.....	89
Ilustración 20: Fotografía sesión 17 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.....	90
Ilustración 21: Fotografía sesión 17 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.....	92
Ilustración 22: Fotografía sesión 24 de noviembre del 2019. Fuente: Con-Vivamos.....	92
Ilustración 23: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.	94
Ilustración 24: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.....	94

Resumen

Considerar como directamente proporcional la relación entre la memoria y la construcción de paz en escenarios de gran convulsión social como el de Medellín, es un ejercicio de aproximación riesgoso donde se hace necesario aludir a consideraciones primarias de la historia, la memoria, la subjetividad, la justicia y el olvido, para analizar los porqués de dichas relaciones y el papel que cumple la narrativa para evidenciarlas. El maestro hace su aparición en este escenario buscando ejercer desde una mirada interpretativa la potencia política de su quehacer en tanto conduce a la construcción de subjetividades y amplía su horizonte crítico al respecto de la instrumentalización de la pedagogía al servicio de la memoria y la construcción de paz.

Las relaciones que se tejen desde el panorama comunitario, y a través de los recursos narrativos y del lenguaje en su visión más extensa, son los que repercuten en este trabajo de investigación para lograr ubicar a la esperanza como un impulso desesperado por construir la paz en el que el maestro tiene su aparición como sujeto político, desde el rescate de las reflexiones epistemológicas de la pedagogía y su fuerza de emancipación en las comunidades que han sido laceradas de forma constante por la guerra.

Introducción

La presente investigación se sitúa a partir del reconocimiento de una serie de relaciones entre la memoria y la construcción de paz que, en Colombia, ha tenido una tendencia a concebirse de manera directamente proporcional. Si bien la forma en la que se manifiestan dichos vínculos es evidente desde perspectivas sociales, históricas y políticas, el interés central de la investigación está en la problematización de dicha relación desde el ámbito pedagógico, en la búsqueda de comprender las configuraciones de subjetividad que de allí emergen. La investigación genera entonces una aproximación a las configuraciones más rizomáticas en las que la memoria y la paz habitan al maestro, todo ello desde una mirada hermenéutica, desde una pregunta esencial: ¿Qué configuraciones de la subjetividad emergen cuando se considera que la relación entre memoria y construcción de paz es directamente proporcional?

Para iluminar dichas premisas el texto presenta un compendio de documentos en el periodo comprendido entre 2005-2018, de los cuales se toman catorce artículos en los que es posible entrever los anteriores postulados sobre el problema y que basan sus dilemas dentro de las repercusiones que tienen fenómenos como la Ley de justicia y paz, la conformación del Centro Nacional de Memoria Histórica, el llamado a la creación de la Unidad Nacional de Víctimas, el establecimiento de la Cátedra de la paz, entre otros.

Esta problematización lleva a este proyecto a reorientarse dentro de tres ámbitos de discusión, en los cuales tiene incidencia la afirmación de la relación entre memoria y construcción de paz como directamente proporcional. Inicialmente, se presentan las lecturas políticas de la relación entre memoria y construcción de paz, a partir de las implicaciones que esta tiene en la relación de los sujetos en el accionar civil y en las esferas de decisión gubernamental; al mismo tiempo, este punto de discusión se encamina hacia la configuración de la subjetividad y el asunto formativo de la responsabilidad colectiva por la paz y la memoria. Como segundo eje, el lector podrá encontrar las lecturas sociales de la relación, desde el cual se propone problematizar el eco que generó la coyuntura histórica que vivió Medellín entre los años 2006 y 2015 en sus ciudadanos, potencializando la emergencia de organizaciones sociales y la reorganización de las ya constituidas como forma de reaccionar ante la ausencia estatal. En esta lectura, se propone el concepto de imaginario social de Castoriadis como manera de comprender los procesos de naturalización de la violencia y, con ello, la reafirmación de unas relaciones entre la memoria y la construcción de paz. Finalmente, y como eje principal de la investigación, se abre un horizonte de discusión desde las lecturas pedagógicas de la relación, en el que se expone la crisis estructural del sistema educativo y la manera como aparecen allí las políticas públicas de memoria, en especial la Cátedra de la paz. Desde allí el texto busca problematizar cuestionamientos como ¿Queda en el papel esta propuesta de hacer memoria o de garantizar que la construcción de paz se da por el mero hecho de exigirlo en un decreto? ¿Es la memoria el instrumento idóneo para construir paz desde las aulas? Estas discusiones abren igualmente una problematización por la instrumentalización de la pedagogía en los escenarios de construcción de paz.

El quehacer cotidiano del maestro en Colombia atraviesa los grandes dilemas que se han expuesto anteriormente y estos a su vez, redireccionan su reflexión como sujetos políticos a la sociedad lacerada por la guerra en la que sirven como docentes. La necesidad de que el maestro reconozca la memoria colectiva, y que recupere su condición como sujeto de gran relevancia para la transformación social de los territorios en los que enseña, aparece en el texto con mayor profundidad como sustentación de la pertinencia de esta investigación, especialmente desde el papel del maestro de lengua castellana, quien debe asumir una responsabilidad importante por el proceder y el artificio del lenguaje en tanto mediador de los procesos de paz que vive actualmente el país.. A partir de esta necesidad, la investigación se fundamenta en la constitución de un entramado teórico-reflexivo que problematiza seis categorías que han permitido la discusión y el abordaje de nuestra pregunta de investigación, las cuales son: memoria, narrativa, subjetividad, historia, justicia y olvido. Estas categorías se transversalizan desde una mirada ricoeuriana y, a su vez, se amplía en la convergencia de distintos postulados de autores críticos-teóricos tales como: Walter Benjamin, Maurice Halbwachs, Hanna Arendt, Gregorio Kaminsky, Tzvetan Todorov y Elizabeth Jelin, entre otros.

El horizonte epistemológico y metodológico de la presente investigación se fundamenta desde una hermenéutica histórica de Paul Ricoeur, donde la narrativa adquiere una participación central dentro del entramado y se ubica no solo como medio sino como receptáculo de construcción de la subjetividad, por ello el análisis interpretativo de la investigación es el Biográfico-narrativo a través de técnicas de mediación narrativa como: talleres narrativos, cartografías narrativas, narrativas testimoniales, narrativas conversacionales y narrativas in situ.

El *Diplomado en Memorias comunitarias, narrativas y propuestas de Paz* (2018), orientada por la Corporación Con-Vivamos, es la plataforma en la que se inscriben los intereses de esta investigación y desde la que se consolidan los hallazgos, interpretaciones y discusiones en respuesta a los objetivos de la investigación, en tres grandes vías. La primera vía tiene como fin abordar la pedagogía como campo disciplinar y dirigir una mirada crítica de las formas de nombramientos del maestro a partir de tres categorías: el rescate del concepto de pedagogía, hacia una reflexión por los apelativos del maestro y el maestro-mediador: un rescate de su acción social.

La segunda vía está direccionada a la problematización sobre los conceptos de memoria y paz y sus relaciones emergentes. Estos dos conceptos se analizan a la luz de diferentes concepciones a partir de las siguientes categorías: hacia un análisis de los sustantivos críticos, la memoria del pasado y la paz una eterna postergación. Seguidamente se abordan las relaciones que se establecen entre memoria y construcción de paz tales como: la memoria como única ruta hacia la paz, la mediación como necesidad entre la memoria y la paz, el saber académico y la capacitación y la memoria y la paz como lugares hegemónicos. Como fin de esta segunda vía se propone un concepto emergente dentro de las relaciones: la esperanza performativa.

Finalmente, la tercera vía tiene como nombre: Las tramas para una propuesta pedagógico-narrativa en la configuración de subjetividad política de maestros de Lengua Castellana.

Esta propuesta se teje desde tres premisas: el lugar de la narrativa en la constitución de subjetividad del maestro, la formación de maestros como un camino transversal y narrarse entre sí: una propuesta de emancipación del lenguaje.

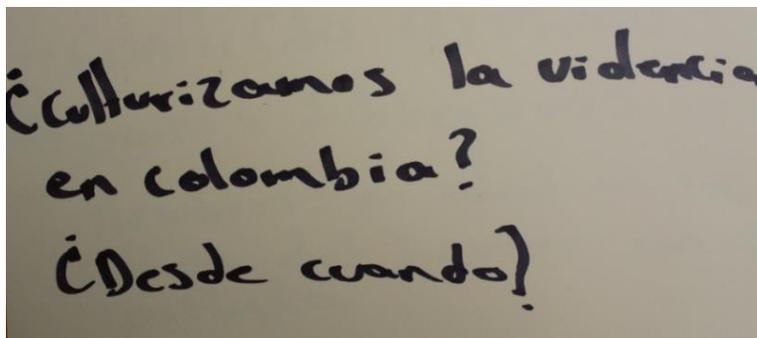


Ilustración 1: Fotografía sesión del 21 de noviembre de 2018. Fuente: Con-Vivamos

Este es un proyecto que indaga por los alcances

reflexivos de los maestros en los contextos situados donde se discute la paz y donde se evoca la memoria, promulgados por una tarea inalcanzable por transformar desde dentro las presiones estatales que limitan la capacidad política y filosófica que tienen dichos conceptos y donde la pedagogía termina adquiriendo, como ya es una terrible costumbre, un hábito de instrumento metodológico que muy poco o nada se pregunta por las verdaderas preocupaciones de la pedagogía.

Cabe resaltar que este trabajo no se enfatiza en el impacto social y político de la relación entre memoria y construcción de paz, sino que se ubica desde una pregunta por la subjetividad a la luz de la reflexión pedagógica del maestro en contextos situados, que en el caso colombiano implica enseñar para emancipar en un territorio que ha utilizado las armas y los actos violentos como medio para alcanzar las mismas exigencias.

CAPÍTULO 1: Delimitación del proyecto

Antecedentes investigativos

Para la construcción del estado del arte del presente proyecto, se revisaron bases de datos como Scopus, ScienceDirect, Jstor, Dialnet y Redalyc a partir de las categorías centrales del proyecto Memoria & Construcción de paz para el periodo 2005 - 2018. Una vez filtrado el resultado mediante la pertinencia de los resúmenes, se encontró que 605 trabajos de diferente formato y que se encuentran entre acceso abierto y restringido abordaban temas y problemáticas asociadas al interés del proyecto. La **ilustración 1** muestra la distribución de las publicaciones por año.



Ilustración 2: Distribución de publicaciones por año. (Fuente: Elaboración propia)

De este universo de publicaciones, se filtraron sólo los artículos resultados de investigación y se encontró un total de 336 artículos publicados a nivel mundial sobre las categorías en mención. En este análisis fue interesante observar que de los 50 países donde se ha producido alguna investigación que asocie directamente memoria y construcción de paz, Estados Unidos encabeza la lista con 86 artículos, seguido del Reino Unido (50), Canadá (16), Australia (15), Israel (15) y Colombia ocupa el sexto lugar con 14 artículos. Por ello y dado que el presente proyecto se ocupará de la relación entre memoria y paz en el contexto nacional, el estado del arte se concentró en analizar estos 14 artículos que se muestran en la **Tabla 1**. Artículos seleccionados para el análisis en Colombia

No	Artículo	Autores	Año	Publicación
1	Subjetividades políticas de la infancia temprana en el contexto de los conflictos armados,	-Ospina Alvarado M.C. -Alvarado Salgado S.V.	2018	<i>Psico perspectivas</i> (17)

No	Artículo	Autores	Año	Publicación
	narrativas colectivas de la agencia.	- Fajardo Mayo M.A.		
2	Educación de la memoria histórica para la paz y la justicia: definición de un campo.	-Corredor J. Wells. -Obregón M.E. -Asensio Brouard M.	2018	<i>Revista de educación para la paz.</i> (15, pp. 169-190).
3	Contribuciones de activistas colombianos de la vivienda a la paz posterior al Acuerdo: investigación de acción participativa con fundadores de vecindarios.	-Botero, Hombres.	2018	<i>Revista colombiana de sociología.</i> 41 (1), pp. 157-174.
4	Capitalismo afectivo, humanitarismo y extractivismo en Colombia: viejas y nuevas fronteras para los tiempos futuros.	-Aparicio J.R.	2017	<i>Estudios culturales.</i> (31) pp. 331-352.
5	Epílogo, perspectivas indígenas de la paz: su estética y su ritualidad.	-Curvelo, W.G.	2017	<i>Revista canadiense de estudios latinoamericanos y del Caribe.</i> (42) pp. 417-424.
6	Víctimas, memoria y duelo: el arte contemporáneo en el escenario posterior al Acuerdo.	-Rubiano E.	2017	<i>Análisis político.</i> (30) pp. 103-120.
7	Paz, memoria y verdad en El Salvador: experiencias y lecciones para Colombia posterior al Acuerdo.	-Moreno J.D.	2017	<i>Análisis político.</i> (30) pp. 175-193.
8	Violencia de género: escenarios socio legales de los conflictos en Guatemala y Colombia.	-García Y.G. -Espinosa R.M. -Aguirre J.E. -Zapata J.S -Villareal A.A.	2016	<i>Revista Lasallista de investigación.</i> (13) pp.35-45.
9	Bibliotecas públicas en Colombia: tierra de paz.	-Jaramillo O.	2016	<i>Profesional de la información</i> (5) pp.815-821

No	Artículo	Autores	Año	Publicación
10	Ética del cuidado: lecciones de mujeres víctimas de minas antipersonal.	-Londoño P.A.V. -Hincapié Rojas S.P.	2016	<i>Opción.</i> (81) pp. 262-285.
11	El conflicto armado en Colombia y la misión médica: las narrativas médicas como recuerdos de supervivencia.	-Urrego Mendoza D.Z.	2015	<i>Revista Facultad de Medicina.</i> (63) pp. 377-388.
12	Violencia, recuerdos, vida cotidiana y configuraciones temporales del cuerpo femenino.	-Severino C.C.	2015	<i>Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas.</i> (10) pp. 81-96.
13	Resistir a las fuerzas violentas y crear tejido social desde la fe: El Garzal Colombia.	-Plata, NOSOTROS. -Mateus S.C.	2015	<i>Tecnológica Xaveriana.</i> (180) pp. 497-525.
14	Acompañamiento psicosocial para liberar el sufrimiento asociado a la experiencia de desplazamiento forzado.	-Sacipa, S. - Vidales R. - Galindo, L. - Tovar C.	2007	<i>Universitas psychologica.</i> (3) pp. 589-600.

Tabla 1: Artículos para el análisis de antecedentes investigativos en Colombia
Fuente:

Con la lectura de estos artículos, se encuentra que los autores y autoras Aguirre, J.E, Alvarado-Salgado, S.V, Aparicio, J.R, Asensio-Brouard, M, Botero, M.E.N, Corredor, J, Cirvelo, W.G, Espinosa, R.M, Fajardo-Mayo, M.A, Galindo, L. convergen en el empleo de enfoques y metodologías de tipo hermenéutico, participativo y cualitativo, siendo más explícitos en el caso del artículo Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia, en el que María C. Ospina-Alvarado, Sara V. Alvarado-Salgado, María A. Fajardo-Mayo proponen la hermenéutica ontológica política como eje del estudio. También en el caso de Botero, María Elvira quien emplea en su investigación doctoral la IAP como método para la reconstrucción de las memorias de una organización social de vivendistas que lucha contra el despojo, destierro y a favor de la vivienda de colombianos y construyendo condiciones de no repetición indispensables para la paz. (2017:158)

En términos de la relación entre memoria y construcción de paz, se encuentra una tendencia marcada en todos los trabajos a identificar que, sin procesos de memoria, en su mayoría memoria de tipo histórico, la paz no sería posible. Ya sea desde la reconstrucción de la identidad organizacional, desde el arte, en el trabajo directo con familias, víctimas o en reflexiones sobre modelos de paz implementados en otros países, es una constatación de la vinculación de estas dos categorías. Tal es el caso del artículo sobre subjetividad política,

en el que se plantea claramente que debe existir una “articulación entre las narrativas colectivas y los procesos de deconstrucción de memorias y de reconstrucción de sentidos y prácticas orientados a la construcción de paz”. (2018:7)

Del mismo modo, en el artículo sobre género se encuentra una línea argumental que se sostiene durante el recorrido del texto, desde la cual se sostiene que,

el análisis de la violencia de género abarca un proceso de memoria histórica que confluye en la participación del Estado en la búsqueda de políticas públicas que mejoren la participación de los ciudadanos en los procesos democratizadores para la construcción de la paz (2016:35).

Este interesante trabajo que aborda la violencia de género a partir del análisis de escenarios socio jurídicos del conflicto plantea que esta relación directa entre memoria y construcción de paz, debe ser un enfoque que compartan países como Guatemala y Colombia. En el caso de Orlanda Jaramillo y los demás artículos que formulan un enfoque educativo, se plantea que

el fortalecimiento de la biblioteca pública como lugar de inclusión y cohesión social, de construcción de ciudadanía y memoria local, hace parte de los desafíos que se avizoran en su contribución para que el proceso de paz que enfrenta Colombia resulte tangible y pertinente. En este sentido se destacan algunas acciones que la entidad emprende para impulsar procesos de transformación social y, concretamente, para apoyar la construcción de tejido social en un momento histórico del país: el posconflicto. (2016:815)

El análisis de estos trabajos resulta fundamental para comprender las tendencias de las investigaciones en los últimos años y específicamente en Colombia, también devela la impronta que modelos de posacuerdo, posconflicto o transición hacia la paz han dejado en el momento actual que experimenta el país y, cómo no decirlo, refuerzan la vigencia que esfuerzos como los del Centro Nacional de Memoria Histórica que, en un intento por la búsqueda de la verdad sobre el conflicto, se comprometen con la construcción de paz.

Sin embargo, pese a estas tendencias nos surgen como maestros en formación muchas preguntas respecto a esta idea que parece ser una verdad inapelable: ¿Es la memoria la única vía posible para la construcción de paz? ¿Es posible que la recuperación de la memoria sobre el conflicto garantice la construcción de paz? ¿Qué sucede con las experiencias de paz que existieron y perduran pese al conflicto armado? ¿Se necesita algo más que memoria para la construcción de paz? Y en caso de no lograr una memoria histórica colectiva y unificada que brinde claridad sobre el conflicto ¿No podremos construir paz? Y finalmente ¿Es cierto que, si hay memoria de lo sucedido, garantizaremos la no repetición como base de la paz?

Planteamiento del problema

Luego de revisar los antecedentes investigativos, es importante señalar que en lo que respecta a bases de datos, la información obtenida demuestra una ausencia de investigaciones que problematicen la relación siempre directa entre memoria y paz como única vía posible para lograr un tránsito de escenarios de conflicto, lo que es importante dado que en dichas bases solo se obtiene información publicada en revistas indexadas y de circulación académica, es decir, otras publicaciones de carácter comunitario, social, educativo y de otra índole no figuran allí, por lo que sería útil de abordar en investigaciones ulteriores. También interesa ya que lo revelado por este tipo de información es que al menos en estos escenarios de publicación formal de las investigaciones, esta tendencia es básicamente una premisa de actuación: si se crean, fortalecen y sostienen los procesos de memoria se construye paz.

Con base en esta tendencia del estado del arte, se ha definido el problema de investigación del presente proyecto: En Medellín, posterior a la ley de Justicia y Paz, emerge una tendencia que reconoce una relación directamente proporcional entre memoria y construcción de paz, lo que tiene efecto en el diseño e implementación de propuestas formativas en diferentes escenarios de la ciudad. Una comprensión más amplia de este enunciado se presenta a continuación

Lecturas políticas de la relación memoria y construcción de paz

Considerar la relación entre memoria y construcción de paz como directamente proporcional, es ante todo una decisión política, en la medida que está atravesada por unos discursos particulares (jurídicos, económicos y de políticas públicas), que derivan en materializaciones puntuales con carácter de veridicción. Los discursos, por su parte, están motivados por intereses exclusivos y sectoriales, que reducen la relación entre ambos procesos, instrumentalizándolos. Adentrarse en estos discursos, implica rastrear los medios por los cuales se legitima constantemente la proporcionalidad de la relación entre memoria y construcción de paz, y la manera cómo este imaginario se inserta en la creencia y en las prácticas de la sociedad civil.

Existe entonces una decisión política previa al establecimiento de dicha relación, puesto que no se expande y se materializa únicamente desde los medios de comunicación, sino incluso desde la legislación en medio del conflicto, como desde las iniciativas estatales por promover ejercicios de memoria colectiva en pro de una construcción de paz y garantías de no repetición.

Este acto político, que puede leerse en lo colectivo y lo individual, es necesario comprenderlo también dentro de unas esferas gubernamentales que, ancladas a un plan de gobierno, han consolidado en el país una maquinaria mediática y protocolaria que brinda a la sociedad una idea de paz, que les permite estar tranquilos en la medida en que *la paz se está haciendo* siempre y cuando se esté *haciendo memoria*. Es por ello por lo que vale la pena preguntarse si esta construcción discursiva de la paz encuentra en la memoria su única vía de realización.

Es este el riesgo que se oculta en la comprensión de la paz desde una racionalidad determinista y reduccionista, puesto que se genera una aceptación de la paz, en tanto procesos de desmovilización y de memoria desde el Estado, como la única posible, sin discriminación alguna de territorios y, por lo tanto, sin la comprensión de los acontecimientos históricos locales y globales. Se configura entonces la paz como una praxis que no encuentra cabida en las relaciones cotidianas del ser humano, y por tanto adquiere cierto blindaje en el que se reduce a la posibilidad de desarme, desmovilización y las iniciativas o ejercicios masivos de memoria, para no configurarse, así como un proyecto formativo, transversal y nacional.

Todo este asunto provoca una tendencia evasiva de la responsabilidad por parte de la sociedad colombiana, puesto que no se asume la construcción de la paz como obligación política, sino que se delega su realización (y al mismo tiempo su fracaso) a los agentes e iniciativas estatales. Asunto, a su vez, esencial para la no realización de un ejercicio de construcción colectiva que incorpore y considere las particularidades territoriales del país.



Ilustración 3: Fotografía sesión 28 de noviembre del 2018. Fuente: Con-vivamos.

En ese contexto, paralelo a la Ley de Justicia y Paz (2005), emergen iniciativas como el Proyecto Museo Casa de la Memoria (2006), en Medellín, la Unidad de atención a víctimas, a nivel local y regional, se genera una modificación esencial a la Cátedra para la Paz desde el Ministerio de Educación y se formulan propuestas formativas diversas desde las organizaciones de la sociedad civil que mantienen la premisa de actuación.

Ahora bien, si se trasladan los posibles efectos de esta relación directamente proporcional entre memoria y construcción de paz a un ámbito subjetivo, el panorama se complejiza aún más puesto que los impactos de esta consideración recaen sobre los procesos de socialización política, específicamente desde cierto totalitarismo democrático implícito que en el país ha venido anulando la posibilidad de la pluralidad, como igualdad y como distinción, y que ha llevado a fundar las cotidianidades desde la soledad, el individualismo y el replegamiento de la vida privada (Salamanca, 2008: 69). La memoria, al presentarse

discursivamente ante la sociedad como elemento esencial, único pero ajeno, para alcanzar la construcción de paz, termina siendo sustento para que la formación de subjetividad sufra serios procesos de despolitización, en los que no se asiste a la construcción de paz con responsabilidad social, sino bajo el discurso placebo y la exigencia pasiva de la memoria oficializada.

De este modo, afincarse a la concepción de la memoria en relación directamente proporcional con la construcción de paz, acarrea consecuencias sobre los rasgos distintivos de la subjetividad política, particularmente desde la limitación de la autonomía de los sujetos, entendida como la capacidad de pensar por sí mismo y disponer los principios que orientan la vida; desde la cristalización de la reflexividad, comprendida como proceso colectivo de ampliación política; desde la conciencia histórica, que da luces a los sujetos para comprenderse como partícipe de un relato colectivo, y finalmente desde las diferentes configuraciones de espacios públicos (2008: 71) que ostentan la tranquilidad de los sujetos desde la presencia de espacios y discursos que “hacen memoria”.

En consonancia con lo anterior, es posible entonces preguntarse si la construcción de la subjetividad política, como medio ineludible para la paz, no sería asimismo un proceso predeterminado por la misma racionalidad determinista y reduccionista que fundamenta la construcción de paz, dado que terminan ubicándose en las mismas lógicas de fragmentación social. Elemento que, ineludiblemente, debe entenderse en Colombia desde una mirada histórica debido a que la concepción de la memoria y la construcción de paz como relación directamente proporcional, no es un fenómeno nuevo para Colombia, sino que tiene sus bases en los primeros procesos de desmovilización del S. XXI¹.

Bajo este panorama de las desmovilizaciones y sus formas políticas de representarse socialmente, se van consolidando con fuerza ciertos movimientos históricos que, para el caso de la relación entre memoria y construcción de paz, configuran con frecuencia ciertas subjetividades políticas que las ubican con el mismo carácter determinista que funda la racionalidad de una creencia en la memoria como única vía hacia la paz. Esto podría complejizarse aún más, si se reconoce que las construcciones de la subjetividad política, dadas desde esta racionalidad, terminan siendo el mismo sustento que configura una objetividad colectiva y nacional, convencida de ser merecedora de la “paz”

En consonancia con lo anterior, la problematización de la relación directamente proporcional enunciada, desde la perspectiva política, puede interpretarse desde tres horizontes enunciativos: si la manera histórica de asumir la relación es en realidad, o no, una tendencia en los procesos históricos en el país; si la gestación e implementación de esos procesos históricos han tenido un efecto considerable en las construcciones subjetivas del país; y finalmente, si la racionalidad determinista y reduccionista que engendra la relación, puede aplicarse para la comprensión de la subjetividad política en Medellín.

Lecturas sociales de la relación memoria y construcción de paz

¹ Las movilizaciones civiles, producto de la inserción de la Ley 975 de Justicia y Paz provoca una serie de modificaciones sociales, que vuelcan las formas de nominamiento de la construcción de paz en el país y sus apariciones.

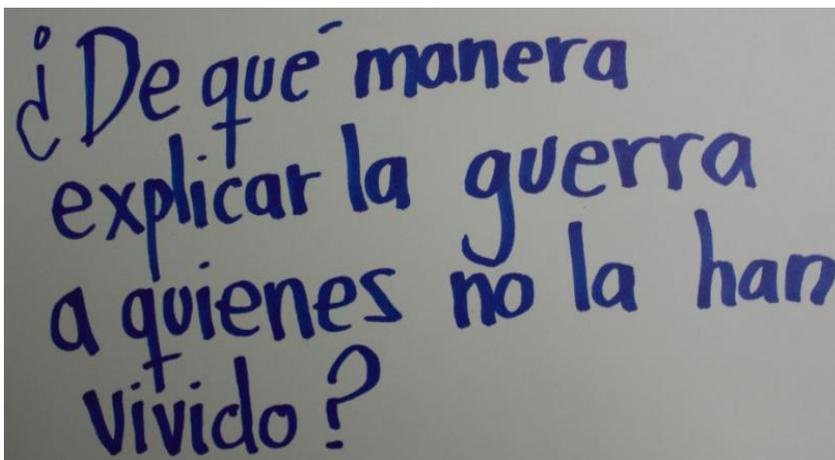


Ilustración 4: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.

En Medellín, en el marco de la implementación y consolidación de la ley de Justicia y paz emerge un imaginario social en el que es posible entrever una estrecha relación entre la memoria y la construcción de paz, en especial, cuando dicho

vínculo aparece en medio de la coyuntura que implican los procesos de paz y reconciliación en países con conflictos tan extensos como el colombiano. El acercamiento a esta relación directamente proporcional parte de dichos imaginarios y busca tramitar en un escenario investigativo las razones de dicho vínculo y la forma en que se han manifestado en diversos momentos de la historia.

Este vínculo se hace evidente con más fuerza en el país a partir de las diversas movilizaciones, denuncias y discusiones de las comunidades frente a la ley de 975 del 2005 (Ruta pacífica de las mujeres, centro de Fe y Culturas, vertientes del Centro Nacional de Memoria Histórica). Estas reflejan en clave de lo colectivo y lo simbólico ciertos hitos que marcaron la historia de los procesos de paz en el país, hecho que se hace evidente en las reacciones que suscitó la implementación de la ley de Justicia y paz².

En esta misma dirección cabe recalcar que, si la guerra es un fenómeno engendrado y sufrido por las sociedades que refleja las raíces, las razones de índole estructural que se encuentran en disputa, resulta insuficiente plantear que para transitar en contextos de guerra o conflictos internos y armados como los experimentados en Colombia, se requiere solo ejercicios de memoria.

Teniendo en cuenta que han sido más de cinco décadas de conflicto armado en Colombia, es imposible negar que un gran número de la población no haya sido testigo, actor o participe en algunas de las violencias derivadas del conflicto, lo que permitiría inferir que existe ya una noción colectiva sobre algunas causas del conflicto y los efectos sobre el territorio, la economía, la sociedad y la cultura. Por tanto, hay que reconocer que toda esta integración de la población colombiana en el conflicto armado interno, ha reproducido una

² En clave de los imaginarios sociales, se puede insertar en este punto la reflexión por la concreción de la paz desde los Acuerdos, y su permanencia desde las Garantías de la no repetición, entre las cuales está la memoria.

Del mismo modo es posible generar la reflexión en torno a las estrategias, programas o proyectos que ha tenido el Estado para abordar los ejercicios de la memoria como garantías de la no repetición: “el que no conoce su historia, está condenado a repetirla”.

serie de imaginarios sobre las hostilidades de la guerra, al tiempo que también ha configurado unas formas de concebir la materialización de la paz como eje consecutivo de la construcción de memoria. Desde este reconocimiento, hay que preguntarse entonces ¿Cuáles han sido las razones para que dicha relación se gestó desde el imaginario social colectivo? ¿Cuáles han sido los insumos, técnicas y formas de constituir este discurso hegemónico de la “construcción de paz?”

Y es que el imaginario social transita, y se convierte en prácticas culturales, en tanto que las implicaciones desde la perspectiva cultural, requiere necesariamente un ejercicio de lectura contextual del presente, es en las manifestaciones actuales del país, donde se evidencia y se moviliza la posible relación directamente proporcional entre la memoria y la construcción de paz. Son finalmente la concreción de estas prácticas culturales, las que terminan por reafirmar la sectorización de la responsabilidad frente a la construcción de paz, y las que crean unas posturas de tinte radical frente a cualquier aspecto vinculado al fin último del conflicto armado. En el caso particular de Medellín la Ley del Justicia y Paz determinó de forma irremediable el escenario de las mayores pugnas institucionales con las organizaciones sociales y de víctimas especialmente aquellas que estaban involucradas en crímenes de estado o violaciones a los derechos humanos por parte de la guerrilla (Asfaddes. MOVICE) la memoria como respuesta a esta exigencia tomó un papel central en este fenómeno de ciudad, desde esta perspectiva se busca entender cómo dichas denuncias incidieron de forma relevante en la consolidación o por el contrario la deslegitimación, al menos en el imaginario social, de la relación proporcional entre memoria y construcción de paz.

Dentro de las grandes derivas de este fenómeno, se encuentra la transformación de subjetividades de los ciudadanos que habitaron la ciudad en pleno momento de desmovilización; es allí donde precisamente emerge un interés de este ejercicio de investigación, por reconocer las posibles movilizaciones o estancamientos de la construcción de subjetividad en relación con la responsabilidad por la construcción de paz.

Lecturas pedagógicas de la relación memoria y construcción de paz

La educación en Colombia atraviesa serias problemáticas estructurales, es decir, es evidente que en lo que se sostiene el sistema educativo actual, no es más que la mezcla casi arbitraria de modelos internacionales que no responden a las necesidades y particularidades directas como país y por ende del ciudadano-sujeto³. Esta crisis estructural, ha conllevado directamente a la evidente inestabilidad del manejo institucional del sistema educativo frente al abordaje de problemáticas sociales situadas. Entre esas, la necesidad acelerada de hablar de construcción de paz y de memoria en las aulas. La Cátedra para la paz, que hace parte del decreto 1038 del 2015, hace énfasis en la obligación de enseñarse en instituciones públicas y privadas temas que estén vinculados a la memoria histórica, construcción de paz, solidaridad, la educación para la justicia, entre otros. Sin embargo, la cátedra para la paz no emerge en este decreto, esta tiene un antecedente como política pública que se desprende desde la constitución política de 1991, acompañada de otros reglamentos educativos de

³ Estos dos conceptos ameritan una especificación más clara, puesto que responden a lógicas diversas: ciudadano-jurídico y sujeto-político.

formación ciudadana. Esta perspectiva formativa plantea doce líneas que se materializan en el aula de clase, entre las cuales aparece el ámbito político, económico, el área de recursos naturales, la memoria y resolución de conflictos.

Ahora bien ¿Garantiza este decreto la posibilidad de construcción de paz? Por el contrario, la forma como se plantea la Cátedra para la paz en las instituciones se puede convertir en una carga ilógica y de difícil realización, puesto que el sistema educativo aún no consolida una apuesta integral por la memoria y la construcción de paz en las escuelas, debido a que no se constituyen las maneras de hablar de paz en un contexto aún en guerra, dando paso a una forma arbitraria de pretender abordar la memoria para la construcción de paz. Estas formas o metodologías concretas para hablar de esas grandes temáticas son consecuencia directa de los imaginarios sociales instaurados, haciendo que se consoliden y se reafirmen prácticas culturales que responden a las maneras de concebir esta relación directamente proporcional.

El sistema educativo en Colombia se rige bajo unas premisas precisas estructuradas y delimitadas para llevar a cabo la pregunta por la formación. Esto, a su vez, conlleva a petrificar la memoria en el tiempo para concebirla bajo unas perspectivas metodológicas y consolidarlas como carácter instrumentalizador con el afán de responder a indicadores alejados de las particularidades situadas, siendo incluso, un alejamiento de las necesidades que se fundan en territorios donde persisten huellas marcadas por el conflicto.

En su aplicación en las Instituciones Educativas la distribución de horas asignadas a la cátedra para la paz obliga a los maestros a redistribuir las áreas ya establecidas disminuyendo espacios de sus énfasis para llevarlos a cabo en esta. Si aparece como carga, la manera de responder por esta se convierte en una imposición que no lleva de ninguna manera a la reflexión por un país plagado de violencias que incrementan. Sigue convirtiéndose en una entrega en el papel, sin ninguna lectura de un contexto que se dirige en otras vías y pasar a ser el área que ningún maestro quiere abordar.

Por consiguiente, abordar el ejercicio de la memoria desde esta normativa (si es que se realiza) en las aulas de clase, no garantiza por ningún medio la construcción de paz.

Teniendo en cuenta estas variables y el sistema educativo cada vez más fracturado para resolver asuntos que atañen a la construcción de sujetos, que reflexionen de su entorno y de su vida, debido a que estas instituciones lo que buscan es fomentar el carácter funcional del ciudadano y hacer énfasis en la vida laboral de este ¿Queda en el papel esta propuesta de “hacer memoria” o de garantizar que la construcción de paz se da por el mero hecho de exigirlo en un decreto? ¿Es la memoria el instrumento idóneo para “construir paz” desde las aulas?

Estos cuestionamientos se enraízan específicamente en la comprensión de la educación institucional como opción óptima y primera para el desarrollo o presencia de preocupaciones formativas como la memoria. Sin embargo, para realizar un acercamiento a las maneras desde las cuales se ha abordado el ejercicio de la memoria en el país, es necesario considerar y subrayar las diferentes iniciativas comunitarias y de base, incluso empírica, que representan unas posibilidades diversas y más comprometidas del ejercicio de

la memoria con las dinámicas, necesidades, cicatrices y huellas del conflicto armado en la historia colectiva de un territorio.

Paralelo a esta perspectiva normativa, es necesario comprender que la pregunta por la memoria sobre el conflicto armado en Colombia no ha sido tampoco una responsabilidad limitada a las posibilidades estatales, sino que desde diferentes sectores de base comunitaria y organizativa se han impulsado unos escenarios desde los cuales ha sido posible concebir el ejercicio de la memoria como heredera de las marcas, problemáticas y latencias de la violencia en los territorios concretos.



Ilustración 5: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-vivamos

Este, es precisamente uno de los factores que da la posibilidad de comprender un crecimiento significativo de los espacios de educación no formal dedicados a la memoria, tales como en Centro de formación para la reconciliación y la paz - CEPAR, el Museo Casa de la Memoria, entre otros. Los hechos de violencia internacional más emblemáticos de la guerra reciente, los conflictos armados internos, los genocidios, los crímenes de lesa humanidad etc., han impulsado la iniciativa gubernamental, comunitaria y social de museos, memoriales, salones y edificaciones que direccionen su perspectiva de la memoria teniendo como instrumento la pedagogía para generar nuevos espacios de reconciliación y conciencia ciudadana de la guerra. La memoria desde esta perspectiva aparece no solo para responder a la posibilidad de construir paz, sino con el afán de instaurar modelos internacionales y de promover espacios que la vinculen, en función de pretender estar inmersos en dichas propuestas extranjeras, en las que la misma memoria tendría apariencia de moda. De hecho, las estrategias de índole educativo se convierten, además de instrumento, en el canal para transferir los contenidos o reflexiones que se generan al interior de los espacios de memoria hacia la ciudadanía, sin contar necesariamente con las particularidades, características y/o territorios en los que se insertan.

La pedagogía, como concepto y como práctica, aparece en estos espacios desde una mera nominación instrumental que se materializa en lo que se nombra “pedagogía de la paz”, “pedagogías para la paz”, “pedagogías del conflicto”, y demás. Reconocer estas apariciones

de la pedagogía como garantía fundamental de la construcción de paz, es comprender cómo de este modo se niega, desdibuja y destruye su verdadera fundamentación epistemológica, ya que ésta concibe unos fines formativos y humanos, más allá de responder al mantenimiento y sustentación de unas metodologías didácticas de instituciones que se preguntan por la memoria alrededor del conflicto armado colombiano.

Siendo la pedagogía, desde diferentes espacios, un instrumento arrebatado para las garantías de la realización de la memoria sobre el conflicto armado en Colombia, la pregunta que se engendra, y que constituye el núcleo de este ejercicio de investigación se dirige, entonces, a cuestionar: ¿Qué configuraciones de la subjetividad emergen cuando se considera que la relación entre memoria y construcción de paz es directamente proporcional?

Pregunta de investigación

¿Cómo comprender la relación entre memoria y construcción de paz a partir de la experiencia formativa del diplomado Memorias comunitarias, narrativas y propuestas de paz, haciendo una lectura de las implicaciones que esta tiene en la configuración de la subjetividad de quienes participaron?

Objetivos

Objetivo general

Comprender la relación entre memoria y construcción de paz a partir de la experiencia del diplomado Memorias comunitarias, narrativas y propuestas de paz, haciendo una lectura de las implicaciones que esta tiene en la configuración de la subjetividad de quienes participaron.

Objetivos específicos

1. Analizar la estructura del diplomado y el papel del maestro frente a la relación entre memoria y construcción de paz.
2. Problematizar la relación que los participantes del diplomado establecen entre memoria y construcción de paz.
3. Proponer la narrativa como una forma de aproximación a la configuración de subjetividad que amplíe los horizontes formativos, pedagógicos, políticos e investigativos de maestros.

Justificación

Hago hincapié en esta expresión de *identidad narrativa* porque lo que llamamos subjetividad no es ni una serie incoherente de acontecimientos ni una sustancia inmutable inaccesible al devenir. Esta es, precisamente, el tipo de identidad que solamente la composición narrativa puede crear gracias a su dinamismo.

Paul Ricoeur

El maestro es un agente de transformación para el entorno social que habita, de allí que todas sus acciones impliquen un eco o una ausencia en las prácticas establecidas por los sujetos con quienes comparte. En el momento histórico que experimenta Colombia, la educación tiene un papel primordial en la posibilidad de construir un país que se funde desde otros principios no violentos; en ese sentido, el maestro no puede estar descontextualizado de su entorno inmediato y debe tener una cercanía permanente con la historia del territorio, una historia en la que coexisten violencias y resistencias.

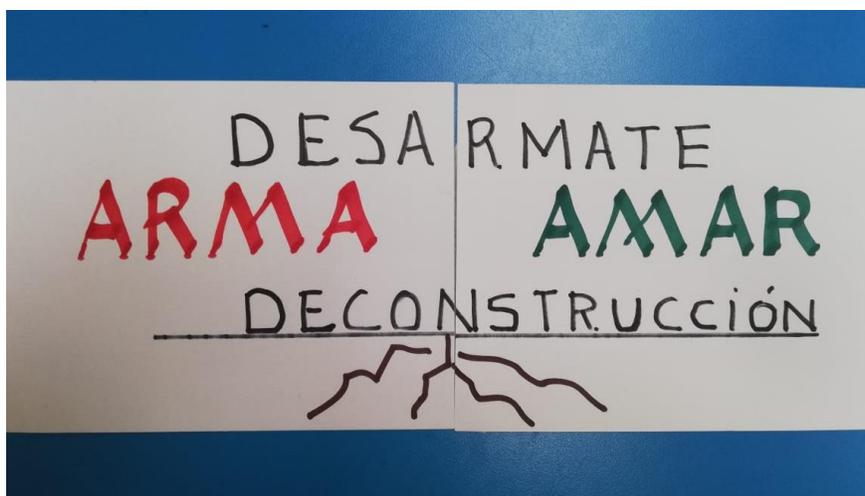


Ilustración 6: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos

Es por eso por lo que acercarse a la relación entre memoria y construcción de paz desde el papel de maestro es una necesidad política que permite a los actores reconocer la coyuntura social y bélica y caminar esperanzados en la búsqueda de su transformación. Esta necesidad sugiere, pedagógicamente hablando, que los maestros en tanto intelectuales deberían construir unas relaciones sociales tales que permitan a las personas con las que se relacionan construir otros discursos, de manera que sus narrativas se puedan afirmar y analizar de acuerdo con las contradicciones y aseveraciones que caracterizan a esas experiencias. (Giroux, 1996)

En el mismo sentido, esta necesidad del maestro de hablar de su presente trae consigo un reconocimiento tácito de la memoria que lo atraviesa, la personal y colectiva, que hace de dichos ciudadanos, estudiantes, maestros, mujeres entre otros, una construcción y

deconstrucción de la memoria social-comunitaria. Tal como lo enuncia Freire, el maestro es sujeto político en la medida que todo acto educativo es un acto político:

Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. (1972: 53)

La discusión por la relación entre la memoria y la construcción de paz vuelve a reconsiderar las memorias y subjetividades que fluyen en el transcurrir de una ciudad tan convulsionada como Medellín, dándole herramientas al maestro para acercarse a una comprensión de los fenómenos que allí convergen, tanto violentos como resistentes. Aparecen entonces, en dicho panorama, los escenarios de educación no formal que llegan a suplir los vacíos históricos, pedagógicos, jurídicos y humanos de la construcción de paz en el país.

El maestro de lengua castellana no solo adquiere dicho compromiso con su entorno, sino que se hace poseedor de una de las herramientas más potentes para la transformación de la realidad y las concepciones del mundo: el lenguaje, puesto que de la comprensión de los procesos históricos y de la movilización colectiva para la reinención de ciudad, este surge como forma vital para la visibilización alternativa de la construcción de paz. Es por eso por lo que esta investigación desacomoda al lenguaje desde sus comprensiones esquemáticas, lingüísticas y objetivas, para llevarlo al nivel de la experiencia significativa y sublimar su poder transformador en los territorios comunitarios.

Por otro lado, dentro de esta investigación se comprenden los procesos de desmovilización de grupos paramilitares⁴, que se emprendieron en Medellín y en el país desde la primera década del 2000, como un punto crucial en el que se agudiza la creencia de la construcción de memoria como vía única hacia la paz, este periodo de dinamismo estatal es llamado por Jefferson Jaramillo (2016) como la década de la memoria y dice:

En primer lugar, dos hitos institucionales importantes que marcarán esta época son la Ley de Justicia y Paz de 2005 y la Ley de Víctimas de 2011 (...) estos hitos avanzaron en inscribir la memoria como un imperativo oficial. Es decir, lo que quiero señalar es que en el país operó un tránsito aún por comprender de mejor manera, entre la memoria como experiencia social y comunitaria, a la memoria como deber de Estado. (2016: 24)

Este asunto, que tiene un fuerte impacto a nivel de país, representa igualmente una ruptura y un giro significativo en las formas en las que se construyen los proyectos educativos escolares “para la paz”, lo cual también permite comprender la reacción y emergencia de las organizaciones sociales y territoriales en Medellín frente a las falencias de dicho proceso. Mientras estas resistencias organizativas se fortalecieron en los territorios de la

⁴ Ley 975 del 2005 Justicia y Paz, marco normativo y transicional para la desmovilización de los grupos paramilitares en Colombia.

ciudad, la institucionalidad se acomodó desde la legislación de políticas de memoria, la construcción de espacios para la memoria y, con ello, la tranquilidad de estar construyendo la paz.

Este ejercicio de investigación, frente a la construcción de paz, problematiza sus relaciones y permite entender que la responsabilidad por la paz de Colombia no solo queda en las paredes de las instituciones o en la figura amorfa del Estado, sino que esta trasciende hasta los territorios que ya han construido maneras no estatales ni institucionales de la convivencia o el “buen vivir”⁵ y por su puesto sobre el maestro. En relación a la memoria, el ejercicio de cuestionar y reflexionar estos procesos educativos tan coyunturales termina siendo a su vez un impulso pedagógico por rescatar el accionar de la memoria de los discursos utilitaristas y llevarlo al ámbito humano, subjetivo y territorial del que proviene verdaderamente.

⁵ Concepto rescatado del pensamiento ancestral indígena, que más allá de la propuesta idílica de la paz, reconoce estos procesos como una búsqueda del buen vivir, de evitar totalmente la conformación de cualquier conflicto violento.

Capítulo 2: Fundamentación teórica

La construcción de los referentes teóricos derivó de los procesos de reflexión epistemológica, teórica, pedagógica y política desarrollada durante el primer semestre de la práctica, de tal manera que se acompañara el abordaje de perspectivas, autores y conceptos propios de la línea con el diseño del problema de investigación tanto, como a las perspectivas, autores y conceptos necesarios para soportar el proyecto. Esta combinación de procesos formativos y reflexivos, articulada a la búsqueda de investigaciones asociadas a los temas de memoria y construcción de paz, permitió seleccionar las categorías, autores y líneas de argumentación que configurarían el marco teórico del presente proyecto.

Por lo anterior, este capítulo de fundamentación teórica presenta las categorías sobre las cuales se tejió el marco teórico, en primer lugar, el eje conformado por *memoria, narrativa, y subjetividad* y, un segundo eje, conformado por las categorías *historia, justicia y olvido* imprescindible para la comprensión del primer eje, pero ambos, como ya se mencionó, configuran el entramado teórico – reflexivo que permitirá abordar el propósito central de la investigación: comprender la relación entre memoria y construcción de paz a partir de la experiencia del *Diplomado Memorias comunitarias, narrativas y propuestas de paz*, haciendo una lectura de las implicaciones que esta tiene en la configuración de la subjetividad de quienes participaron.

Memoria, narrativa y subjetividad, aproximaciones para interrogar la construcción de paz en contextos situados

¿Es la memoria, siempre y necesariamente, algo bueno, y el olvido una maldición absoluta? ¿Permite el pasado comprender mejor el presente o sirve, más a menudo, para ocultarlo? ¿Son recomendables todos los usos del pasado?

Tzvetan Todorov

A partir de los seminarios desarrollados durante el primer semestre de esta práctica, una pregunta se elevó como interés de todo el grupo ¿es capaz la memoria de responder a las exigencias de verdad que hoy tiene el país como condición para la construcción de paz? Adentrarnos en esta interrogación nos llevó por un trayecto más largo de lo esperado, pero también nos permitió conocer perspectivas, autores y conceptos que ayudaron a tejer una trama de interpretaciones sobre lo que acontece en este momento histórico y el importante rol que juega la educación y los maestros en la formación de subjetividades políticas capaces de agenciar los cambios que espera el país.

De manera especial, el acercamiento a Paul Ricoeur permitió develar las tensiones que se presentan en el campo de la memoria y lo que ello implica en relación con la disputa entre

narrativas de lo que sucedió y podrá construirse en Colombia; es por eso por lo que compartimos con este autor, lo que denomina su *preocupación pública*,

Me quedo perplejo por el inquietante espectáculo que dan el exceso de memoria aquí y el exceso de olvido allá, por no hablar de la influencia de las conmemoraciones y de los abusos de memoria - y de olvido -. En ese sentido, la idea de una política de la justa memoria es uno de mis temas cívicos reconocidos. (Ricoeur, 2008: 13)

Al adherirnos a esta preocupación y sumarle el interés de situar el rol del maestro en lenguaje, nos proponemos conectar las categorías que se presentan en esta fundamentación teórica.

La memoria como territorio de disputas, usos y abusos

Por las características de este proyecto de investigación y por la importancia vertebral que tienen la hermenéutica y la narrativa, se consideró la perspectiva ricoeuriana de la memoria como horizonte para comprender las disputas que hoy se presentan en este campo, específicamente la asociación a la memoria como recordación del pasado y el pasado limitado a la condición de conflicto interno experimentado por más de 50 años en el país.

De acuerdo con Ricoeur, el problema de la memoria obliga a pensar en la disputa que ya desde Grecia implicaba abordar el asunto; ya sea que se tratara de la vía platónica o de la aristotélica, la memoria se constituyó como un territorio de profundos debates sobre el ser que recuerda, el contenido del recuerdo y sus propósitos, por lo que se elevó a un debate central de la filosofía occidental; en el caso de Platón, por la centralidad de la representación de lo ausente y, en el de Aristóteles por la representación de lo percibido. Estas dos versiones que, sin agotarse, continúan teniendo efectos en la comprensión actual de la memoria, Ricoeur las aborda transitando por la fenomenología husserliana procurando una conceptualización a partir de las deficiencias que se presentan en su ejercicio, para cerrar esa primera aproximación con lo que denomina el problema de confianza que la teoría de la memoria trasmite a la teoría de la historia,

Este problema es el de la fiabilidad de la memoria y, en ese sentido, de su verdad. Esta exigencia de verdad específica de la memoria como magnitud cognitiva. Más precisamente, es en el momento del reconocimiento, con el que concluye el esfuerzo de la rememoración, cuando se declara esta exigencia de verdad. Entonces sentimos y sabemos que algo sucedió, que algo tuvo lugar, que nos implicó como agentes, como pacientes, como testigos. Llamaremos fidelidad a esa exigencia de verdad. (Ricoeur, 2008: 79)

Esta dimensión de *veridicción* de la memoria, resulta fundamental para comprender la ecuación memoria – construcción de paz, específicamente en ella, la condición que hemos llamado de *directa proporcionalidad*; es decir, que a mayores ejercicios de memoria se sobrevienen más estados de verdad y, por consiguiente, más posibilidades de construcción de paz. ¿Será posible sostener esta ecuación sin otras variables que la afecten? En

principio creemos que no, y acudimos a la idea de *abusos de la memoria*, propuesta por Ricoeur, Todorov y Jelin para profundizar más en el problema

Para estos autores, los abusos sobre la memoria van desde las polisémicas formas de denominarla, hasta los usos que, ciertamente, tienen consecuencias en los modos de existencia, al respecto Jelin indica los obstáculos al intentar que la memoria restaure lo acontecido en el pasado, *la imposibilidad de cerrar las cuentas con el pasado*, si se sigue el devenir temporal de los fenómenos ligados a las memorias, las interpretaciones y sentidos del pasado, resulta cada vez más clara la no linealidad temporal de las memorias. (Jelin, 2012:12). Esta idea no linealidad afecta también la proporcionalidad de la memoria con la construcción de paz, en el sentido que una memoria - siempre – abierta al pasado no tendría las condiciones de veridicción necesarias para la construcción de paz.

Lejos de ofrecer una única salida a la ecuación memoria – construcción de paz que se ha convertido en el *slogan* de las propuestas, proyectos, programas y planes que, en el caso de Colombia se han emprendido para enfrentar el momento histórico del posacuerdo con las FARC, la postura de Jelin interroga sobre las condiciones que cada uno de los lados de la ecuación debe tener para lograr su efecto en el otro, es decir, ¿De qué tipo de memoria estamos hablando? ¿Quiénes están llamados a ejercicios de memoria que recuperen lo necesario del pasado para lograr la construcción de paz? ¿Qué recuerdos del pasado representan la historia de lo vivido con suficiencia para lograr la construcción de paz? A este respecto, Méndez señala que,

La estrategia de incorporar el pasado, entonces, llama a la creación de múltiples espacios de debate. El sistema educativo y el ámbito cultural son algunos de los escenarios donde se puede llevar adelante una estrategia de incorporación de ese pasado. Su sentido, sin embargo, estará enmarcado por la centralidad de la ley y la justicia (Méndez 1997).

Volviendo a Jelin y a su preocupación por las memorias del pasado, esta autora señala que existe un nivel de estudio de estas memorias que corresponde a “los aprendizajes implícitos, pero también las repeticiones ritualizadas, las nostalgias e idealizaciones, las rupturas y fisuras, los retazos y sobras de distinto tipo” (2012:12). Podría decirse que este escenario de comprensión de la memoria en tanto pasado es fundamental para comprender parcialmente lo sucedido, pero resuena en este ejercicio, además del problema ya señalado de la aspiración de veridicción sobre el pasado, otro asociado a los testimonios que se convierten en monumento y al ser cristalizados por efecto de la repetición de la experiencia, corren el riesgo de ocultar la pluralidad del acontecimiento. Esta advertencia es señalada por Todorov al decir que los regímenes totalitarios del siglo XX revelaron la existencia de un peligro antes insospechado: el de un completo dominio sobre la memoria, lo que supone un modo brutal de orientar la memoria de toda la sociedad (2002:71)

Este evidente escenario de disputas sobre la memoria, intencionalidades, formas de producción, transmisión y herencia, resulta bastante familiar para el contexto colombiano, donde la categoría memoria ha sido por muchos años equiparada con la de historia, en el sentido de un relato único que da cuenta del proyecto de nación y de las posibilidades de

futuro que tiene; más aún, lo que contextos como los diálogos con las FARC han develado es que la apelación a la memoria representa una salida a ese relato hegemónico y a la construcción de otros relatos más cercanos a las realidades de las comunidades que han experimentado el conflicto interno, sin embargo, “este contraste entre intencionalidades en la transmisión de memorias y los restos o huellas del pasado, suponen la inscripción de sentidos en un mensaje con intención de preservación (Cardoso, 1999: 135) que puede correr el mismo riesgo de cristalización. Como afirma Jelin,

Hay una narrativa histórica que ha sido construida y materializada, y se transmite a otros como continuidad del grupo o comunidad. Cuando, por lo contrario, se habla de restos, de sobras, de huellas o secuelas, la referencia es a la otra cara de la memoria, al olvido y al silencio. (Jelin, 2012:12)

En adición a lo anterior, ha sido importante para la presente investigación situar en la perspectiva ricoeuriana los abusos de la memoria, como posibilidad de profundizar de ese lado de lo que hemos llamado ecuación memoria – construcción de paz y, al indagar, encontramos que para Ricoeur “todos los abusos de la memoria ponen al descubierto esencialmente el carácter profundamente problemático de esta relación representativa con el pasado” (2008: 98). Por ello propone que existen dos formas de abuso de la memoria, uno a través de lo que denomina memoria artificial y las proezas de la memorización y otro, en la memoria natural: memoria impedida, memoria manipulada y memoria dirigida abusivamente.

Respecto de la primera forma, vale señalar que Ricoeur distingue entre la rememoración como acto de la conciencia que da testimonio de algo que aconteció y en ese sentido puede ser indicativo de veridicción sobre el pasado y, la memorización asociada a la aprehensión cognitiva que puede ser modelada, entrenada o llenada de contenidos preestablecidos, “en términos negativos - la memorización – se trata de una economía de esfuerzos, pues el sujeto está dispensado de aprender de nuevo para efectuar una tarea apropiada a circunstancias definidas” (2008: 83). Esta forma de abuso de la memoria servirá para interrogar los contenidos de las propuestas de memoria que circulan hoy en el país – diplomados, Centro de memoria histórica, museos – y la pretensión de construir un relato único que explique las causas de nuestro pasado.

La segunda forma de abuso de la memoria tiene de acuerdo con Ricoeur, tres niveles diferenciados, un nivel patológico-terapéutico: memoria impedida que advierte sobre la tipificación patológica de la memoria y los réditos que este abuso deja a la clínica, despojando al sujeto de subjetividad. “Podemos preguntarnos en qué medida la patología de la memoria, en consecuencia, el tratamiento de la memoria como *pathos*, se inscribe en una investigación sobre el ejercicio de la memoria, sobre la *tekhné* memorial” (2000: 97). El otro nivel, llamado práctico: memoria manipulada, este ámbito relaciona de manera directa los abusos de la memoria con la manipulación de la identidad, es decir, la operación sobre los contenidos de la memoria que definen lo que somos. Este abuso de la memoria es señalado por Agudelo cuando afirma,

Esta forma de colonialidad en el recuerdo devela una multiplicidad de entramados que adelgazan las memorias, diluyen las otras presencias, las otredades, las existencias diversas y ofrecen una historia desecada, deshidratada, desnutrida desde la cual producimos nuestra subjetividad. Semejante abuso solo puede afrontarse en una comprensión de la memoria como pluralidad histórica, como reclamo de enunciación y como disposición permanente a la deconstrucción” (2010: 12)

El tercer nivel de abuso de la memoria y quizá el que más implicaciones tiene para la presente investigación, es el ético – político: la memoria obligada, ya que advierte sobre la prohibición del recuerdo en aquellos casos que la memoria está asociada a la justicia y al imposible olvido, de ahí que Ricoeur afirme que este tipo de abuso trasciende una fenomenología de la memoria y se instala en el campo de las políticas de la justa memoria, “en cuanto imperativo de justicia, el deber de memoria concierne a una problemática moral de la articulación entre memoria, olvido, culpabilidad y perdón” (2000:123)

Los elementos sobre la memoria señalados hasta aquí serán de gran utilidad para problematizar la relación de directa proporcionalidad entre memoria y construcción de paz y servirán de insumo para interrogar las narrativas que se produzcan en la práctica a partir de la experiencia en contextos situados.

Narrativa y subjetividad

Para destacar la potencia que tiene la subjetividad y poder situarla en una perspectiva de la producción narrativa del mundo, Paul Ricoeur apela a la crítica heideggeriana del *cogito* cartesiano como única referencia de la existencia del sujeto y su postulado acerca de modos otros de existencia desde el *Dasein*. La importancia de esta primera vía de la hermenéutica ricoeuriana – que sienta las bases para una ontología de la comprensión - radica en que cuestiona la razón como fuente de toda comprensión e incorpora una mirada alternativa de los procesos configurantes de la subjetividad a través del lenguaje. Este convencimiento de Ricoeur de la necesidad de otras fuentes de interpretación se fundamenta en que la hermenéutica no busca ya la convergencia de dos subjetividades: la del autor y la del intérprete, sino la confluencia de dos discursos: el del texto y el del intérprete” (2004:20)

Para Ricoeur, la subjetividad producida a partir del lenguaje y de la comprensión “no es una prisión ni la objetividad la liberación de esta prisión. Subjetividad y objetividad no se enfrentan; se complementan” (2004:174) lo que permite instalar el relato más allá de la verdad, como posibilidad de veridicción sobre la experiencia del *ser ahí* y da apertura a la comprensión de la existencia en tanto intersubjetividad,

A partir de la posición de los otros, cabe plantear válidamente la cuestión de saber si puedo ser libre por mí solo, si mi libertad no exige reconocer la de otros y ser reconocido por ellos. Una vez advertida esta cuestión no se puede ya ignorar que, de hecho, las relaciones con los otros están marcadas por la violencia. Le incumbe a una voluntad

de poder el mandar a otra, impedirle ser libre, reducirla a la esclavitud.
Este reino de la coacción y la esclavitud debe (Ricoeur, 2012: 175)

Para Ricoeur, esta articulación entre lenguaje, comprensión, subjetividad, intersubjetividad, libertad y política es posible gracias a que la explicación histórica y la comprensión narrativa constituyen conjuntamente una alternativa más completa para la interpretación de las tramas y acontecimientos que configuran la vida de un sujeto y una sociedad que si se utilizan de manera separada.

Ahora, ¿cómo llegó la narrativa a convertirse en una perspectiva de investigación en ciencias sociales? Y ¿Cuál es su utilidad para la comprensión de las tramas de la subjetividad? De acuerdo con Arfuch, “en tanto dimensión configurativa de toda experiencia, la narrativa adquiere relevancia filosófica al postular una relación posible entre el tiempo del mundo de la vida, el del relato y el de la lectura” (2010:87) Esta afirmación implica que la noción de tiempo se transforma en la medida que es narrado y que cada acontecimiento emerge en la narración como expresión del ser que estando ahí, devela su propia historicidad. Así, al ir más allá de un mero registro de la acción subjetiva, la narración se convierte en la forma privilegiada de organización de la vida y, por tanto, de construcción de la identidad.

La identidad narrativa representa una de las búsquedas más importantes de la experiencia narrativa, ya que ella refleja los tiempos en los que el narrador se presenta al mismo tiempo como autor y personaje de la obra. En el caso de esta investigación, buscamos que la identidad narrativa emerja producto de las diferentes técnicas en las que los narradores pueden producir de manera individual o colectiva, su relato autobiográfico. El desafío de acercarse a la identidad narrativa es que no solo se produce en el relato del tiempo pasado, también, en la medida que se narra se transforma y crea proyecciones a manera de representación futura.

Finalmente, hay que decir que la transición de la narrativa de técnica, a método y finalmente a perspectiva hermenéutica, obedece a una intención política que busca vindicar el valor de las experiencias subjetivas y de las vidas ejemplarizantes como forma de comprensión sobre la realidad, por ello, resulta de gran importancia para esta investigación, asumir una postura narrativa de la relación memoria y construcción de paz.

Historia, aporías, narración y subjetividad

Toda historia no es otra cosa que una infinita catástrofe de la cual intentamos salir lo mejor posible.

Ítalo Calvino

Los hombres sin historia son la historia.

Silvio Rodríguez

En las últimas décadas se han gestado en el país diferentes procesos históricos, coyunturales y transicionales frente a las latencias del conflicto armado, que de manera directa o indirecta ponen en movimiento la formación y constitución de subjetividades y posturas políticas de los ciudadanos frente a ellos. A lo largo de ese recorrido, Colombia se ha ido constituyendo como un territorio en el que convergen fuerzas destructoras, desde la violencia, y fuerzas vitales desde los ejercicios de organización y resistencia pacífica de los ciudadanos. Los diferentes procesos sociales, políticos y educativos que han asistido a estas transiciones, han de tener entonces un papel primordial a la hora de generar verdaderas transformaciones y concebir maneras alternativas de convivencia, alejadas de las dinámicas de violencia, desconfianza y dolor que han azotado al país.

La educación tanto formal como alternativa, tiene un papel crucial en dichas coyunturas materializado el ejercicio de movilizar saberes y modos de vida que, desde la posibilidad de darle palabra a la historia, permita nombrar el presente conjugando la vida como principio esencial. Ciertamente es que la historia, como materia prima de la memoria, ha de ser un ejercicio educativo que atienda y asista a las particularidades geográficas, sociales y comunitarias del territorio, y que por tanto no puede comprenderse únicamente como derrame vertical de datos oficiales, sino que debe acercarse en lo colectivo como experiencia de encuentro vital y significativa. De manera que la historia tiene un papel necesario en el quehacer del maestro, siendo este responsable social de la emergencia de la memoria que da pasos ineludibles hacia la construcción de paz. En el campo de la formación y la construcción colectiva de saber, el reconocimiento y desentrañamiento de la historia adquiere importancia porque rescata la comprensión de los acontecimientos pasados como cimiento para la realización de un presente alterno. De allí que la historia no sea solo materia de intereses institucionales, sino que se dibuje también como horizonte clave en los procesos de organización comunitaria, tal como se ha evidenciado en la ciudad de Medellín.

En la búsqueda de un sentido social e individual, la historia encuentra un lugar adecuado en la narrativa para movilizarse, construirse o deconstruirse. Esta no se comprende solamente como material de estudio científico, sino como forma de existencia y de aparición ante el mundo, que consecuentemente implica un encuentro con el otro desde la acogida y la reconstrucción de confianza. El ejercicio de la narrativa no se acoge a los intereses particulares de la Historia Oficial, sino que se va alimentando de una experiencia vital que brinda al sujeto la posibilidad de encontrarse consigo mismo, con su historia (territorial y propia), al tiempo que vuelve la mirada sobre el otro. De este modo, el mismo estudio del lenguaje se desacomoda de sus posiciones interpretativas y pasivas del entorno social desde su acercamiento netamente académico, para convertirse en acción, en ejercicio palpable de movilización comunitaria y subjetiva, elementos esenciales para la formación de ciudadanos desde el horizonte de la paz.

En un contexto socio-histórico tan particular como el que acompaña la cotidianidad de Medellín, el proceso de comprensión y reconstrucción de la historia se hace esencial para vislumbrar los horizontes de verdadera transformación, no desde los discursos institucionales que generan cambios exteriores, sino desde los procesos educativos de base (escolares, alternativos y comunitarios), que redirigen los esfuerzos a una transformación desde el ser, desde el encuentro con el otro y, conexamente, hacia el accionar y la intervención social. El maestro, como sujeto incidente en dichos procesos educativos, debe reconocer de manera crítica y propositiva la realidad histórica de su contexto para, desde allí, influir en su transformación presente. Abordar la historia, en su relación con la memoria, es una tarea que no compete entonces de manera exclusiva a los maestros de ciencias sociales y humanas, sino que emerge como una necesidad colectiva e individual de poder escucharnos, de poder volver la mirada sobre “lo que nos ha pasado” para permitirse un acercamiento de comprensión a las formas de vida y las complejidades que afronta la ciudad.

El lenguaje, nombrado por Ricoeur desde el ejercicio de la escritura, es la posibilidad de darle un sentido y una experiencia a los hechos del pasado, no desde las grandes esferas sociales que buscan la cronología y linealidad, sino desde la más íntima y cotidiana subjetividad que permite a los sujetos un ritual de enterramiento, un acto de sanación propio y una movilización política, ética y epistemológica con lo nombrado. Frente a este panorama, la narrativa permite la materialización y aprehensión de la historia colectiva e individual, por lo que se convierte en un escenario indispensable de ser transitado por los procesos educativos de una ciudad como Medellín, al tiempo que se traza de manera perdurable como un horizonte de investigación para las diferentes áreas del quehacer pedagógico.

Claro está que el *ser maestro* es una construcción que se da única y exclusivamente desde la experiencia propia, desde cierto furor interno que acompaña todas las acciones esperanzadoras desde la educación y que sienta sus bases en la misma formación de maestros. Por lo tanto, las diferentes licenciaturas en educación adquieren un compromiso esencial por entender la práctica del maestro como una práctica histórica, que requiere de la comprensión del pasado y que entiende que solo se llega a él desde la reconstrucción de cada historia, desde la posibilidad de narrar la vida propia en relación con lo colectivo. Las dinámicas de violencia y de resistencia que Medellín ha vivido (y continúa viviendo) hacen de la historia un arma muy potente, bien sea para transformar las formas de convivir con el pasado, o para continuar negándolo y dejando su responsabilidad a la extraña figura del Estado.

Bajo estas premisas se comprende entonces cómo el acercamiento pedagógico a la historia, desde la narrativa, irrumpe como vía esencial para escuchar las huellas, para nombrarlas y para construir un pleno sentido ético de la historia, evidenciado en la idea formativa de

comprender el “hemos sido” (más allá del “fuimos”), el “estamos siendo” y el “podemos ser”.

Aporías de la Historia única, los peligros de una sola historia

La línea de tiempo que siempre intenta postrarse sobre la gran Historia universal del hombre se empieza a quebrar misteriosamente al intentar caer sobre la historia de los hombres, esa que obtiene su relato desde el cuerpo sensible y desde un espíritu que la siente, la vive y la padece. No hay una línea del tiempo que dibuje los dolores, las pérdidas, las memorias, los olvidos y las angustias que genera el verse imparables ante la vida, el estar ahí en el mundo con la soledad característica del hombre. Pese a esto, las apariciones preliminares de la historia, desde los mismos postulados de Benjamín, hacen un acercamiento a esta y la advierten como la constante pretensión de narrar los grandes acontecimientos de los grandes hombres, bajo una lectura moderna de la vida como ascenso, como estela de la idea del Progreso lineal y acumulativo. En términos más sólidos, la historia es siempre la historia de los vencedores, los que han requerido una H mayúscula para imponer su versión.

Es de este modo como la historia, incluso como premisa, pudo adquirir la posición de narrar el pasado desde un ámbito Oficial, pues estos grandes hombres y sus grandes acontecimientos se erigieron (y se siguen erigiendo) como modelos ideales de vida, y desde tal posición fueron momificados en el tiempo. Benjamin (2008), comprende esta condición estática de la historia como producto particularmente de la empatía, reconocida de una manera más frecuente en la relación que se establece entre los historiadores historicistas y los vencedores⁶. Así mismo, plantea que la articulación histórica de lo pasado solo puede darse considerando que el peligro de la negación, que acecha los recuerdos de los excluidos, no solo manipula y desdibuja la tradición cultural aparentemente enraizada, sino que violenta principalmente a los sujetos implicados en su transmisión. De allí que enuncie Benjamin que “(...) jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie” (2008: 41).

Esta prevención, ya realizada por Benjamín, advierte de inmediato un riesgo ético y una característica hegemónica en la manera de narrar el pasado del ser humano: la invisibilización de esas otras líneas, fragmentos o puntillismos temporales que se trazan en las vidas de los no ejemplares, de los que no representan un modelo de vida ilustrado, de los vencidos. Asumir la posibilidad de narrar lo acontecido en toda su globalidad, de insertar todos los relatos del decurso de una sociedad, exigiría desde Benjamin, una comprensión del pasado como ejercicio de redención, desde la cual el mismo pasado exige derechos al presente y descarga sobre los contemporáneos una oportunidad para resistir, desde la conmemoración, a la implacable fuerza del progreso que solo concibe lo futuro (2008). “La clase que lucha, que está sometida, es el sujeto mismo del conocimiento histórico” (2008: 42), y encuentra en el pasado su mayor fuerza como generación, pues es

⁶ De allí el furor de su constante crítica al materialismo histórico que no termina por dimensionar o comprender los dominadores actuales, como consecuencia de la empatía con el vencedor que se dispone a narrar la historia. (2008: 35)

allí donde yace la historia de sus antepasados también subyugados y no en el futuro progresista, líquido y nulo. Sin embargo, el pasado es igualmente objeto de valor para la historiografía moderna que, como enuncia Yerushalmi, constantemente lo recrea por fuera de la memoria colectiva, “el pasado que recupera es, en efecto, un pasado perdido, pero no es el que creemos haber perdido” (2002: 85).

Ciertamente esta amenaza en contra de las historias particulares, subjetivas y comunitarias, no puede ser leída como un suceso inocente, pasivo o inconexo en los grandes proyectos de la elaboración de la historia de una sociedad; antes bien, esta posición que ha asumido la historia de narrarse linealmente, de manera vertical y desde imposiciones generales, se comprende como un arma más (tal vez mucho más potente) para generar control social y dominación sobre las minorías no atendidas por las élites políticas-económicas gobernantes. Chomsky reconoce la consolidación de unos relatos oficialistas de la historia, manipulados desde la idea de *pensamiento único*, como un hilo narrativo que responde a los intereses del capital internacional a través del dominio político-económico de los bancos mundiales. Estos tienen como aliados esenciales en la reproducción de sus ideas, los dominios ideológicos de las universidades estatales, la influencia en los currículos de las instituciones educativas públicas, etc. (2002: 57)

Las implicaciones de cualquier acto hegemónico emergente desde la historia desembocan directamente en la formación de sujetos que siguen legitimando estos parámetros desde cierta *servidumbre anónima*⁷ que termina siendo aún más dañina que la presencia de una Historia colonial. A su vez, se puede comprender esta servidumbre como producto del

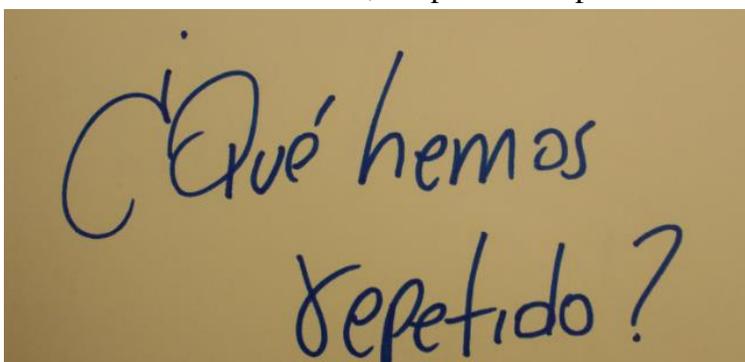


Ilustración 7: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.

mismo *pensamiento único*, aquel caracterizado por pretender la universalidad de los intereses de fuerzas económicas, materializados en la actualidad en los medios de comunicación que repiten y repiten los relatos hegemónicos, “(...) sabiendo a ciencia cierta que, en nuestra sociedad mediática, repetición vale por demostración” (2002: 59). De esta forma y

regularmente de manera silenciosa, se van consolidando unos relatos de verdad que dan forma a la Historia de una sociedad, con sus héroes, sus derrotados, sus olvidos, impunidades y sus acontecimientos ignorados, lo cual indudablemente tiene serias repercusiones en la construcción de sujetos políticos-críticos de sí mismos.

Es en esa línea que las preocupaciones de la Filosofía de la Historia, concebida desde Hegel, han estado encaminadas a reconocer los patrones y las segmentaciones que la construcción de la historia ha tenido, y las maneras como su afectación recae directamente

⁷ Nominación acuñada por Benjamin en *Discursos Interrumpidos I*, in 182.

en el hombre⁸. Es así mismo que emergen cuestiones casi interminables como ¿Sigue acaso la historia una lógica rastreable o es puro azar? ¿Existe, quizás, un sentido rastreable por debajo de los hechos y de los acontecimientos, que los une en una trama general de sentidos históricos? ¿Es la historia una narración emancipadora o subyugadora?

Si bien son estas inquietudes que corresponden a las movilizaciones de la historia de la filosofía, o a la misma historicidad desde Ricoeur, no son tampoco lejanas a responderse desde las construcciones “en campo” de la memoria y de la historia colectivas⁹. La profesora Peñaloza da algunos visos para la comprensión emancipadora de la historia y para la construcción de sentido que le deviene desde allí a la memoria. Desde el contexto de la dictadura de Chile, logra reconocer que el sentido de la historia y de la memoria no es nunca estático, y que siempre la historia será una historia del presente: “Los historiadores investigan el pasado a partir de las preguntas que se hacen desde el presente, por tanto, nunca serán las mismas y, en consecuencia, tampoco serán iguales las respuestas” (2015: 21). Es así como se instaura entonces a la construcción de la historia y por consiguiente de la memoria, una pretensión ética necesaria de resolver en el presente, a saber, la necesidad de que los vencidos, los marginados, las víctimas del horror latente mantengan con vida “el derecho al recuerdo”, como lo enuncia Peñaloza, y por tanto el derecho a su propia memoria. En palabras de Todorov “Aquellos que, por una u otra razón, conocen el horror del pasado tienen el deber de alzar su voz contra otro horror...”. (2000: 59)

Perspectiva ricoeuriana de la historia

Para intentar realizar algunos acercamientos a estos cuestionamientos, propongo hoy partir de una premisa vital de tinte Aristotélica: *la historia es del pasado*, y como tal, se visibiliza en la narración de los acontecimientos del pasado. Este es un antecedente que sienta las bases para los estudios de Ricoeur, en los cuales emerge la pregunta por la objetivación del pasado: ¿Es el pasado una posibilidad objetiva? ¿Puede decirse con plena certeza *qué pasó* en el pasado? ¿Es alcanzable la objetividad? De primera, tales cuestionamientos ponen en desequilibrio la posibilidad de oficializar el pasado, que en términos aristotélicos no es más que *la cosa recordada*. Esto debido a que una de las principales representaciones de la historia se manifiesta en los textos, y estos implican siempre una lectura situada en el presente, a diferencia de los hechos reales. Por tanto, esos hechos considerados como verídicos y expuestos como textos sugieren una interpretación situada en el presente y que, como tal, se leen en relación a los valores predominantes del hoy.

Ricoeur, no desmerita estos cuestionamientos, y reconoce en ellos una preocupación aún más de fondo: toda objetividad histórica ha de esconder siempre algo, puesto que no es posible retener en el tiempo los hechos del pasado y ubicarlos en un presente desde una representación veraz; es en ese descubrimiento donde ubica los usos y abusos de la memoria que, en su fluir, recaen en la lógica genética de la historia misma (2000: 41). Esta imposibilidad temporal de mantener unos relatos perfectamente acordes con los hechos

⁸ No en vano enunciaba Marx, en su Manifiesto Comunista, que “toda historia de la sociedad humana hasta la actualidad es una historia de la lucha de clases” (1999).

⁹ Conceptos propuestos por Maurice Halbwachs.

sitúa al mismo tiempo a la representación en unos límites trazados por la dimensión de la experiencia individual, como lo menciona Lygthgoe (2004: 162).

Ahora bien, esta comprensión de la historia como asunto del pasado, no representa para Ricoeur una conclusión de su verdadero sentido. La historia es ante todo respuesta a la necesidad de los hombres del presente de reconocer su origen, su propio sentido en la cotidianidad. Sin embargo, el gran peligro que detecta en ello Ricoeur es en la imposibilidad de abarcar, en un solo relato oficializado, las verdaderas vivencias y las huellas que deja el decurso en la vida subjetiva. Por ello, la construcción de una historia oficializada es una victoria:

(...) el triunfo del sistema, el triunfo de la coherencia, el triunfo de la nacionalidad, dejan un gigantesco desecho: *este desecho es justamente la historia*. ¿Por qué? En primer lugar, está toda la pulpa de la historia vivida por los hombres que, por contraste, parece insensata: es la violencia, la locura, el poder, el deseo. (2000: 86)

El concepto de historia así comprendido se reviste de ciertas transparencias de vulnerabilidad que la hacen rendirse ante los únicos relatos hegemónicos. Benjamin reconoce potencialmente la historia como una creación plenamente perturbada por la idea del progreso, que le arroja caudalmente hacia el futuro, aunque esta quiera detenerse a enmendar lo roto. La aforía que encuentra Benjamin en el cuadro *Angelus Novus*, de Klee, encuentra cabida en las preocupaciones de Ricoeur por concebir así mismo la historia como lenguaje que, como tal, narra unas acciones. Deviene entonces la pregunta por qué acciones de una sociedad se deciden recordar, y cuáles se deciden u obligan a dejar en el olvido, decisiones que siempre van a implicar una “masacre administrativa”, como lo enuncia Ricoeur (2000: 421), contra quienes padecieron las otras caras del tiempo.

En esa misma línea, y ante la eminente pretensión de veracidad que caracteriza a la historia, acompañada al mismo tiempo por su imposibilidad de sostener una objetividad, emerge la memoria como una alternativa de narrar el pasado desde otras posiciones, y el recuerdo como sustento de lo acontecido frente a las grandes verdades impuestas, al tiempo que la historia se hace condición propia del ser humano (2012: 86). Se funda allí una tensa relación, ya anunciada por Ricoeur (2012) y por Peñaloza (2015) entre memoria e historia, que se hace indispensable para comprender cuál es el rol que cada una ha desempeñado en el pasado - presente y cómo este, a su vez, se construye de diferentes formas según el enfoque.

La memoria, como concepto, ha encontrado un punto de fijación en el individuo al tiempo que, analógicamente, la historia lo ha hecho en las colectividades. Sin embargo, como lo menciona Lygthgoe, los procesos de colectivización de la memoria han puesto en apuros las formas de concebir el pasado, y con ello el tiempo y la permanencia del hombre en él. Es claro que la memoria y la historia responden a una relación con el pasado, pero ¿de qué manera se realiza ese movimiento? ¿Es la memoria la que transita a la historia? ¿Es la Historia un proceso diferenciado de la Memoria para reconstruir el pasado?

Si se comprende la memoria desde Ricoeur, como episteme que no obedece necesariamente a lógicas de la razón y que se manifiesta como el contenido de la historia, en tanto autoformación, sería evidente la relación establecida: la memoria emerge como una manera de aparecer en el mundo, y la historia se autoforma en la trayectoria temporal de los sentidos macros de estas formas. Sin embargo, al llevar esta relación al plano de lo colectivo, se encuentra una tensión entre el *cómo* se construye la historia y el *quién* la representa, para reconocer qué papel juegan las memorias allí, en tanto contenido histórico.

En este punto, el tiempo adquiere una condición especial, pues emerge una inquietud movilizadora: ¿Es el recuerdo es una acción previa a la construcción histórica del paso del tiempo? Y es que el tiempo, como lo menciona Ricoeur en su recorrido por Aristóteles, es la percepción (*aisthēsis*) del movimiento, el espacio entre el inicio del relato y su fin, y por tanto es allí donde se genera la comprensión del pasado como distanciamiento del “hoy”. (2000:34)

Ricoeur propone entonces, en *Tiempo y Narración*, el tiempo histórico como “articulador entre el tiempo del alma y el del mundo”¹⁰ para dar luces a la discusión por la relación Memoria-Historia en un margen colectivo, y por tanto en su influencia subjetiva e individual. Así, la historia podría comprenderse como una construcción de lo acontecido que, si bien no deja de tener sus pretensiones de veracidad, encuentra una mediación entre el mundo y el alma en el que las memorias individuales adquieren un papel activo.

Desde este rastreo, y desde la amplitud de la historia como concepto, en su relación inexorable con la memoria, el temor de Benjamin por los relatos que pretenden ser universales y avasallar la memoria de los vencidos, descubre una posibilidad, un punto de fuga, en la construcción de un sujeto éticamente posesionado, consciente de su propio relato y del relato del otro¹¹. De allí que Ricoeur proponga de manera enérgica la historia como un acontecimiento singular de todos los hombres: “Toda historia puede ser comprendida como advenimiento de un sentido y emergencia de singularidades. Estas singularidades son, sea acontecimientos, sea obras, sea personas” (2012: 92).

Es por esto por lo que el tiempo lineal, tal y como se nos ha inventado, se quiebra y se transforma en una maraña que poco o nada sabe del presente, del futuro o del pasado. El tiempo de la historia propia, es un reloj que corre a veces a la izquierda, a veces a la derecha, o que a veces se pausa al sentir un viejo olor, al encontrar una vieja foto o al dar un abrazo. Porque a diferencia de la Gran Historia, que está llena de fechas, datos y héroes, la historia individual es una construcción que, desde la memoria, encuentra una forma de narrarse ante el mundo, un sentido, y adquiere la necesidad de ser fundada constantemente, de no terminarse nunca, de inventarse y reinventarse en un eterno espacio en el que el hombre también se crea a sí mismo. Tal como lo menciona Peñaloza “Toda comunidad tiene derecho al recuerdo, por lo que los sistemas democráticos deben garantizar la libertad de expresión de las memorias diversas y plurales, que necesariamente conviven dentro de una misma sociedad” (2015: 25). Hacer memoria de sí, es abrazar la propia historia, porque recibir una imagen del pasado es también buscarla, hacer algo con ella. En esa posibilidad

¹⁰ Citado por Lythgoe en Consideraciones sobre la relación Historia-Memoria en Paul Ricoeur. 2016.

¹¹ Relación ampliada, profundizada y cuestionada por Ricoeur en su obra *Sí mismo como otro* (1990).

ética está la condición radicalmente intersubjetiva que menciona Ricoeur sobre la historia, y es desde allí que citando a Simiand, designa “la historia como el conocimiento por huellas”, que perduran y sobreviven al tiempo, a falta de la presencia en el hoy de los hombres del pasado (2012: 87).

El relato histórico y la subjetividad

Así, la historia es entonces una historia en sí mismo, una liviana dulzura del olvido que aligera algunas cargas y que atormenta el paso de los días con otras. En medio de todo esto, está siempre la posibilidad de la ficción, de la reinención, como una manera de tejer y descoser la memoria propia, desde lo inmemorable del olvido. Sin embargo, es necesario comprender previamente las condiciones específicas que ubican la posibilidad de la narración como respuesta, un tanto insurgente, frente a un aparato discursivo y político mayor que regula, moldea y selecciona los recuerdos para una sociedad, negando así los no incluidos. Ciertamente es un peligro que Peñaloza evidencia en el análisis de la historia como escritura de los vencedores, pero al mismo tiempo como olvido de ellos mismos (2015: 25), como una pérdida de las voces de lo marginal. Desde las posturas de Benjamin, este riesgo no solo recae sobre una sociedad sino, consecuentemente, sobre las construcciones de la subjetividad que allí afloran: “El peligro amenaza tanto al patrimonio de la tradición como a los que lo reciben. En ambos casos es uno y el mismo: prestarse a ser instrumento de la clase dominante.” (2001: 180).

Hay entonces una delegación y apropiación de la historia desde los marginados, desde las víctimas de algún conflicto y desde los relatos marginales que no caben dentro de la historia. Y es que una de las condiciones más especiales de la historia, como ancla para la construcción ética y subjetiva, es precisamente esa necesidad de la novación, de la constante fluidez del relato. Emerge en ese punto la condición narrativa de la historia, de la que habla Ricoeur, como herramienta de resistencia que amplifica la condición plural y la posibilidad de las otras historias, en pro de una apuesta decolonial. Como lo enunciaba Ricoeur “la historia es necesariamente algo diverso, una multiplicidad: hay esto y luego aquello. Es el “y luego”, “y más tarde”, “y más tarde todavía” lo que hace que haya historia.”. (2012: 93). Para ello debe comprenderse entonces la historia como un derecho y un deber de los marginados, que desde la narración y la expresión del relato se adhieren a la intención de no olvidar la propia huella, de lograr eso que nombra Todorov como el derecho que tienen los individuos de saber, “y por tanto de conocer y dar a conocer su propia historia” (2000: 16).

El relato histórico se comprende, por consiguiente, como la posibilidad de recuperar del olvido colectivo el testimonio orgánico de la historia propia, para luego ponerlo en un ámbito de diálogo en el que el acontecimiento ejemplar, en términos de Todorov, adquiere una característica liberadora (18). Para esto, en los procesos de memoria la narración no debe ser considerada como forma de estudio científico, sino como una forma de existencia, una aparición en lo público, como lo enuncia Ricoeur.

La búsqueda por el relato histórico es entonces un umbral para la constitución de una subjetividad coherente con la responsabilidad ética del cuidado de sí, del reconocimiento del otro en tanto compañero en el tiempo, y principalmente de la emergencia de confrontar

los grandes relatos absolutos. Frente a esto, Ricoeur plantea una suerte de equilibrio en la revelación de la historia:

(...) la historia es historia tan solo en la medida en que no ha tenido acceso ni al discurso absoluto ni a la singularidad absoluta, en la medida en que su sentido es todavía confuso, mezclado (...) es todo lo que ocurre sin llegar a esta descomposición y a esta supresión. (2012: 95).

El lenguaje, como forma de ser y rehacer el mundo con el otro, brota como condición fundante de la construcción de la historia, en la medida en que detona la acción y sus formas de nominación. Acción que encuentra un cuerpo en el acontecimiento, en la marca dejada de los hechos violentos o significativos, y desde donde emerge al mismo tiempo como posibilidad de narración desde el acto consciente. La fiabilidad o la pregunta por la veracidad del testimonio, va a ser entonces el punto central de la consolidación plena del relato histórico como fundación de una forma ética y justa de convivir en el tiempo. Esta preocupación es asumida por Ricoeur en varias de sus obras que, si bien tienen particularmente un foco jurídico, logra desde el uso histórico darle una vía de fluidez a la veracidad del testimonio desde el papel ético del investigador, o de quien asume la posición de emisor-interlocutor. Este rol, como lo enuncia Ricoeur “sitúa frente a frente la confianza con la sospecha”, aunque aclara que con el esclarecimiento de las condiciones del relato “podemos relacionar el núcleo de sentido con el testimonio” (2000: 209).

Así, tanto el rol del investigador – interlocutor, como la posición y condiciones desde las que emerge el testimonio, la posibilidad de narrar y de construir el propio relato histórico se consolida como medio cuidadoso para la construcción y/o cuestionamiento de una subjetividad ética desde el ejercicio de la memoria. En otras palabras, todos estos elementos tienen sentido porque permiten una vida ética (*ethos*) con los otros, desde el paradigma de una vida justa como resolución de un sujeto de la justicia.

En su relación con la memoria, la historia requiere de una comprensión que la destrone de sus impulsos de totalidad y universalidad, y se traslada a un ámbito más cercano a las experiencias individuales, a las vivencias ontológicas de las historias particulares. Este movimiento generado desde las convencionalidades históricas a las latencias subjetivas es considerado por Ricoeur como un tránsito necesario de la filosofía crítica de la historia a la ontología de la condición histórica, como lo enuncia la profesora Micieli (2015: 02).

Cuando la historia se somete a este giro, encuentra una materialización representativa en las experiencias históricas de los sujetos, todas ellas provocadas, ignoradas o contempladas a la luz de los acontecimientos y de las marcas que estos dejan en las cotidianidades. Esta permanencia de la historia como ausencia tangible y como presente-viviente en los sujetos, le da una condición humana y la inscribe como elemento atemporal, que se mueve entre lo pasado de los hechos y el presente de las huellas. Por lo tanto, es desde la vivencia histórica que se alcanza a olvidar o, por el contrario, es desde ella que siempre se recuerda. Como lo nombra la Micieli, la historia alcanza su más potente umbral en la medida que se comprende como rito social de sepultura, lo cual no debe ser entendido como la total

desaparición y ocultamiento de los hechos, sino como la posibilidad de ser nombrados y, por lo tanto, de disponerle un lugar en el mundo.

La posibilidad de narrarse a sí mismo y de nombrar los hechos colectivos, da al relato histórico una potencia simbolizadora que recae en el sujeto como acción performativa, y permite entonces ir consolidando una narración colectiva en la que cada relato (sea impuesto o construido desde sus habitantes) forma parte de un gran cuerpo, una historia compartida. Cuando el relato emerge de manera consciente y cuando este se construye en un ambiente comunitario y de confianza, permiten la acción y el movimiento en los sujetos, recobra la posibilidad de accionar en el presente frente a las acciones del pasado y las huellas de la historia. Si bien el relato es una unidad en tanto enunciación, en términos de la memoria y del olvido no es homogéneo, ya que como lo nombra Ricoeur, este adquiere otras cargas emotivas, donde el vínculo (filia) con lo vivido aparece de forma distinta, con la misma fuerza de un río que recupera su cauce.

El pueblo que olvida quién es, pierde también entonces a sus habitantes. La historia adquiere entonces una forma líquida, y suena como un río que puede desembocar en un inmenso mar, o que puede secarse a orillas de lo evanescente. Por eso, esos espíritus, esos ríos que llevan en sus aguas algunas manchas que podrían cambiar el color del mar, son cubiertos de cemento y archivados en las carteras del olvido público. Esos sujetos, los que pierden su historia por transformar las demás, son relatos emancipatorios, son la posibilidad de comprender también la historia como un acto revolucionario desde la construcción colectiva.

Finalmente, la historia constituye un campo de estudio vital para el desarrollo de las ciencias humanas y en particular para la posibilidad de emprender acciones desde la educación que apunten y redirijan la mirada a la comprensión crítica de sí mismo, del otro y del entorno, como medios ineludibles para una posible construcción de paz en escala territorial y nacional. Acaece, no obstante, que la historia deviene en su génesis en puro lenguaje y, por lo tanto, emerge en los espacios colectivos como campo de batalla entre quienes quieren imponer un relato oficial, y quienes deconstruyen esas imposiciones para volver sobre la vida. En ese punto es necesario reconocer el papel que tienen los maestros y en particular el maestro de lenguaje, pues es en el ejercicio narrativo donde se materializa la posibilidad de una perspectiva crítica y performativa de la historia, en aras a posibilitar la formación de sujetos activos y pensantes ante el presente. De allí la importancia de que en los espacios de formación de licenciados en lenguaje se retome la reflexión crítica de la historia y se reconozca el valor ético y político de la narrativa ante el contexto social.

Es así como la pregunta por la historia en la formación de maestros de lenguaje permite reconocer el ejercicio de la narrativa como un camino no solo de reconstrucción de elementos colectivos o individuales del pasado, sino como vía orgánica y cotidiana para la aprehensión de responsabilidades éticas, políticas y subjetivas frente a las manifestaciones de violencia o de resistencia que en el presente se instauran en el país. La narrativa se comprende entonces como proceso vital, colectivo y político ante las pretensiones hegemónicas de la historia.

Este papel de la narrativa, ya subrayado, apunta entonces de manera directa a la visión de las formas de subjetividad que el mismo recorrido histórico ha conformado en un territorio específico, frente a la presencia de la violencia y de la resistencia. De manera que esta comprensión representa tierra fértil para la construcción y movilización de subjetividades que, desde sus formas de aparecer ante el mundo, entiendan y participen de la construcción de una nueva sociedad y de la restauración de códigos éticos que ubiquen la defensa por la vida como esencia primordial.

En la misma línea, es prudente acentuar en la importancia que adquiere la reflexión y el acercamiento crítico de la historia como primer lugar donde se funda la realización de la memoria, comprendida esta como construcción individual y comunitaria de la historia territorial que no obedece a las lógicas de la razón y que representa las formas subjetivas de aparecer ante el mundo.

El cuestionamiento crítico de la historia posibilita un detenimiento y deconstrucción de las “verdades universales” constituidas por los oficialismos y deja, por tanto, el camino despejado y fecundo para la emergencia de las verdades comunitarias e individuales. Únicamente la deconstrucción crítica de la historia permite darle un sentido vital a la memoria y construir desde la base los olvidos voluntarios para desechar los impuestos. El olvido, entonces, aparece ante la historia como afirmación política y ética de decisión: solo cuando se ha cuestionado la Historia y cuando se reconocen los relatos históricos, es posible decidir qué de lo pasado se recuerda y qué de eso pasado se olvida.

Finalmente, bajo todas estas premisas, la mirada crítica de la historia influye de manera directa en la concepción de la justicia dentro de dos márgenes: por un lado, desde la posibilidad de visibilización de unos códigos de valores y éticos que se instauran en un momento histórico y explican el acontecer del pasado ante otras miradas del presente. Por otro lado, y de manera más sublevada, el abordaje crítico de la historia es en sí mismo un acto de justicia puesto que permite darle voz a los históricamente silenciados, le otorga palabras a lo innumerable, saca a la luz las perversidades ocultas y brinda un tinte de esperanza a los desesperanzados.

Sobre la justicia, una aproximación epistemológica

¿Es posible que el antónimo de «olvidar» no sea «recordar», sino «justicia»?

Yosef Hayim Yerushalmi

La justicia es uno de esos conceptos que en los estudios de ciencias sociales implican tanta dificultad para comprenderlos como para definirlos, de hecho la justicia aparece como elemento infaltable en muchos de los grandes discursos de los macro campos del saber de dichas ciencias, es estudiado con relación al hombre en la antropología, en relación a la sociedad en la sociología, en relación al poder en la ciencia política, en su aplicabilidad en el derecho y en sus excesos y consecuencias cognitivas en la psicología, casi parece como

si la justicia aunque no subyugada a estas ciencias, si es fuente de canalización en las teorías de las humanidades de la posguerra.

Ante la guerra la justicia responde, generalmente, a los principios de deshumanización exacerbada y grandes violaciones a los Derechos Humanos con una serie de prácticas de lo justo, lo igualitario y lo libre, parece casi como si, en consonancia, la justicia no se desligará de sus conceptos hermanos, pero si operara en ocasiones con mayor legitimidad que la libertad y la igualdad, por que procede de una escala mayor, la de dar cuenta del fin último de los conflictos, la paz. Sin embargo, es menester señalar la importancia que la justicia recobra cuando de ella se hace el principio fundante de la aplicabilidad del amor, la bondad, la libertad colectiva y la fraternidad, rasgos que han sido, en cierta medida, adoptado por algunas comunidades laceradas por las dictaduras, las guerras civiles y los genocidios:

Tal vez la justicia y el régimen democrático nacieron de la bondad y del amor, pero se han separado de ellos; pero ellos y sólo ellos, es decir, las fuerzas políticas, detienen el totalitarismo, por las armas si es necesario, y hacen posible el ejercicio de la bondad y de la libertad. (Todorov, 2002: 45)

La emergencia social que se crea en América latina a principios de la década del sesenta por la rápida y aplastante aparición de los grupos de insurgencia, marca una frontera importante en las consideraciones clásicas de los conflictos internos en casi la totalidad del continente suramericano, ya vastos de desigualdad económica, pobreza y explotación natural los países en disputa, con grupos de ultra izquierda armada abalanzados con gran preponderancia en la cordillera, habrían de participar con una mediana a alta participación en los peores momentos bélicos que han sufrido dichos países; en compañía de otros grandes fenómenos violentos de igual o mayor ofensiva, como el paramilitarismo y los crímenes perpetrados por el estado; los conflictos del continente nunca fueron del todo uniformes, ni sus finalizaciones tampoco, pero si fueron un eslabón perfecto para entender, en el marco de la comprensión de la justicia, el cómo y por qué no era posible una aplicabilidad de los comicios transicionales en todos los diversos enfrentamientos del territorio, por una razón fundamental, los conflictos no son los mismos.

Quienes han vivido los hechos o los han infringido sostienen, en diferentes direcciones, la tarea educacional o no que podría tener el pasado, la memoria, en la construcción de base de nuevas sociedades reinventadas, más justas, más humanas, que logren transpolar los horrores de lo sucedido a novedosas formas de convivir y estrechar los lazos con la institucionalidad, las fuerzas armadas, los sectores políticos y las víctimas, al respecto, Elizabeth Jelin sostiene:

El conflicto social y político sobre cómo procesar el pasado represivo reciente permanece y a menudo se agudiza. Desde la perspectiva de quienes se esfuerzan obtener justicia para las víctimas de violaciones a los derechos humanos, los logros han sido muy limitados o nulos. A pesar de las protestas de las víctimas

y los defensores, en casi toda la región se promulgaron leyes que convalidaron amnistías a los violadores. (Jelin, 2012: 4)

En las últimas décadas el trabajo colaborativo por el reconocimiento y reparación a las víctimas de los conflictos en América Latina ha crecido de manera sustancial, se ha trabajado de manera paralela en legislar para la paz y contribuir en las propuestas de memoria como medio subsistente de reparación simbólica, que permita que todos los actores, víctimas y victimarios y sociedad civil puedan moverse alrededor de la reconciliación tal como lo hicieron con la guerra siendo participantes activos o pasivos de los hechos al interior del conflicto.

Colombia es escenario de muchas de estas paradojas de las que hemos venido hablando, se trata, en retrato de un país que tuvo mucha facilidad para violentarse, pero le cuesta reconciliarse en dimensiones colosales, al parecer fue mucho más fácil arrasar y masacrar poblaciones completas, pero sigue siendo muy difícil seguir conviviendo dentro de los mismos márgenes de las regiones con quienes llevaron a cabo los hechos violentos y quienes las sufrieron. Las historias del conflicto armado han estado atravesadas por un canal bastante usual en nuestro tiempo, el testimonio, esa construcción re-cordis de los hechos que pone en la mesa, la cámara, el texto o las palabras el hecho vivido pero dotado de una serie de configuraciones de la subjetividad de quien lo cuenta, de quien lo presencia, de quien los escucha, de quien lo reproduce y quien lo recibe y que no puede confundirse con las vertientes de la posverdad y la literatura de la guerra.

La narrativa no es solo la forma de canalización de la memoria, es el eje fundamental de aparición en su sentido más amplio y filosófico, determina las formas en que se concierne a la historia, se debate con el olvido y representa lo que el sujeto experimenta en su cuerpo y sus emociones, hace parte fundamental de una forma de habitar la y construir la paz, la justicia no se puede observar a través de los elementos meramente históricos o meramente transicionales, debe entender el momento el preciso en el que sucede y los hitos sociales y políticos que lo atraviesan.

Hablar de justicia después de la segunda guerra mundial y al interior de los conflictos latentes latinoamericanos produce un caos ensordecedor, pues ello implica determinar la forma en que esta puede aportar a la reconstrucción del tejido social de las comunidades afectadas que en muchos casos continúan siendo trastocados en varios puntos por el conflicto. Implica tácitamente hablar de paz en medio de la guerra. Se plantea entonces un paneo rápido por comprender la justicia en tanto justicias en plural para entender su compleja aplicabilidad dando espacio a un marco jurídico de juzgamiento que se deje bordear por el amor y los sentimientos en términos de Paul Ricoeur.

Los pedestales de la justicia

Si pudiéramos simbolizar la justicia, de seguro pensaríamos en Dice la diosa griega de la justicia, que ensimismada y vendada produjo sin querer otras tantas formas y mujeres quede

pie o sentadas sostienen la balanza con el mayor esfuerzo posible, su nombre, al menos genérico es la dama de la justicia. La dama francesa tiene un báculo, la británica una espada alzada y la brasileña ni siquiera tiene rostro, todas son la magnificencia artística de la justicia y todas son diferentes.

Si bien la justicia es un valor determinado para el bien común de la sociedad basado en una serie de criterios o escala de criterios según la RAE, así como la dama de Belice y la dama de Hungría que tienen diferentes pedestales, pues el concepto también se sobrepone sobre una serie de criterios o escala de criterios no muy uniformes, en ocasiones altamente distanciados, el mayor problema de la definición es el insostenible argumento de base, la teoría diferencial que en la perspectiva utópica busca la justicia, un bien común, un criterio común y al parecer el menos común de todos.

En la República de Platón la justicia es definida como *armonía social* y ubicaba a los sabios y filósofos en lo más alto de las esferas del poder donde el conocimiento tiene una estrecha relación con el criterio del juzgamiento, Aristóteles lo llama *igualdad proporcional* donde la contribución a lo social es abalanzada con lo recibido y ello es lo justo. Santo Tomás de Aquino lo llama *la ley natural* asegura que los ciudadanos han de tener los derechos naturales que por cierto solo los proporciona Dios.; Ulpiano utiliza la *constancia y la perpetuidad* para definir lo justo, eso que a cada uno le corresponde, John Rawls acuña por primera vez el concepto de *equidad* para definir los principios de libertad y diferencia como pedestales centrales de la justicia y finalmente Cicerón lo define como *La justicia es un hábito del alma, que observado en el interés común otorga a cada cual su dignidad.*

Han sido tantas las dificultades para definirla y clasificarla que hoy por hoy es necesario pensar en las justicias, que indica plural que revolcó el pensamiento inicial platónico y que se complejizó en mayor medida con la llegada de las grandes violaciones a los derechos humanos, concepto que por cierto también apareció con la reflexión por la justicia sumado a las inmensas depresiones sufridas por las naciones afectas por la guerra, el malestar cultural y los masivos duelos de las comunidades.

De las justicias en plural

Como se afirmó anteriormente, hoy por hoy es preciso hablar de justicias en plural y de aplicaciones diversas de la justicia. Justicia correctiva, conmutativa, retributiva y restaurativa y todas pueden o no acercarse a las definiciones que anteriormente mencioné.

Frente a la primera forma de justicia, la correctiva, es preciso decir:

Sostiene que un individuo que ha sufrido un daño debido a un acto o una omisión de un tercero tiene el derecho a ser reparado o compensado por las pérdidas sufridas como consecuencia de ese daño. De ser posible, la reparación debe dar a la víctima un “equivalente completo y perfecto” del bien perdido (Kalmanovitz.2010: 28)

En los estudios realizados sobre el tema la justicia correctiva como en la conmutativa es posible afirmar que existe un evidente giro en el componente reparador de dicho marco jurídico de juzgamiento, en él confluye los casos de victimización, los procesos transitorios en búsqueda de la paz o democracia y el permanente interrogante de cómo y de qué forma puede aportar este tipo de justicia a los escenarios de reparación y reconciliación de las sociedades laceradas por la guerra y es allí donde estas dos justicias tambalean.

Cuando tratamos de pensar en la justicia transicional como fenómeno infaltable en gran parte de las discusiones de posguerra parece casi como si esta llenara todos los espacios posibles que precisamente deja el paso devastador de las violencias derivadas de estos conflictos, de hecho como si la justicia respondiera a casi todas las preguntas que han dejado los enfrentamientos bélicos cuando incluso sus teorías están alejadas de la gran depresión que ello generó, como afirmó Primo Levi en una entrevista en 1982 “ Las sociedades nunca habían tenido mayor crisis humanitaria, cognitiva e intelectual como las dejadas a causa de los campos de concentración”

Al llegar a la cima más alta de esta discusión nos encontramos con mayor precisión a un tipo de justicia aún más compleja en tanto escudriña sobre las razones de la perpetración de los hechos violentos, indaga por los porqués de los responsables para llevarlo a cabo y la justicia como canal para reconstruir el tejido social perdido, a esta se ha llamado justicia restaurativa.

Cuando tratamos de pensar en la justicia es vital reconocer la forma en que la miramos y en los contextos situados donde ello sucede, ciudades que han vivido profundos conflictos, políticos, culturales ,religiosos, étnicos, naciones enteras que continúan en profundo desarrollo de la justicia relacionada con enfrentamientos antiguos o por el contrario inmensas regiones que sufrieron y sufren masivas violaciones a los derechos humanos y sobre esa base intentan develar nuevas formas de justicia, como mencioné anteriormente una de las justicias que nos convoca es la justicia retributiva, frente a este concepto Márquez la define como :

La justicia retributiva es la que existe en la justicia penal, y la que seguirá existiendo y se fundamenta en dar un mal por otro mal, es retribuir al delincuente con un castigo, es decir, con la pena, en especial la de privación de la libertad por el mal causado a la víctima con el delito. Es el legislador quien mide el castigo que el criminal debe compensar, sobre todo a la sociedad, por lo que el infractor hizo a un miembro de la comunidad. (Márquez, 2007)

La justicia retributiva aparece entonces en el escenario como la más común de todas las justicias en tanto es la de mayor aplicabilidad en los estados y busca generar frente a quienes han cometido delitos una retribución igual o superior a la generada con el daño, tiene una relación directa con la privación total o parcial de la libertad.

Sobre la justicia hay algo aún mayor que discutir más allá de su definición y es su aplicación en contextos plagados de tanto dolor como el nuestro, cuando Hannah Arendt acuña el concepto de Banalidad el mal para referirse a su encuentro con Adolf Eichmann en

una serie de juicios practicados en Jerusalén, la filósofa de origen judío estaba presenciando una profunda crisis entre la concepción de la maldad atravesado casi de forma retorcida por un tipo de justicia inútil que no cumplía en realidad con las verdaderas complejidades del caso, el de considerar a Eichmann un mero eslabón de la contundente ordenanza militar donde no cabe ni la armonía social de Platón ni la constancia y perpetuidad de Ulpiano, la justicia está en una profunda crisis y su principal razón es descuido del pedestal de la dama, más allá de la dama en sí misma.

La Justicia restaurativa ¿qué representa el cambio de paradigma?

Si bien el antiguo paneo teórico sobre la justicia o las justicias nos da cuenta del amplio ramillete de posibilidades frente a este concepto, queremos en esta reflexión comprender el paso de la justicia retributiva la cual se ha abalanzado durante décadas sobre otros tipos de justicia y que queremos comparar en este plano con un enfoque social, transicional y restaurativo de la misma. Al interior de las discusiones de tipo jurídico anudado a las constantes exigencias de las humanidades que reclamaban un vuelco importante en esta perspectiva y lo que luego los esquemas de poder hegemónicos como la socialdemocracia retomó y llamó justicia social, nacen al interior de los estados que buscaban pasar de la guerra a la paz o de la dictadura a la democracia los sistemas de justicia transicional y restaurativos en lo largo y ancho del planeta.

Frente a este cambio de paradigma Mojica Araque nos dice:

Se concibe el modelo de justicia restaurativa como un cambio de paradigma, soporte necesario para el logro de una nueva concepción de la administración de justicia, dentro del marco de un Estado Social de Derecho, regido por su principio fundante: “la dignidad humana” que abandone el modelo represivo y retributivo conocido hasta ese momento (Mojica Araque, 2005)

¿Por qué este cambio de paradigma? ¿Qué significa humanizar la justicia? Si volviéramos a la raíz de esta problematización y retomamos las posturas de Cicerón frente al concepto escucharíamos por segunda vez “ la dignidad humana” como principio y fin último de cualquiera de las justicias, casi parece como si las lecturas de Hanna Arendt sobre Eichmann o los casos de reconciliación practicados posterior a los crímenes de Ruanda se unieran para poner sobre la mesa esta compleja pero necesaria relación ,la justicia como veedor de la dignidad humana ¿Qué ha pasado entonces con todos los años en los que la justicia retributiva ha hecho de las suyas, para encarcelar, judicializar, capturar y captar la libertad de quienes cometen delitos al interior de los conflictos particulares? Pues es allí donde sostenemos la mayor dificultad, vividos en medio de todas ellas, con sus particularidad y formas de actuar, casi como si todas las hijas de Mnemosine saltaran y danzaran solas, cada una por su lado, casa musa en su propio arte, sin que ella su madre, la memoria las pudiera convocar siempre que sea necesario, nuestra dificultad mayor es entender frente al uso de las justicias ¿Cuál de todas estas ayudan a reconstruir, estas vuestras naciones tan trastocadas por la guerra?

Restaurar desde el amor, la apuesta ricoeuriana de justicia

Si bien Ricoeur no se refiere de forma concreta o particular al concepto de justicia si es posible evidenciar en gran parte de su obra filosófica un ejercicio de reflexión de largo aliento al respecto de lo que él ha llamado “Lo justo” desde una perspectiva antropológica, narrativa y hermenéutica de la misma.

Sobre “Lo justo” Ricoeur nos dice que si bien hace parte de la dimensión dialógica del “sí mismo” la cuestión se deconstruye al interior de la esfera de lo público en tanto encuentra, en medio de sus reflexiones, una serie de vacíos de lo jurídico y el derecho una incapacidad real de afrontar las cuestiones de la justicia. Asegura entonces que la *indignación* es un primer paso para reconocer la necesidad de la justicia en un marco tan excesivamente violento como el vivido y donde el filósofo acuña la razón moral como una posibilidad de razonamiento ético y no una razón de la venganza. Frente a esto Salas nos dice:

Ricoeur se empeña en el trabajo de “hacer derecho al derecho y justicia a la justicia, para lo cual parte de la constatación de la imposibilidad del derecho de trascender la injusticia y la violencia, debiéndose reconocer la necesidad de otras instancias que permitan dicha superación mediante un trabajo articulado, siendo estas instancias la moral y la política; lo justo entonces, aparece como instancia intermedia entre la moral y la política, dinámica en la que se abre a una reflexión vital, fenomenológica y pública (Salas, 2015: 1)

En una perspectiva de la justicia Ricoeuriana aplicada a lo que él llama ambientes problemáticos la justicia se constituye desde una relación indisoluble con la ética que flota sobre tres aspectos fundamentales en este pensamiento, la conciencia hermenéutica, el reconocimiento del Otro, y la comprensión de lo común ciudadano en miras a lo que él llama “una vida buena” por lo que se cree que precisamente una ausencia de dicha ética es la causa y al mismo tiempo consecuencia de lo injusto “el único medio de darle visibilidad al fondo primordial de la ética, es el de proyectarlo al plano post-moral de las éticas aplicadas. Es a esta empresa a la cual, en Sí mismo como otro, que le doy el nombre de sabiduría práctica” (Ricoeur, 2004: 29)

La reflexiones de Ricoeur están siempre dotadas de sentimientos, el uso del apelativo hombre sobre el de sujeto permite comprender la orientación del autor de dar un lugar preferencial al hombre sintiente y ético en los escenarios en los que se discute la justicia, el autor no desbalancea el postulado de forma total, de hecho busca configurar una premisa estable que considere el sentimiento (amor) como principio mismo de la mirada de lo justo, una propuesta que no desligue la razón de esta concepción del hombre sintiente, habla precisamente de la sobreabundancia y la compasión muy relacionado al amor y la noción de la equivalencia muy propia de creencia clásica de la justicia, abriendo la gran discusión de un divorcio histórico y clásico como lo ha sido el de la afectividad y el campo de lo jurídico-normativo.

Ricoeur cree efectivamente que la manera de contrarrestar la razón moral de venganza es justamente abonando constantemente al cultivo de la justicia nuevos sentimientos que humanicen y reconozcan en el otro, de hecho apunta que los escenarios de reconciliación se propician desde el reconocimiento mutuo, donde ambos, quienes obran mal y quienes obra bien se ven a sí mismo en el otro desde un enfoque jurídico, ciudadano, dialógico y social y les permite no verse como iguales sino como así mismos.

La justicia se expande cuando logra su condición de narrativa, cuando a través del elemento conmovedor, movilizador, políticamente correcto o incorrecto, ético e ideológico traspasa la linealidad del tiempo y se posiciona en una esfera de mayor alcance hacia los otros o lo otro. Como hemos visto anteriormente la justicia hace parte del corazón de las comunidades, la narración abre la posibilidad de indicar en qué punto va el crecimiento de ella al interior de dicha comunidad, es decir, se le agrega el complejo de mediatez, lo narrativo hace de la justicia la posibilidad de construir sobre los devastado en dichos contextos situados latinoamericanos que hemos mencionado.

El amor no es un atenuante de la justicia, tampoco es un antónimo ni un sinónimo, no se trata para nada de un concepto emergente o desarticulado de las preocupaciones básicas de la justicia, no es la misma en todos los procesos, pero si aplica a todos los lugares donde habita la justicia, debería al menos, reconsiderarse en el marco de los contextos que haya y sigan siendo tan presionados por los gobiernos totalitarios y la practicidad de los estados abusivos:

El mundo personal se disuelve en el orden impersonal. El amor no tiene aquí un estatuto aparte, un territorio reservado en el que reinar como dueño indiscutido; y menos aún puede pretender orientar la propia acción de la justicia. La degradación del individuo acarrea la de las relaciones interpersonales: Estado totalitario y autonomía del amor se excluyen mutuamente. (Todorov, 2002: 14)

Tal como propone Todorov e iluminados por la atribución casi enfática del amor en la derivas de la justicia podríamos declarar, sin temor a equivocarnos, que tanto la justicia como el amor se distinguen por manifestarse de forma paralela dentro de una aplicabilidad de lo justo en contextos que se han hecho expertos en la dinamización de la guerra, que los futuros posibles alcanzados hasta entonces por los gobiernos que apuestan por las prácticas transicionales y restaurativas no verían la luz si no fuera por el esfuerzo exhaustivo de las víctimas/victimarios, vencedores/vencidos, malos/ buenos de habitar el mismo círculo destinado para la memoria, la paz y la reconciliación, podría de hecho un postulado de este nivel de complejidad quedarse excesivamente corto si, en efecto, las parte no logran compaginar a la justicia en tiempos de profundo dolor con los ojos del amor.

Ricoeur recoge, lo que para sí, significa armonizar a la justicia, incluso cuando este se encuentra como posibilidad de la recuperación de la confianza perdida por sociedades enteras, cuando incluso ello representa volver a tejer el enjambre económico, social y ético de quienes caminan lacerados por los enfrentamientos bélicos y las violencias de tipo cultural, religioso, étnico, entre otros; ya habían en otro tiempo las culturas ancestrales

entendido el valor de la fraternidad para la convivencia, lo que no habíamos entendido es que “fraternizar” se hace de mayor dificultad que “violentarnos”

Restaurar como experiencia narrativa

La carencia de una justicia única genera una gran dificultad en la aplicabilidad de la justicia y su discurrir en casos de violaciones masivas a los Derechos Humanos, su característica de plural hace de ella un concepto expandido más no unitario, es por ello que las justicias consideradas tradicionales se apoyan en mecanismos y criterios de juzgamiento que no cumplen a cabalidad con las reales situaciones de los casos perpetrados por las guerras internas o mundiales que han sucedido en el mundo a mediados del siglo pasado, no posibilitan del todo el encuentro entre vencedores/vencidos víctimas/victimarios o simplemente actores involucrados en el conflicto. Si bien la justicia restaurativa no es la única alternativa posible que dignifique y cumpla a cabalidad los procesos de reconciliación de los pueblos lacerados por la guerra, si aporta en mayor medida a un tipo de justicia más cercana al concepto del amor. El pensamiento de justicia ricoeuriana se apoya en principios íntegramente humanistas donde el amor diverge y bordea los criterios de juzgamiento tan utilizados en las consideras justicias tradicionales, la narración es el eje transversal de este ejercicio en tanto posibilita la lectura del contexto y repercute ampliamente en las subjetividades y el encuentro con los otros.

Sobre el Olvido y sus topografías

Todo cuanto olvidamos, alguna vez fue aceptado como representación viva en la conciencia.

Héctor Gallo

La problemática condición referencial del olvido

Pensar en el olvido como concepto, deja evidenciado que este no puede rastrearse, totalmente, como posibilidad de ser y hacer autónoma o aislada de, es decir, el olvido al parecer se muestra a manera de parásito de la memoria, de la historia, de la psiquis, entre otros, que lo adhieren a palabras mucho más amplias en contenido semántico y lo subordinan sin posibilidad de comprenderse como palabra, si se quiere, acordonada, con significados y formas de configurarse meramente de ella.

Y es que cómo se nombra el olvido sin hacer énfasis en la memoria, porque para haber olvidado un “algo” es inherente pensar que está anclado en un “fue” que ya no es, es decir, que sucedió. Lo mismo pasa con la historia, cómo se habla de este concepto sin dejar claro que no es posible traer al presente todo, que lo que no hace parte de ese acontecimiento histórico, se deja en el olvido. En el ser humano está la imposibilidad de recordarlo todo, a su vez, que esa imposibilidad es inherente a este. Entonces ¿Qué pertenece al olvido? ¿Qué se saca del olvido para ser recordado? ¿Es posible ubicarse en el ir y venir del olvido y el recuerdo?

Sin embargo, el olvido permite aislarse, así sea nombrado bajo otros conceptos, para constituirse como propio. Por consiguiente, se debe partir de lo cercano. Para el diccionario convencional, el DRAE (Diccionario de la real academia española) olvidar, como verbo, significa, entre tantos: dejar de retener en la mente algo o a alguien /dejar de tener en cuenta algo / dejar de hacer algo por descuido/ dejar de tener afecto/ hacer perder la memoria de algo. Estas definiciones comparten la imposibilidad de retener todo desde distintas esferas y apuntalan la inherencia de dejar de... olvidar es no poder retener, conservar, contener, eso que ya fue o eso que ya pasó. Esta definición se quedaría corta, puesto que cerraría su condición para decirse que el olvido solo hace parte de las cuestiones que el cerebro o la mente no son capaces de traer al presente. Pero dónde quedaría la explicación de los recuerdos que llegan al ahora sin ser ocasionados, es decir, la espontaneidad del recuerdo ¿Dónde se ubicarían aquellos recuerdos que se deciden olvidar motu proprio por el dolor o la vergüenza que ocasionan en el presente? el olvido como acción se deja a un lado, debido a que este concepto, al parecer, no es dado solo desde una perspectiva mecánica o funcional, por el contrario, ¿qué hay en él que lo hace tan incomprensible y tan inasible? Más bien, se retoma el olvido, sin acción, sin delimitaciones gramaticales que lo anquilosen en una mera enunciación.

Lo anterior se aleja de comprender el olvido como incapacidad o imposibilidad en el ser; aquellas explicaciones de la neurociencia que enuncian el olvido como una patología dada por un accidente o por una progresión deformativa del cerebro, cierra las posibilidades anteriormente señaladas y lo muestra dado como una explicación científica, sin riesgo de ser refutado. Por ello, lo que aquí concierne es problematizar el olvido con el fin de ampliar sus perspectivas fenomenológicas que permitan vincular las múltiples esferas de constitución. Sus apariciones, sus formas de soterrarse, sus ocultamientos, movimientos, impedimentos y a su vez cómo este deja de verse como un concepto subordinado a la memoria y a la historia para posicionarse como una categoría a su nivel que comparte la misma necesidad de análisis y dificultad.

Fenomenología del olvido ¿Por qué el olvido es una experiencia?

Ahora bien, comprendiendo la reducción en la que se ubica el olvido cuando solo se nombra como impedimento o imposibilidad de recordar, es necesario darles paso a otros horizontes de este y ubicarlo más en una perspectiva fenomenológica que acompaña al sujeto, lo determina, lo constituye y que a su vez lo deconstituye constantemente.

Paul Ricoeur, en su libro *La memoria, la historia y el olvido*, realiza un postulado contundente y es comprender la memoria como el único recurso preciso para referirse al pasado. Esta premisa es de suma importancia para hablar del olvido, ya que el olvido está anclado, como la memoria, al pasado, pero ese pasado profundo del cual no se tiene acceso convirtiéndose en la amenaza, la debilidad, el golpe o la “laguna” de la memoria. Esta carga negativa al concepto de olvido se da por la poca fiabilidad que se conserva en la memoria. Si por sentado se plantea que hay vacíos o lagunas a las cuales no es posible tener acceso fácilmente, pone a la memoria en jaque con su verdad y su veracidad en los recuerdos de los acontecimientos. Por ello, Ricoeur propone la comprensión del olvido por niveles, es decir, para él hay un olvido profundo que cuestiona a la memoria dado que este actúa como

destrucción inexorable de las huellas de aquello que se vivió o aprendió. Para ello el autor trae a colación conceptos que menciona en capítulos anteriores con respecto a la memoria: la huella psíquica¹² o lo que nombra como impronta y la huella cerebral¹³ o cortical. Esta perspectiva irreparable del olvido lo deja arrinconado y sublevado ante la memoria, ya que no solo se le acusa de no permitir traer al presente ese recuerdo soterrado en la profundidad, sino que esa acusación se amplía a culpabilizarlo de borrar definitivamente aquellas huellas fundacionales en el ser:

La clínica solo aborda la cuestión precisa del olvido no lejos de las disfunciones o, como suele decirse, de las “distorsiones de la memoria”. ¿Pero es el olvido una distorsión o una disfunción? (...) tratándose del olvido definitivo, asignable a la desaparición de las huellas, es vivido como una amenaza: contra este olvido hacemos memoria, para ralentizar su acción, incluso para mantenerlo a raya (...) En una palabra, se deplora el olvido como se deplora el envejecimiento o la muerte: es una de las figuras de lo ineluctable, de lo irremediable. (Ricoeur, 2004, 546)

Si, bien el autor rastrea esta mirada desesperanzadora del olvido, más adelante propondrá que esta categoría está “tan estrechamente relacionada la memoria que puede considerarse como una de sus condiciones” (2004:546) Para Ricoeur el olvido no es un concepto subordinado, por el contrario, merece una emergencia al nivel de la fenomenología de la memoria y de la epistemología de la historia¹⁴, con el fin de soliviar esas cargas denegadas que se han aferrado a él bajo perspectivas anteriormente señaladas.

Esta otra comprensión, el autor la llamará olvido de reserva, siendo este el que permite eslabonar al presente formas del pasado o como él lo nombra: “este tesoro del olvido adonde recorro cuando me viene el placer de acordarme de lo que una vez vi, oí, sentí, aprendí, conseguí” (2004: 535). Sin embargo, Ricoeur no niega que el olvido también sufre una suerte de impotencia cuando eso que es nombrado como olvido de reserva no aparece tan fácilmente como se propone y que ese tesoro del olvido está atravesado por impedimentos dados en medio de circunstancias o acontecimientos que arrastran los recuerdos al olvido profundo donde se creen no existentes. Sin embargo, aquello que se cree perdido sobrevive en la latencia oscura, en el olvido, esperando reaparecer en cualquier momento, cuando me narro, me escucho, me reconozco, me tejo y me voy dando forma.

Por otro lado, Gregorio Kaminsky, en el libro *Escrituras interferidas*, en su primer capítulo nombrado como *Elíxires del olvido*, propone una mirada que se direcciona más a la perspectiva fenomenológica pertinente aquí, debido a que nutre el concepto del olvido y lo amplía tanto hacia su aprehensión como su dificultad. Kaminsky iniciando el capítulo carga

¹² Se puede llamar también impresión en vez de impronta, impresión en el sentido de afección, dejada en nosotros por un acontecimiento que marca o que suele decirse que deja huella (Ricoeur, 2000: 534)

¹³De la que tratan las neurociencias

¹⁴ Paul Ricoeur en su obra *La memoria, la historia y el olvido* propone estas categorías bajo las perspectivas señaladas en capítulos anteriores para luego dar nombre al olvido y el perdón.

de un aspecto negativo al olvido relacionándolo con la traición, la ignorancia, como la infausta maldición, como esa posibilidad de dejar en él aquello que no se quiere recordar, quizás, esa manera de ser conscientes del olvido. El olvido es una traición en tanto no posibilita al sujeto aprehender el recuerdo capaz de responder a aquellos porqués que aparecen en su constitución histórica, porqués que, en últimas, son claves para darle sentido a las confusiones en las que el sujeto se inscribe en momentos de su vida y no logra salirse fácilmente, la captura de su propia historia. Claro está, esta mirada es dada al individuo en su avistamiento al interior de eso que lo constituye, sin embargo, es pertinente aclarar que la traición también es vista ante la comprensión de ese sujeto que hace parte de una sociedad y que esos fragmentos aprisionados en el vacío del olvido son, quizás, de otras memorias, de otros recuerdos perdidos en la construcción general de un hecho, es decir, cuando aquello que “se olvida” no solo responde al carácter individual sino que trasciende a la necesidad de configurar otras historias, ya no pertenece solo al terreno de lo personal, esto debe trascender a un macro-relato que dará respuestas no solo a la historia propia sino, que a su vez, dará forma a los otros relatos que aún buscan en sus fondos confusos, eso que pasó.

Pero esa maldición del olvido también lo estaciona como manera de dejar allí eso que duele y que pesa en el presente. Ello lo sitúa en la profundidad de la memoria para posibilitar que el presente continúe, algo así como matar lo que alguna vez cobró vida como dolor, en el olvido. Esta forma de percibirlo aparece en el artículo “olvido y Verdad” de Héctor Gallo para comprenderlo como aquello que se sepulta o se excluye definitivamente. Sin embargo, esa posibilidad tan funcional del olvido solo hace complejizarlo mucho más, porque el inconsciente elige qué se recuerda, cómo se recuerda y, por ende, qué se olvida, pero aquello a lo que se decide conscientemente olvidar aparece, como bufón, en la memoria viva cada mañana. Lo que está anclado en el inconsciente no es un olvido, ya que en cualquier momento actual este recuerdo aparecerá rimbombante como si nunca hubiese desaparecido. Es, precisamente, donde desemboca Kaminsky su reflexión, sosteniendo que aquella tragedia o dolor que se “olvida” o, en ocasiones, se desea olvidar no se da con la facilidad de oprimir un botón que señale el *delete* del recuerdo, por el contrario, esto lo que genera en el sujeto es afianzar ese recordar con más fuerza en la memoria viva, “Hay quienes subrayan que esa pérdida no es un cautiverio sino, al contrario, una memoria poderosa” (2000, .22), al respecto dice:

Sin tragedias, dado que en esto no hay héroes, y porque ciertamente no se trata de amnesia, un olvido completo total (...) Es un olvido que sabe; no es la completa desmemoria ignorante de los ángeles o la incredulidad bucólica de los querubines del olvido, es la forma humana –pero no socrática- del que sabe que no sabe. (Kaminsky, 2000:22)

Kaminsky y Ricoeur desde sus postulados proponen la importancia de percibir el olvido desde las dos vías, esas que emergen como cargas negativas y sus adjetivaciones afinadas, pero también ese olvido como categoría fenomenológica, condicionante y al nivel de la memoria y la historia. El olvido profundo, el olvido de reserva, el olvido que se sabe olvidado, la necesidad de olvidar, la imposibilidad de recordarlo todo lo elevan a un

estatuto de respeto y ya sin más lamentos, emerge para reclamar su espacio en la memoria y la historia

El espacio del olvido

El reclamo del olvido como reivindicación en la memoria se da en la medida en que este comparte postulados y premisas de ella: el olvido también es del pasado, tiene lugar en la memoria, su relación directa es el recuerdo y comparte su terreno con el inconsciente. Ahora bien, ¿Es el olvido una capacidad? ¿Es el olvido un movimiento de la memoria? O, por el contrario, ¿El olvido es un lugar en ese espacio vacío donde se mueven los recuerdos? ¿Es un espacio? Si se comprende el olvido como un lugar en la memoria, no como una capacidad, hace pensar que, nunca lo que sucedió, aquello que es del pasado, aquello que tuvo lugar en un momento histórico, o lo que Ricoeur nombra como olvido profundo, en el ser humano, es olvidado. Cada asunto que en él es ahora y se constituye como recuerdo, se mueve en el espacio del olvido y la inconsciencia para hacer apariciones, unas voluntarias, otras espontáneas, de aquello que se cree está enterrado en este territorio del olvido. El concepto de Topofilia, estudiado por múltiples autores propone la experiencia de los lazos existentes entre la persona y el lugar que habita, cualquiera que sea, como compromiso y deber ser. A mayor grado de compromiso con ese lugar que se habita, mayor afianzamiento con las reflexiones pertinentes dadas hacia él. Al respecto se dice:

Sobre esta base, entender la relación de la sociedad humana con el entorno respectivo que habita como una relación topo-fílica supone asociar estrechamente la pregunta que interroga por la naturaleza del lugar, con aquello que se ocupa de esclarecer el valor de ese lugar al interior del todo del que hace parte (Yori, 2007: 48).

La cita anterior se comprende como una metáfora de la relación entre olvido y memoria en una dimensión espacial: eso que se nombra como un todo es la memoria y lo que funciona como esclarecimiento de ella sería el olvido, dado que ese gran territorio de la memoria es compartido en forma equivalente con el olvido siendo esta disputa la puja principal del protagonismo de uno de los dos. Sin embargo, en ocasiones, la memoria y el olvido se unen generando el despunte que permite dar paso a apariciones que serían esos recuerdos que se escapan como puntos de fuga del olvido. Por ende, no es posible pensar en la topografía de la memoria sin las topofilias del olvido, siendo el guardián de la profundidad de los recuerdos y el encargado de disponer en el territorio compartido con la memoria, los trazos de apariciones que harán parte de la historia narrada en el presente, ya sean espontáneos o no. El espacio del olvido reconcilia su tensión con la memoria, reconoce que es allí donde navegan los recuerdos, unos más soterrados que otros, unos intentando escapar del presente avallasante y otros cruzando constantemente el umbral de la memoria. La siguiente cita afirma dicho postulado, donde se reconoce que lo que se es vivido por un sujeto permanece, no se borra, Maurice Halbwachs dice a su vez:

Nada se olvida [...] todo el pasado permanece entero en nuestra memoria tal como ha sido para nosotros, pero ciertos obstáculos, en particular el comportamiento de nuestro cerebro, nos impiden evocar todas sus partes. [...] Para nosotros, al contrario, lo que persiste son

imágenes totalmente confirmadas en alguna galería subterránea de nuestro pensamiento, si no, en la sociedad, todas las indicaciones necesarias para reconstruir esas partes de nuestro pasado que concebimos de forma incompleta o indistinta o que incluso creemos enteramente salidas de nuestra memoria (1968: 210)

Así pues, el olvido como Topofilia de la memoria, custodia cada una de las vivencias del sujeto, las reordena, las oculta, las confunde y, en esa medida, concuerda con ella para permitir apariciones en el presente. Precisamente es allí donde el olvido opera no necesariamente de forma espontánea, este en múltiples ocasiones necesita de diferentes ayudas para permitirle al sujeto apariciones que ya no están adscritas solo a su configuración individual. Estos olvidos que se soterrar en el nivel más profundo, olvidos que llevan consigo cargas dolorosas o vergonzosas (la mayoría de las veces) en las personas sí son posibles desentrañarlos como forma terapéutica. Para Paul Ricoeur la narrativa¹⁵ es la posibilidad en la cual el sujeto en la medida en que se narra, se da forma, se comprende como un alguien que hace parte del engranaje histórico. Su historia propia tiene pequeños vértices que se unen con otras historias y es allí donde, finalmente, para Ricoeur mientras el sujeto se narra a sí mismo, va alcanzando *La conquista de la distancia temporal*¹⁶, donde, al fin, lo histórico, a través de la memoria, constituye al sujeto no solo para comprender su papel en el mundo, sino, para dar respuestas a su condición ético-política en la sociedad de la cual hace parte.



Ilustración 8: Fotografía sesión 17 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.

Olvido y narración ¿Por qué narrar lo que intentamos olvidar?

La reivindicación del territorio del olvido y la reconciliación con la memoria como actantes del mismo espacio, cobra sentido considerando que tal imbricación es correspondida y menester para el presente del sujeto, presente anclado a la inmanente necesidad de ser parte de la historia. Es claro que el sujeto es incapaz de recordarlo todo (destrucción de las huellas), tanto por imposibilidad humana, como imposibilidad

de soportar cada matiz de la constitución de su historia. Sin embargo, esta mirada de los olvidos responsabiliza al individuo solo a configurarse desde su singularidad. Esto debe volcarse para permitir percibirse como un sujeto en el mundo, interrelacionado con los otros y lo otro, compartiendo sus subjetividades que se dan en tanto las subjetividades de los otros puesto que eso que se olvida como parte de la historia del individuo es, en ocasiones, la renuncia o clausura de lo que le pertenece al otro o a lo otro; mi olvido es el recuerdo vivo de alguien más. El ser humano en el mundo comparte experiencias, dolores,

¹⁵ Concepto rastreado en la obra de Paul Ricoeur

¹⁶ Paul Ricoeur lo nombra como la identidad narrativa, aquello que permite darle forma al sujeto para comprender cómo se es en el mundo, armar un hilo conductor de lo que pasa labrándose desde adentro para constituir una conciencia política.

realidades, acontecimientos, hechos que positivos como negativos, deben ser esclarecidos como única forma justa de constituir lo verdadero. Si se parte de la premisa de que “nada se olvida”, incluso aquello que pervive soterrado en la profundidad de la inconciencia, territorio compartido con el olvido, el sujeto debe buscar la manera de reaparecer al presente ese fragmento del macro-relato que encaja en el rompecabezas generalizado de múltiples microrrelatos, y esta manera, en palabras de Ricoeur, se da a través de la narración:

Decimos del pasado que ya no es, pero también decimos, que ya ha sido. Mediante la primera denominación, subrayamos su desaparición, su ausencia. Si entendemos el olvido en el sentido del recurso inmemorial y no en el de destrucción inexorable comprendemos el carácter aparente de la paradoja (...) el carácter de “sido” prevalece sobre el “ya no” en el significado vinculado a la idea de pasado (2004)

El olvido se correlaciona con la historia y es esta la que le debe el carácter inmanente de la lucha por la reaparición o la evocación de lo que perdura en el vacío de la inconciencia, dicha evocación emerge en la medida en que el sujeto se narra y se redescubre a través de lo que fue, algo así como aquel nómada que se devuelve en su camino trazado por los trozos de migas de pan que dejó para llegar a su origen. Esto es posible recordarlo a través del tejido de la narración que se manifiesta cuando el pasado es transportado al presente:

Sólo tenéis derecho a interpretar el pasado en virtud de la fuerza suprema del presente. La suspensión de lo histórico mediante el olvido y la reivindicación de lo “a histórico” sólo es el reverso de la fuerza del presente. En este punto, el olvido vuelve a convertirse en la condición de la interpretación del pasado (2004)

La cita anterior entonces, reconoce en palabras de Ricoeur la estrecha relación del olvido y la memoria; dicha relación no solo en las dimensiones espaciales, sino, en el compartir el pasado como única forma de aparición en el presente. Además, la narrativa se convierte en la manera de poder socavar en el espacio del olvido relatos que, más adelante, no solo harán parte de la configuración individual del que se narra, sino, aportar al macro-relato que, como pieza de la red narrativa, se incorporará a los relatos de la historia.

Olvido y testimonio ¿Por qué el testimonio es la salvación del olvido y el cumplimiento de la responsabilidad histórica de la memoria?

Antes de vincular el olvido y el testimonio, es necesario comprender como primera medida, la concepción de este, dicha concepción es manifestada a la luz de los postulados propuestos por Paul Ricoeur que retoma el autor Esteban Lygthgoe en el artículo *El desarrollo del concepto de testimonio en Paul Ricoeur*. Para Ricoeur “En lugar de proponer nociones específicas para cada área en particular, considera que existe una noción ordinaria de testimonio a la base de cada una de sus aplicaciones particulares, cuyo origen es indudablemente jurídico” (Lygthgoe, 2004: 38). Esta mirada del testimonio la desarrolla en

tres fundamentos: el primero es nombrado como *asimetría epistémica*¹⁷, el segundo como carácter *judiciario*¹⁸, el tercero se nombra como *falso testigo*¹⁹. Más adelante será el tercer fundamento el que haga parte de la comprensión del concepto de testimonio, pues este se afina al testigo en tanto que es él el que contiene el fragmento del relato y es en él en quien recae el compromiso directo de la fiabilidad y transparencia de lo narrado.

El vínculo entre el testimonio y la atestación se va a establecer justamente en este punto: “Mientras que la creencia dóxica se inscribe en la gramática del ‘creo que’, la atestación depende de la del ‘creo-en’. En esto se aproxima al testimonio, como indica la etimología, en la medida en que se cree precisamente en la palabra del testigo. Esta distinción conduce a que todo aquello que esté asociado con este concepto quede disociado de los valores propios del conocimiento, como los de certeza, adecuación o verdad. La atestación, por el contrario, quedará ligada a otro tipo de valores, que incluyen un componente ético (Lythgoe, 2004: 45)

Sin embargo, Ricoeur se reivindica en sus postulados años posteriores, aceptando que el testimonio no solo aparece con el fin de responder a una esfera jurídica, por el contrario, la perspectiva del testimonio a la luz de las formas extrajudiciales lo ponen como merecedor de aceptar que incluso ese testigo con su interlocutor es merecedor de tejer el hilo conductor para conquistar la distancia temporal. A lo anterior se suma que el testimonio constituye de tal manera al sujeto que este no puede reclamarse alejado del relato, en cambio, no solo es contener el fragmento de la historia, es vincularse como parte de ella y por ende el testimonio retoma una postura fenomenológica anclada a las formas en que el sujeto se narra y de ese narrarse es en el mundo.

Por tanto, el testimonio y la historia se encuentran, ya que es el testigo el que en el narrar y narrarse proporciona al historiador los datos o fuentes que proporcionarán herramientas para la constitución histórica. El acto de comunicar a través del testimonio como forma de constituir la historia, vincula el deber de la memoria a esa constitución; pues es ella la que resguarda aquellos recuerdos que deben ser rememorados, recuerdos que en sus niveles de profundidad convergen en el espacio del olvido al cual es directamente al que se le debe realizar el llamado de ellos. En ese orden de ideas, es el olvido el que acarrea esa reconciliación con la historia.

¹⁷ Fundamento anclado a la relación entre el testigo (quien cuenta el relato) y el auditorio (quien lo escucha). Lythgoe señala que “quien declara tiene el privilegio epistémico respecto del auditorio por haber presenciado el suceso declarado” (38). A su vez, el auditorio debe confiar en aquello que el testigo nombra, sin embargo, las palabras puestas como veridicción están en el medio de lo que el testigo dice y lo que el oyente cree.

¹⁸ Este fundamento se comprende como la disputa que impone el testimonio, puesto que este “tomará posición a favor de alguna de las partes”. Sin embargo, Ricoeur propone que a esta disputa debe adicionarse el aval que dará la carga de veracidad a él. A ello el autor refuta esta postura planteando que las disputas dadas deben ser atravesadas por las pruebas o evidencias del testimonio.

¹⁹ Este no se relaciona con errores sino con el engaño en sus convicciones.

Ahora bien ¿Por qué se reconoce que es a través del testimonio cuando el olvido puede reivindicar su reconciliación con la historia? Para Aurélie Kalisky en el texto “La creación testimonial, entre arte y testimonio” el valor del testimonio está en reconocer que desde él es posible saber no solo lo que pasó, sino eso que sucedió ser parte de la reconstrucción de la historia y la manera de soliviar las cargas con el territorio compartido con la memoria, es decir, los niveles de olvido a los que el sujeto se enfrenta al atravesar un momento traumático en su vida, son puestos en cuestión cuando se narran:

Los efectos de las formas de violencia sobre lo humano, producidos por tales hechos históricos, en cambio, no solamente son explicables, son también comprensibles; en particular, gracias al testigo que vivió la experiencia y puede transmitirla con su testimonio. [...] Lo *testimonial* (como narración de la experiencia por parte de la víctima de la violencia política) y su *negación*. Este cambio de paradigma supone aceptar que los efectos de estas catástrofes históricas sobre la memoria, lejos de ser un epifenómeno, han de concebirse como repercusiones sobre el conjunto de los modos de establecer el saber histórico y las modalidades de transmisión de la memoria. (2013:17)

Para la autora el testimonio no es más que la posibilidad de la transmisión de la experiencia vivida, en este caso, una experiencia violenta que ubica al ser humano en un nivel de complejidad muy distinto a quien solo es testigo-espectador de lo que sucedió “Representa un extraordinario objeto de reflexión para quien quiera comprender qué está en juego cuando ciertas instituciones humanas fundamentales se ven amenazadas directamente: la del testimonio, como modo de transmisión de la experiencia” (Kalisky, 2013: 17). Y es así como el olvido en su dimensión espacial en el territorio de la memoria hace apariciones: unas como narración con el fin de conquistar la distancia temporal y otras como un testimonio que acarrea asuntos del orden legal y judicial. Ambas apariciones siguen siendo las que permiten condicionarlo de tal manera que asuntos que se creen perdidos en el nivel más profundo, son solo condiciones en las que el olvido se aprisiona al recuerdo, lo manipula en las esferas de tu territorio y que, solo cuando el presente se enviste de razones por las cuales es necesaria su aparición llega el recuerdo, vivo, recuerdo compartido y recuerdo narrado como reflejos de otros olvidos que, en algún momento, serán los recuerdos vivos de alguien más.

Finalmente, es posible ahora, cuando se aleja el olvido de su mera imposibilidad de recordar y se enviste de un papel político y fenomenológico, reconocer que es en él donde habitan experiencias, recuerdos y hechos que toman gran relevancia en el ser humano cuando este es consciente de la relación tan íntima de sus propios recuerdos con los de los demás. Al afirmar que nada es olvidado, la memoria no se ubica por encima del olvido, al contrario, esta constante disputa debe reconocer que es a él al que hay que acudir cuando de ella y sus dimensiones se trata.

Por consiguiente, la justicia y el manto judicial que la enviste debe reconocer que es en el olvido donde se encuentran soterradas las piezas restantes del rompecabezas. El testimonio y el narrarse serán, en últimas, donde el sujeto podrá ubicar aquellos asuntos que reivindicarán la historia más allá de los relatos de los vencedores y en aquellos sujetos que

reciben directamente el hecho violento o que son testigo-espectadores, recobrarán la responsabilidad ético-política que está oculta por los afanes de la cotidianidad. En cada persona que habita el territorio que necesita ser reconstruido (En este caso Colombia), está el trozo de recuerdo que no puede quedarse divagando en el espacio del olvido.

Queda entonces reconocer que, al ubicar esta categoría a la altura de la memoria, la historia y la justicia, se reconoce que el olvido necesita ser atravesado por las mismas esferas epistemológicas puesto que es en él donde posiblemente aún estén esperando los recuerdos por aparecer y ubicarse en el gran territorio de confusiones que habita en este país, en mayor medida, en aquellos que han sido partícipes de acciones atroces contra el ser humano, acciones que se quedan, en múltiples ocasiones, en el trauma, el silencio y el miedo a ser materializados en palabras.

CAPÍTULO 3: HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO

La mediación entre el hombre y el mundo es lo que se llama *referencialidad*, la mediación entre el hombre y el hombre, es la *comunicabilidad*; la mediación entre el hombre y sí mismo, es la *comprensión de sí*. Una obra literaria implica estas tres dimensiones de referencialidad, comunicabilidad, y comprensión de sí. Así, el problema hermenéutico comienza allí donde la lingüística se detiene.

Paul Ricoeur

Perspectiva hermenéutica de Paul Ricoeur

Elegir la perspectiva hermenéutica ricoeuriana representó cosas muy importantes para este proyecto, primero, fue la posibilidad de situar el lenguaje como centro de la reflexión, lo cual permitió que nuestro lugar como maestros en formación de lengua castellana y literatura se viera recogido y debatido en una postura filosófica tan plural y diversa. Segundo, el pensamiento de Paul Ricoeur tiene un amplio espectro que va - y viene - de la reflexión del lenguaje a la política como proyecto filosófico que se pregunta - muy cerca de la mirada heideggeriana - por el ser en el mundo; De acuerdo con Micieli Ricoeur,

ha indagado la condición ontológica de la comprensión, enfatizando la mediación de la interpretación, que no es meramente exégesis de los textos, sino comprensión de la exigencia bajo la forma de la pertenencia y la distancia. Se trata de recobrar mediante la interpretación, el mundo mismo. (2015: 13)

Esto nos permitió ampliar las comprensiones respecto de nuestro papel como maestros y sujetos políticos en contextos históricos tan complejos como los que vive Colombia. Y, en tercer lugar, la elección amplió la comprensión del ejercicio hermenéutico más allá del texto como materialidad hasta situarlo en el lugar de la narrativa y el relato biográfico in situ, un aprendizaje muy importante para la práctica profesional y la interpretación de nuestros trayectos vitales.

En esta investigación, entendemos la perspectiva hermenéutica de Ricoeur, como un proyecto filosófico que busca interpretar los textos conectados con el contexto y la subjetividad desde donde se producen, esta es una posibilidad para ir más allá de la literalidad hasta los usos éticos y políticos de la interpretación y su orientación para la acción humana. Es claro que para este autor la hermenéutica es una vía de acercamiento a la producción de sentidos de cada ser humano sobre el mundo que habita, de ahí que plantee la *ontología de la comprensión* que, “se inscribe de entrada en el plano de una ontología del ser finito, y reconoce en él el comprender como un modo de ser” (Ricoeur, 2008: 11). Esto implica una postura que se interroga por el tipo de subjetividad que se produce cuando la comprensión es el centro de la existencia, lo cual ha resultado de gran utilidad teórica, metodológica y política para la presente investigación.

Esta *ontología de la comprensión*, en parte formulada por la idea del *ser ahí* de Heidegger, plantea que la comprensión es más que una forma de conocer el mundo y apropiarse de la información que en él existe, esta comprensión se trata de una forma de *ser* del sujeto y de construcción de su subjetividad que le permite *ser ahí*, lo que resulta muy interesante ya que desde el comienzo este proyecto se ha preguntado por sujetos en contextos situados – sujetos que producen comprensiones sobre la realidad, maestros en formación que buscan comprender su existencia a partir de comprensiones de sentido sobre la memoria y la paz – y no generalizaciones que pretendan explicar todo lo que acontece en el actual momento histórico.

Tal como lo afirma Ricoeur,

tal es la revolución que introduce una ontología de la comprensión; el comprender se vuelve un aspecto del proyecto del Dasein y de su apertura al ser, que la verdad ya no es una cuestión del método, sino de la manifestación del ser, para un ser cuya existencia consiste en la comprensión del ser. (2008: 15)

Es por lo anterior que eso, que la hermenéutica se convirtió en una alternativa muy valiosa para desplegar comprensiones sobre la historia, la justicia, el olvido y la narrativa, que permitieran una interpretación más profunda de las relaciones de proporcionalidad entre memoria y construcción de paz.

Método biográfico narrativo

En consecuencia, con lo anterior y luego de analizar los objetivos del Diplomado en Memorias comunitarias y los propósitos de esta investigación, se eligió el *método biográfico narrativo* como posibilidad de enfocar el trabajo de campo, específicamente, el desarrollo de la línea de conflictividades y resistencias de la que estábamos a cargo. Además, este tipo de métodos permite desplegar el tipo de hermenéutica ricoeuriana que ya se había definido, potenciando mucho más la indagación por la subjetividad y su relación con la memoria y la paz.

En términos teóricos, el método biográfico narrativo constituye un interesante esfuerzo de las ciencias sociales por recuperar los aportes de la investigación narrativa a los estudios sobre la subjetividad y la reflexión sobre las vidas ejemplarizantes, como forma de producción ético – política de otras comprensiones sobre la realidad. De acuerdo con Arfuch “las ciencias sociales se inclinan cada vez con mayor asiduidad hacia la voz y el testimonio de los sujetos, dotando así de cuerpo a la figura del actor social” (2010: 17).

Como método, se busca localizar en las narrativas de diversos actores el espacio biográfico, es decir aquel lugar donde se produce el sentido de la existencia y se orienta la acción humana; esto es fundamental para investigaciones como esta y más aún, para maestros en formación que, como nosotros, aspiramos a comprender las relaciones que las personas construyen entre memoria y paz y los modos en que esta comprensión les conduce de algún modo a la construcción de formas particulares de convivencia con otros y otras.

Otro de los interesantes propósitos del método biográfico narrativo consiste en conjugar la singularidad del relato con la pluralidad de la política, es decir, no basta con narrar la historia o el testimonio de un sujeto, se trata de tejer en ese relato la intersubjetividad que lo soporta y así comprender que la condición heideggeriana del *ser ahí* que soporta la hermenéutica ricoeuriana se da precisamente en la pluralidad de voces y que la acción política de la que habla Arendt, se da precisamente por la conjugación de pluralidades. Al respecto, Arfuch señala que “este reconocimiento de una pluralidad de voces hace que, en rigor de la verdad, ya no sea posible pensar el binomio público/privado en singular: habrá varios espacios públicos y privados, coexistentes, divergentes, quizá antagónicos” (2010:80).

Técnicas narrativas

Con los aportes del método biográfico narrativo, se construyeron diferentes técnicas para la recolección de información que permitiera dar cuenta de los objetivos trazados en la investigación. Estas técnicas, que parten de presupuesto ya señalado anteriormente acerca de la importancia de dar cuenta de *la vida a varias voces por medio de la mediación narrativa*, se describen a continuación.

- **Talleres narrativos:** el taller narrativo tiene como propósito la *construcción* de tipo reflexivo sobre los temas del Diplomado con base en las experiencias personales. Su característica principal es el trabajo colectivo y laborioso en el que los testimonios de cada integrante se articulan a los demás para producir un sentido colectivo que posteriormente se expresa en el producto del taller.
- **Cartografías narrativas:** las cartografías se realizan con el fin de *situar* las vivencias y trayectorias de cada sujeto en el territorio. La característica más destacada de la cartografía es el mapa como expresión de la apropiación histórica de los sujetos en un contexto a partir de los testimonios de vida, esto además de develar las conexiones a veces invisibilizadas entre los diversos actores que conforman un territorio.
- **Narrativas testimoniales:** estas narrativas colocan su acento en la *subjetividad* y en la posibilidad de evidenciar en la condición individual, expresiones de un fenómeno colectivo. Del mismo modo, buscan poner en relieve los procesos de resistencia y emancipación que sujetos particulares emprenden y pueden ser ejemplarizantes y esperanzadores para otras personas.
- **Narrativas conversacionales:** en estas narrativas el peso está en la capacidad que tiene un relato *de detonar sentidos* – convergentes o divergentes – en otras personas; es por ello la narrativa que más retoma la *mediación biográfica* como acción de tejer tramas de significación entre los narradores.
- **Narrativas *in situ*:** estas narrativas emergen como posibilidad de producir relatos a partir de experiencias inmediatas y que evidencian la capacidad de los sujetos de construir redes de significación a partir del acervo de vivencias previas.

Estas técnicas fueron implementadas en el desarrollo de las actividades de la línea de conflictividad y resistencia y la información que allí se obtuvo, cuenta con el respectivo consentimiento informado de los participantes y de Con-Vivamos como entidad responsable del Diplomado.

Proceso de interpretación

El proceso de interpretación se realizó siguiendo la propuesta de Paul Ricoeur denominada *dialéctica de la explicación y la comprensión* que “implica un paso de la comprensión a la explicación y después un paso de la explicación a la comprensión (Ricoeur; 2006: 86) dialéctica cuya potencia es que hace posible comprender los lazos vinculantes entre el lenguaje y la ontología del ser y que configura el círculo hermenéutico ricoeuriano.

La primera etapa de esta dialéctica implica la recuperación del sentido en los textos producidos durante el trabajo narrativo, en el caso de esta investigación, se empleó una técnica lexicométrico de análisis de contenido para identificar centralidad y dispersión de palabras en cada una de las producciones narrativas. Este primer procedimiento fue muy importante para elaborar conjeturas respecto a cada uno de los objetivos formulados en el proyecto.

El segundo momento se da al triangular la información narrativa producida y lograr la comprensión por la vía de los procedimientos explicativos. En esta etapa se transita de la conjetura a la apropiación, vislumbrando las primeras emergencias interpretativas y circulando entre el supuesto y la comprensión apropiativa. Para Ricoeur,

El texto es como una pauta musical y el lector como el director de la orquesta que obedece las instrucciones de la notación. En consecuencia, comprender no es meramente repetir el acontecimiento de habla en un acontecimiento similar, es generar uno nuevo, empezando desde el texto en que el acontecimiento inicial se ha objetivado (Ricoeur; 2006: 86).

Durante esta segunda etapa el esfuerzo se centra además en localizar los sentidos secundarios de las narrativas, esquivando la apariencia del relato que, con todo y su relevancia estética, puede esconder las disposiciones y lugares de enunciación del narrador. En términos de operación hermenéutica implica desdoblar lo dicho para hallar lo sentido, abriendo la narrativa a muchas posibilidades interpretativas, como afirma Ricoeur:

Los sentidos secundarios, como en el caso del horizonte, que rodea objetos percibidos, abren la obra a diversas lecturas. Aún se puede decir que estas lecturas están regidas por los preceptos de sentido que pertenecen a los márgenes del sentido potencial que rodean el núcleo semántico de la obra. Pero también estos preceptos tienen que ser

conjeturados antes de que puedan regir el trabajo de interpretación.
(2206: 90)

Siguiendo estos dos momentos, se procedió primero a recolectar la información producida a través de las técnicas ya descritas (talleres narrativos, cartografías narrativas, narrativas testimoniales, narrativas conversacionales y narrativas *in situ*) y transcribirla en detalle para obtener el insumo interpretativo; posteriormente, con ayuda de la lexicometría, se identificaron las palabras centrales y periféricas producidas por las y los integrantes del diplomado en cada narrativa, este paso, aunque fue largo y exigente, nos ayudó a construir conjeturas explicativas respecto de lo que buscábamos en el proyecto. Finalmente, atendiendo al segundo paso de la dialéctica, se logró la comprensión de sentidos asociados a cada uno de los objetivos que se presentan en forma de enunciados emergentes en el siguiente capítulo de hallazgos.

Capítulo 4: HALLAZGOS, INTERPRETACIONES Y DISCUSIONES

Lo que es necesario poner en cuestión, es la ecuación demasiado simple entre vida y vivido.
Una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada.

Paul Ricoeur

Descripción de los contextos situados donde se desarrolló la experiencia

En el marco de la práctica pedagógica I y II de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, observamos la posibilidad de integrar de manera positiva y participativa el equipo de *Tejido pedagógico*, perteneciente al **Diplomado en Memorias comunitarias, narrativas y propuestas de paz**.

Este espacio inició en el mes de septiembre del 2018 y es resultado de una alianza de voluntades en la ciudad de Medellín, por parte de diferentes organizaciones sociales y comunitarias con la intención de fortalecer capacidades de visibilización, movilización e incidencia política de víctimas del conflicto, comunidades y organizaciones comunitarias de Medellín. Este acuerdo de solidaridad, que se ha realizado sin ánimo de lucro, está integrado principalmente por las siguientes organizaciones: Corporación Con-Vivamos, Asociación Paz con Dignidad, Corporación Estanislao Zuleta, Cátedra Libre Martín Baró, Corporación Jurídica Libertad, Ruta Pacífica de las Mujeres, Asociación Cristiana de Jóvenes, Corporación Ciudad Comuna, Asociación Palco, Corporación Mi Comuna, entre otras.



Ilustración 9: Fotografía sesión 28 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.

Nuestra participación dentro del Diplomado inició en octubre del 2018 cuando aún se estaba consolidando la metodología y fundamentación de este. Para ese primer momento, asistimos a cinco reuniones con la coordinación del diplomado, organizaciones sociales encargadas, profesores de la Universidad de Antioquia, entre otras personas, con las cuales se movilizaron discusiones alrededor del planteamiento pedagógico sobre el que se conformaría la ejecución del espacio. Se consolida, finalmente, la estructura del

diplomado desde diferentes líneas temáticas, siendo la línea *Cinco Pielas para la Paz* la primera en llevarse a cabo. Para ese momento, teníamos como intención conformar el equipo de sistematización y reflexión del diplomado.

Participamos como asistentes de la primera línea mientras, debido a las contingencias en las dinámicas de este y para los fines de la práctica, decidimos con el equipo pedagógico del diplomado apropiarnos de la planeación, ejecución y organización de la siguiente línea: *Conflictividades y resistencias*. En conjunto con diferentes personas que apoyaban dicha línea, participamos en debates para estructurarla de manera integral, ya que antes tenía estos dos conceptos separados y desde ese momento, nuestras energías se enfocaron en consolidar conjuntamente el inicio y cuerpo de las sesiones que conformaron la línea. Si bien en los primeros encuentros había un grupo interdisciplinario y diverso para la realización de dichas sesiones, es preciso enunciar que su construcción se realizó únicamente de la mano de Edward Niño, integrante de Convivamos y coordinador del diplomado. Igualmente, es necesario subrayar que las reuniones destinadas a conformar el equipo de sistematización y reflexión no desembocaron en la creación de dicho grupo.

A lo largo del desarrollo de la línea *Conflictividades y resistencias* participamos de la planeación y ejecutamos un total de 6 sesiones con los asistentes al diplomado. De estas, 4 fueron realizadas desde octubre del 2018 hasta diciembre del mismo año, y 2 a principios del año 2019. Nuestra participación como practicantes en el diplomado termina el 27 de febrero del 2019 con la ejecución de la última sesión que dirigimos.

Conflictividades y Resistencias: nuestra acción-participación

Al iniciar el proceso de construcción de las guías nos enfrentamos a un gran dilema: ¿Cómo crear un espacio para la emergencia de narrativas alrededor de la violencia y la resistencia con personas que en su experiencia territorial ya han abordado estas temáticas? Esta inquietud nos llevó a concebir la necesidad de crear metodologías que, más que dar luces o palabras finales sobre lo que ha sido la violencia y la resistencia en Medellín, pudieran materializarse en espacios de construcción colectiva de saber, de reconocimiento de las experiencias propias y colectivas, teniendo como base la potencia política de las narrativas. Nuestro horizonte epistemológico (hermenéutico) y metodológico (biográfico narrativo) estuvo enfocado en *el territorio*, este entendido a la luz de dos ámbitos de abordaje: el tiempo (perspectiva cronológica) y el ser (como dimensión que habita los territorios físicos y subjetivos). Por este motivo planteamos las siguientes sesiones que ejecutamos con los participantes del diplomado:

El cuerpo como huella del territorio: cuerpo que resiste, cuerpo que es violentado. 17 de noviembre del 2018. Esta categoría da apertura a la reflexión por el territorio, desde la comprensión del cuerpo como el primer espacio que se habita. Este espacio convive, se agencia o resiste en un contexto que transita entre el horror de la violencia y la sencillez de la esperanza, sumado a las complejidades sociales que representa una ciudad como Medellín. Por lo tanto, reflexionar sobre el cuerpo implica reconocer las huellas que todo ese entorno demarca en cada sujeto. Esta sesión – como las demás – fue construida teniendo en cuenta el diseño metodológico del proyecto de investigación, especialmente el enfoque biográfico narrativo y las técnicas de mediación narrativa, por lo que las

actividades se realizaron en clave de taller y nos permitió de manera colectiva e individual consolidar narrativas cartográficas y conversaciones grupales.

Marcas de violencia en el territorio. *21 de noviembre del 2018.* Para lograr el propósito hermenéutico, esta sesión indagó por las representaciones fotográficas y referentes literarios que han ahondado por el conflicto armado colombiano y las violencias urbanas de la ciudad de Medellín, a través de ello se logró generar una reflexión social y política por los hechos que han marcado desde las violencias el territorio nacional y local, las representaciones colectivas e individuales y las miradas críticas de los participantes sobre dichos fenómenos constatadas en narrativas escritas personales y debates alrededor del material.

Nuestras historias, nuestras memorias. *24 de noviembre del 2018.* En esta sesión posibilitamos el reconocimiento de la importancia de nuestras historias personales para comprender las violencias y resistencias, a partir de la activación de fotografías significativas para las y los participantes. La sesión, en consonancia con la mediación biográfica planteada por el proyecto, permitió realizar un intercambio de experiencias significativas de resistencia, convivencia y participación relacionadas con los procesos colectivos de los integrantes del Diplomado. En esta sesión se construyeron *narrativas conversacionales* que permitieron la emergencia de *narrativas testimoniales y colectivas* frente al ejercicio de la memoria.

Medellín, memorias a pie. *28 de noviembre del 2018.* El desarrollo de esta experiencia formativa buscaba instalar la idea del territorio como un elemento en disputa, que ha sido transitado, manipulado, devastado, arrebatado y construido, desde diferentes intereses que violentan las cotidianidades de los sujetos que lo habitan. Esta sesión permitió transitar y reconocer las formas de la memoria en los espacios oficiales y públicos en la ciudad de Medellín, además de provocar un ruido en la ciudad, producto de las diferentes voces en encuentro, e irrumpir en la cotidianidad de los transeúntes. El recorrido por la ciudad permitió la construcción de narrativas *in situ* y la movilización de los participantes.

Entre memorias: el reflejo de las experiencias que adolecen y resisten. *23 de febrero del 2019.* La memoria, la resistencia, la construcción de paz y los relatos que transversalizan estas categorías fueron la motivación para confrontar, cuestionar y refutar el Museo Casa de la Memoria a través de un ejercicio de exploración por sus salas. Los participantes del Diplomado abordaron el espacio como plataforma donde fue posible poner en *tela de juicio* sus propias concepciones de las temáticas, las que han construido a lo largo de sus vidas y sus experiencias. Ello se realizó por medio de *narrativas testimoniales* que, detonando la discusión, desembocaron en una *narrativa conversacional* sobre aquellas categorías que aún siguen siendo motivo de debate.

Memoria y construcción de paz, una relación de complejidades. *27 de febrero del 2019.* Las *narrativas testimoniales* sobre diversos hechos victimizantes se convirtió en el eje transversal de esta sesión, en ella encontramos dos acciones que parecen a veces tan contradictorias pero que operan juntas con mucha frecuencia: los hechos violentos y la resistencia, la memoria y la paz. Una narrativa personal que nos habló sobre lo que

significa vivir en paz y un recetario con los ingredientes suficientes y las cantidades necesarias para construir esa misma paz en el territorio.

Todas estas experiencias formativas desarrolladas en la línea de conflictividades y resistencias configuraron el campo de producción de saber - el texto - desde el cual se construyó el ejercicio hermenéutico. Este proceso de interpretación de las diversas narrativas generadas en el Diplomado siguió lo que denomina Ricoeur una *dialéctica de la explicación y la comprensión* que se había contemplado en el diseño metodológico y que está descrito con sus respectivas fases en el capítulo 3. Se trató de lograr en la práctica, un ejercicio de interpretación como un caso particular de comprensión; es decir, “la comprensión aplicada a las expresiones de la vida” (2006:85) que permitiera la emergencia de categorías y enunciados que develan la relación entre memoria y construcción de paz, como se muestra en los tres apartados siguientes y, que, a su vez, se corresponden con los objetivos formulados por el presente proyecto de investigación:

1. Memoria y construcción de paz, el papel del maestro en contextos situados

Para una hermenéutica crítica del papel del maestro en contextos situados, se presenta a continuación el resultado de un acercamiento pedagógico a las apuestas educativas del Diplomado en memorias comunitarias, narrativas y propuesta de paz de la corporación Convivamos (Medellín) y las categorías emergentes del ejercicio de interpretación.

Hacia un rescate del concepto de pedagogía

Es necesario entonces cuestionar las formas mediante las cuales el Diplomado ha concebido desde su estructura a la pedagogía y su articulación con conceptos como: formación, participación, contenidos, saberes y procesos. Dicha estructura retoma la pedagogía en dos vías, unas como manera de desvirtuar su noción y otras como modo de afinar las reflexiones que se constituyen en el espacio, por lo cual es nombrada en función de los procesos que acompaña, es decir, la pedagogía es solo una forma de adjetivación del proceso, obligándola a moverse en discursos que no tienen mucho que ver con su esencia: Equipo pedagógico, ciclo pedagógico, pedagogía vivencial, seminario pedagógico.

Para el diplomado el Equipo Pedagógico es el grupo de personas que construye de forma democrática y horizontal los contenidos, implementa y evalúa el proceso: “Son sesiones diseñadas con metodologías participativas, que articulan distintos formatos de pedagogía vivencial y se pueden realizar de manera itinerante en diferentes territorios y locaciones de la ciudad”²⁰. En esa medida la pedagogía se asocia a las metodologías que se desarrollarán en el diplomado - carácter didáctico y a veces sólo instrumental - y no como la posibilidad de asumir el Diplomado como una plataforma educativa, que concibe la formación de sujetos y así reflexiona alrededor de lo que allí sucede y de los sujetos que lo acompañan.

Si el diplomado se construye como una propuesta pedagógica que tiene como fin potencializar la formación de sujetos a través de los diálogos de saberes, intercambio de experiencias y construcción colectiva de conocimiento, el papel de la pedagogía es,

²⁰ Fragmento extraído de la propuesta general del Diplomado.

entonces, llevar eso que allí sucede a un escenario de reflexión donde se debaten asuntos que van de la mano con la formación, alejada de entenderse como aquella que da solución a perspectivas metodológicas, didácticas y procesuales. Así mismo concepciones como *seminario pedagógico* y *ciclo pedagógico* resultan superficiales, desdibujan la potencia de la pedagogía, usurpándole su carácter plenamente formativo asociado a la *bildung*. De ahí que “La subordinación de la pedagogía, por parte de las ciencias de la educación, se acentúa aún más en tanto el saber pedagógico es despojado de la posibilidad de pensar el eje maestro-escuelasociedad-Estado-cultura”. (2011: 23)

Por otro lado, al acercarse al campo de acción del Diplomado, la reflexión pedagógica emerge en tanto este es un escenario que se pregunta por la formación, una formación ubicada en un contexto como Medellín y encaminada a permitir en los sujetos que hacen parte de él comprender su ciudad, las dinámicas de violencia que en ella convergen, sus acciones de resistencia y el territorio como instrumento de guerra:

El diplomado evoca la necesidad de incursionar en los contextos urbano-populares enfatizando en la ciudad de Medellín, la cual, históricamente se ha visto permeada por el fragor del conflicto armado y el narcotráfico desde las distintas esferas sociales (...) Pretende entonces, reivindicar y resignificar los contextos urbano-populares, los sujetos y sus acumulados, articular agendas comunes de paz, incidir políticamente, movilizar y visibilizar los territorios y los sujetos que en ellos convergen, reconociendo la necesidad de crear otros espacios que permitan la multiplicación, la construcción colectiva, el conocimiento y reconocimiento de escenarios de paz, a través, de la participación, integrando el diálogo de saberes, facultando que desde distintas miradas se contribuya a la construcción de paz territorial. (Extraído del documento “Proyecto Diplomado Narrativas comunitarias, narrativas y propuestas de paz).

La mirada del sujeto y su formación es fundamental en los postulados iniciales del diplomado y a su vez el foco de atención cuando de metodologías se habla, podría decirse incluso que en la formulación teórica se acerca a la idea de Zuleta respecto que “habría que ver la educación como un proceso de formación y de acceso al pensamiento y al saber en el sentido clásico en que la filosofía lo ha considerado desde la antigüedad” (2010: 58) Sin embargo, al acercarse a las formas en que se apropia y ejerce la labor pedagógica, se encuentra que un concepto del cual todos se apropian sin comprender las implicaciones, lo que lleva nuevamente, a nombrar como pedagógico cualquier proceso de interacción. Puede decirse que, de este modo, la pedagogía se convierte en un saber *usurpado* por otras disciplinas que, desde su lugar convierten su acción específica en *acción pedagógica*. Por ello la propuesta que se pregunta por el sujeto en un territorio violento no es atravesada por el tamiz del saber pedagógico en sí y los contenidos se enfocan en concebirlo como perspectiva instrumental. Como lo expresa el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica:

Lo anterior tiene efectos fundamentales sobre la pedagogía: no es que ella haya dejado de existir, sino que las ciencias de la educación le han impuesto una existencia instrumental que hace del maestro un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias. Tal condición instrumental explica su posición subalterna frente al Estado

docente, expresada en la imposibilidad del magisterio de levantar proyectos alternativos frente a las políticas estatales. (2011: 24)

El peligro del uso errado del concepto de pedagogía resulta ser las orientaciones que se derivan para un espacio como el Diplomado y lo que de ello deviene respecto a la reflexión por el sujeto y su participación en la construcción del tejido social que la violencia ha fracturado. La perspectiva pedagógica debe permitir analizar y visibilizar las deliberaciones que se consolidan en cada encuentro y de esa manera ir reconociendo los saberes que emergen. El riesgo de nombrar *Pedagogía vivencial* solo por hacer énfasis en lo que la gente experimenta en el espacio, es cifrar la formación en el activismo, un desliz que indudablemente ocurre con esta y otras propuestas de base comunitaria. Vista de esta manera no solo se desdibuja el carácter pedagógico y su saber, sino que en cierta medida las experiencias de índole transformador no tendrán sentido como potencias para la formación, sino meras metodologías de cómo hablar de paz, cómo hablar de memoria y cómo consolidarlas para reproducirlas en otros escenarios. Por esta razón la pedagogía no es una acción aislada, sino que se entiende como la posibilidad de recoger las reflexiones que se gestan en este espacio, más allá de la mera producción de contenidos para la demostración.

Es así como Olga Lucía Zuluaga, en el texto *Freud Anti pedagogo*, deja claro que la pedagogía al día de hoy atraviesa una problemática desde sus imposibilidades teóricas pues esta se subordina a las disciplinas de las ciencias sociales y humanas para responder al carácter educativo que en ellas se ubica, “ninguna teoría pedagógica permite calcular los efectos de los métodos que se ponen en práctica, porque lo que se interpone entre la medida pedagógica y los resultados obtenidos es el Inconsciente del pedagogo y el del educado” (Zuluaga, 2011: 188) En ese sentido la pedagogía no es aquella que se pregunta sólo por la evaluación, los contenidos y las metodologías, sino aquella que permite constituir la reflexión por la formación humana en múltiples escenarios: en este caso el papel del “facilitador” y el papel del participante del Diplomado.

Al tratarse el Diplomado de una propuesta pedagógica, este debe proyectarla como la manera de vincular los saberes que son conexos a ella y no a la inversa, “la pedagogía está en continua comunicación con las ciencias humanas y otras ciencias” (Zuluaga, 2011). Es así como el diplomado tiene el deber de otorgarle a la pedagogía su carácter disciplinar y desde allí consolidar los postulados que se van constituyendo en diálogo con los demás saberes. Esto se entiende por la simple razón de dejar entredicho que el gestar un espacio de esta índole se da por la necesidad de preguntarse por la “formación” y no por la mera recolección y reproducción de contenidos y saberes que se acumularán en los discursos sin posibilidades de aprehender el mismo valor de la experiencia y la reflexión:

La pedagogía para pensar una ética pedagógica en la cual ella asuma al hombre en medio de su conflicto con la cultura, más allá de la formación para los fines del Estado que siempre dejan al individuo en la exterioridad, desterrado de sí mismo (Zuluaga, 2011)

Finalmente, el deber de concebir la pedagogía como posibilidad de reflexionar por la formación en múltiples espacios es focalizar el valor del sujeto y su manera de concebir el

mundo, que es, en últimas, a lo que el diplomado tiende a direccionar su mayor potencial: consolidar un lugar donde diferentes sujetos, organizaciones, líderes sociales y agentes que han asumido su responsabilidad por la transformación, se vinculen en un diálogo horizontal donde la reflexión por el territorio, la violencia, la historia, entre otros, permitan reconstruir el tejido social que ha sido fracturado por la guerra.

Hacia una reflexión por los apelativos del maestro

El maestro en toda su dimensión pedagógica se inscribe al interior de una serie de reflexiones de tipo social-educativo en todos los escenarios, que con justa causa o no, es requerido para su manifestación, su trabajo, su oficio y su quehacer en el mundo. En el marco del diplomado, se cuestiona también el uso de este concepto en términos fácticos e incluso filosóficos: el maestro como hacedor del acto educativo y propiciador de las reflexiones, pero también participante activo del mismo, atravesado por un cúmulo de experiencias particulares de auténticas miradas del mundo.

En clave de este análisis y teniendo como precedente esta mirada que se ha adoptado para reconsiderar los planteamientos curriculares y de base del diplomado, se hace necesario indagar sobre las formas, maneras y usos que se le dan a una serie de apelativos del maestro al interior de este proceso educativo no convencional, más profundamente referirse al uso de facilitador y experto a quienes acompañan, lideran y median en el proceso formativo de los participantes del diplomado entendiéndose como participantes del mismo.

El diplomado dentro de sus concepciones generales y el trabajo de constitución de objetivos consideró, de forma parcial, llamar “facilitadores” a quienes lideraban el proceso y estos a su vez se encargaban de proponer, construir y deconstruir los principios básicos en clave del saber y el conocimiento con el interés de engrosar la reflexión que tendrían cada una de las sesiones del mismo, atravesados por supuesto, por una serie de características específicas de abordaje que se han mencionado en anteriores apartados y que buscan establecer desde un marco constructivista los principios más importantes de las memorias comunitarias y las experiencias de construcción de paz de las organizaciones que participan. Lo más cuestionable del anterior punto mencionado es la mirada utilitarista y no comprometida con los verdaderos marcos epistemológicos del diplomado al no considerar, ni por simple sospecha, una pregunta por la dimensión del maestro en este tipo de formatos de educación para la paz, que establecen diálogos con áreas de las ciencias sociales como la antropología, la sociología y los estudios culturales en general, pero no al menos con la pedagogía, aunque recurre a ella con frecuencia pero con una pretensión más instrumental que de reflexión.

El facilitador, en tanto facilita, provee al entorno de condiciones específicas para que se realicen de forma oportuna los propósitos que se buscan con una metodología particular alrededor de la memoria; sin embargo, se retrae de la experiencia en tanto su rol, fuera de la reflexión pedagógica, que antecede a las actividades, no analiza ni se cuestiona por su propio quehacer ni por las razones reales de lo que quiere provocar en los participantes. Quien acude al rol de facilitador desplaza de forma apabullante al sujeto político y pasa desprovisto por las construcciones de carácter individual y colectivo, observa desde afuera,

propicia y no participa, acude, pero no se incluye, cumple una tarea determinada. Ubicarse en la posición del facilitador exige condicionar la construcción sin participar de ella.

Un perfil de especial cuidado se agrega a estos cuestionamientos, el proyecto escrito acuña dentro de sus planteamientos para el diplomado la presencia esporádica de maestros invitados e intervenciones de académicos con determinadas experticias en violencias, resistencias, derechos humanos, archivos etc. Sumado a ello se determina en el mismo documento la importancia de generar un espacio continuo de diálogo de saberes, rescate de experiencias comunitarias y participación activa en movilizaciones sociales y ciudadanas, sin embargo se observa otra compleja coyuntura discursiva puesto que ambos aprendizajes no se ven alternados, en tanto no cumple una misma función en el marco del diplomado sino que más bien se sobreponen unas sobre otras en una carrera perdida de legitimidad social y educativa, la teoría sobre el saber, la científicidad sobre la experiencia, los expertos y los sabios resarcidos de manera singular pero en escenarios distintos. En las teorías decoloniales de educación, Boaventura de Sousa Santos señala la necesidad de reconocer el conocimiento en tanto de producción cultural se trata y que ello permita transgredir los supuestos occidentalizados sobre el saber:

En segundo lugar, cuando trabajas en el Sur, lo que vemos es que las ciencias en general, y las ciencias sociales en particular, conviven con diferentes culturas. Si vamos a India, por ejemplo, la sociología convive con el hinduismo, como aquí convivimos con los presupuestos de la cultura occidental, y en África con tantas culturas africanas. No hay ciencia pura, hay un contacto cultural de producción de ciencia. (Sousa Santos. 2006: 41)

Ello se contrasta con la mirada más general y pluralista que propone el proyecto de fundamentación del diplomado que dice:

Teorización y explicación son dos acciones fundamentales en la construcción de una mirada crítica sobre nuestra realidad: desnaturalizar los fenómenos, encontrar causas, reconocer lógicas y sentidos, así como producir interpretaciones generales nos permiten conocer mejor y conocer mejor es, por lo menos como esperanza, poder combatir prejuicios, dogmas, ideas cristalizadas, en este caso en relación a lo que nos ha pasado en el marco del conflicto (Convivamos, 2018)

Lo que se expone es, precisamente, resaltar los valores pedagógicos y humanistas que pretenden los textos introductorios del proyecto, pero que al traspolarlos en la práctica misma del diplomado en sus diferentes líneas y miradas de forma paralela a otras reflexiones generales de los mismos, se ven con profunda precisión, contradichos, por caminos distintos de indagación. En este panorama lo construido por las comunidades no es más que el resultado final de una constante entrega de atributos por parte de los facilitadores y expertos que podrían ver en ello una importancia fecunda del saber pero que no alcanza a ser conocimiento por su misma trivialización, exotividad y práctica emergente

de las minorías poblacionales. No bastaría entonces con incluir las voces de todos, si la armonía que generan no está visiblemente en el mismo lugar político que los demás.

Sumado a lo anterior, se establecen una serie de cuestionamientos alrededor de los mismos participantes que solicitan, abiertamente, la presencia de maestros reconocidos en los temas estipulados por el diplomado para su realización, personas que logren argumentar en la teoría lo dicho, para que estos no permanezcan a flote en la pura experiencia que no es para nada contenido de mayor relevancia epistemológica, al menos desde esta mirada.

Para finalizar, el considerado dinamizador aparece como punto de apoyo a otro de los principios característicos del proyecto de base del diplomado, en lo que respecta al trabajo colaborativo para visibilizar y recuperar las memorias comunitarias y narrativas de las organizaciones que discurren en este espacio, las cuales a pesar de su extenso y reconocido trabajo en los territorios más complejos de la ciudad acuden de forma voluntaria, en algunos casos, para respaldar de manera formal el saber hasta ahora artesanal que se produce en sus procesos colectivos. Dinamizar en el más amplio sentido de los cognitivos y de la didáctica de índole más instrumental exige volver volátil lo estático y darles mayor movilidad a los estancamientos discursivos, esos que en el marco del diplomado podrían ser una práctica ideal para la recuperación. El diplomado apuesta por una “pedagogía vivencial” que logre escuchar y reconsiderar las ideas, pensamientos y propuestas, a veces transgresoras, a veces en disputas institucionales para elevarlas al nivel más alto de la reflexión académica y epistemológica pero desfallece en el intento, cuando incluye todo su desarrollo sin impulsar en la práctica una misma mirada hacia el interior del quehacer, el deber ser pedagógico que se renueva en la formación como posibilidad de transformación social, tanto del maestro a quienes aprenden y quienes aprenden a los que se han asumido en la pretensión de enseñar.

El maestro-mediador: un rescate de su acción social

El diplomado como plataforma para el quehacer pedagógico, generó diversas fricciones con la concepción de la praxis educativa que se gesta desde la formación de maestros, puesto que la utilización y planteamiento transversal del papel del maestro que facilita no incluye dentro de sí la posibilidad de entender dicha labor desde un margen de responsabilidad social y política con lo que se está generando. Es desde la aparición de estas fricciones que se puede comprender la disposición y el lugar que tomó nuestra práctica dentro de la participación en el diplomado, atravesada por un ejercicio que puede ser nombrado como el maestro-mediador.

La posibilidad de asumir el rol del maestro como mediador en un espacio de educación no convencional, permite traspasar los limitantes que adquiere la figura ciertamente distante de la dinamización o facilitación, e instaura al sujeto-maestro en una posición en el que adquiere total validez el reconocimiento de las experiencias propias que lo han atravesado previamente. A diferencia de la mera posibilitación de los insumos para la experiencia, el rol del maestro como mediador acoge la experiencia propia como punto de partida esencial para el direccionamiento y acompañamiento de la experiencia del otro. Tal como lo enuncia Feuerstein (1988), nadie puede mediar una experiencia que no ha vivido, al tiempo que no es posible generar cambios estructurales a nivel cognitivo si el mismo sujeto no ha

atravesado esos campos. La experiencia propia y sobre todo los modos y sentidos con los que se vuelva sobre ella, son entonces un insumo indispensable a la hora de comprender el papel del maestro en un espacio que tenga como fin la construcción colectiva del saber: si no fuera considerado primero el propio camino y si no se hiciera de él un acontecimiento nombrado, no podrían reconocerse las acciones educativas allí como acciones de responsabilidad ética y social. A la hora de llevar esta reflexión al campo de la memoria y la construcción de paz en un contexto como el medellinense, emergen impactos más alarmantes, como se verá más adelante.

Durante el desarrollo y acompañamiento de la línea “Conflictividades y resistencias” del diplomado, el lugar del maestro como mediador de experiencias permitió entonces una descolocación de la preocupación central por lo metodológico-funcional en la acción educativa, y estableció como centro de sentido la concepción vigotskyana de la mediación, entendida desde la responsabilidad política inminente que tiene el maestro, capaz de comprender la realidad del sujeto desde sus latencias y contextos, para así acompañar y abrir horizontes de formación y experiencia desde el mismo.

Con todo y lo anterior, la comprensión y apropiación del maestro como mediador en espacios de reflexión frente a la memoria y la construcción de paz debe comprenderse desde un ámbito social y comunitario: el lugar de la mediación posibilita un primer reconocimiento de las memorias de la comunidad, permitir que emerja de ellas un campo de saber y, además, otorga al maestro la posibilidad de llevar estas narrativas a la construcción de agendas de paz a nivel territorial. Pero este ejercicio solo se da en la medida en que el maestro se propicia un espacio pedagógico de encuentro consigo mismo, consolida un referente experiencial y nutre desde allí el profundo sentido que tiene la educación en el lugar y momento histórico que atraviesa el país: el sentido de reconocer su acción como responsabilidad ética, política y social para con la historia que lo engendra y los silencios que lo limitan.

La vivencia en el Diplomado precisamente afincó esta direccionalidad en la relación del maestro con la construcción de saber, con la integración de las memorias colectivas desde el reconocimiento de su propia experiencia, teniendo como finalidad última la emergencia de la experiencia del otro. De allí que el maestro-mediador, como en el caso nuestro, no minimice su campo de acción a la mera construcción de contenidos, sino que proporcione medios para que el saber se construya desde una constante reflexión y un incansable volver sobre sí mismo.



Ilustración 10: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.

Llegado a este punto, es necesario anclar más a fondo el cuestionamiento por los sentidos del maestro-mediador en un contexto educativo y desentrañar los efectos en relación a la memoria y la construcción de paz que puede tener el limitar su accionar desde la mera facilitación. En primer lugar, si se concibe el abordaje de la memoria y la construcción de paz desde una perspectiva de facilitación, el maestro tendría que hacerse a un lado y sus experiencias en esos dos campos no se contemplarían dentro de la necesidad de facilitar la emergencia del saber en el otro. Del mismo modo, aparece allí un dilema todavía más confuso a la hora de “medir” la eficacia de la facilitación en un proceso educativo: la instrumentalización de la participación en puras formas exteriores de expresión, materializadas en la libre expresión, la conversación abierta y el menú de insumos con que cuenten los sujetos para hablar alrededor de la construcción de paz y la memoria. En el afán de generar condiciones óptimas para dicha participación, la posición facilitadora trae consigo la anulación de la condición de sujeto político del maestro. Lo anterior puede comprenderse mejor si se reconoce que todo ejercicio educativo que se piense desde una “pedagogía vivencial”, debe ser producto de un previo reconocimiento, valorización y arraigo de unas vivencias personales ya instauradas, de unas experiencias que ya han atravesado al maestro antes de su acción como tal. La memoria sería completa y verdaderamente participativa siempre y cuando reconozca el lugar del maestro-mediador como primera huella de la historia en un territorio íntimo.

En el planteamiento del diplomado se enuncia la necesidad de integrar desde la mediación, la posibilidad colectiva de leer la realidad: “estos ejercicios de interpretación y reconocimiento de la realidad nos son exclusivos de algunos sectores o individuos, es una tarea que con las mediaciones necesarias puede colectivizarse, contando por supuesto con las vivencias y entendimientos que cada persona trae” (2018, pp.17)²¹. Sin embargo, aparece allí cierto margen de inconsistencia al no reconocer el lugar del maestro como mediador de experiencias, y en cambio dejar a la virtud didáctica de la facilitación dicho ejercicio de colectivización frente a la construcción de memorias comunitarias y agendas de paz. Precisamente en el ejercicio de contrarrestar lo planteado en la sustentación del diplomado, es vital reconocer que en la práctica misma se hizo palpable la inevitable aparición del maestro como sujeto político que se niega a abandonar su historia, sus experiencias, sus memorias y el sentido de sus luchas, para conformar y habitar un rol íntimamente desde mediación en el encuentro con el otro.

Este criterio esencial y, si se quiere, esta condición innata del ser maestro es además un eslabón necesario para la reivindicación del saber pedagógico como campo disciplinar ante la constante utilización y abuso de otros campos científicos sobre los conceptos que abarcan su espacio de reflexión. La beligerancia del maestro como sujeto político que se apropia de las lecturas del contexto (lectura del mundo y de la palabra²²) y como pedagogo que no puede desconocer las experiencias interiores y exteriores, deviene finalmente en el reconocimiento de su saber comprendido como construcción especializada. Adicionalmente, se hace menester entender la acción y reflexión del maestro no entonces

²¹ Fragmento extraído del documento base del Diplomado “Proyecto Diplomado Memorias comunitarias, narrativas y propuestas de paz”.

²² Concepto extraído del texto: Cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire.

como un ejercicio aislado, sino como bisagra que permite articular la pedagogía con el saber de la realidad, que no usurpa saberes ajenos desde la instrumentalización y que concibe la memoria y la construcción de paz no como epistemes disciplinares, sino desde un marco puramente interdisciplinar, tan necesario para la reconfiguración del proyecto político del país.

Es necesario subrayar en este punto que, si no se reconoce el papel mediador del maestro en espacios de formación en relación a la memoria y construcción de paz, se seguirá necesitando siempre de un agente externo, de una autoridad epistemológica, para que legitime y reafirme el saber construido desde la base y lo respalde desde algún marco teórico. Siendo esto así ¿Será más útil en un espacio de construcción de paz un maestro que facilite pensar la experiencia o un maestro que como mediador sea capaz de poner su experiencia al servicio de la narrativa del otro?

El maestro aparece como sujeto político ante la sociedad como responsable intrínseco de su transformación; responsabilidad que, históricamente, se ha visto limitada y condicionada por las frías e indiferentes paredes de las corrientes tradicionalistas de las instituciones escolares. De allí que, entonces, el papel del maestro frente a la memoria y la construcción de paz en espacios alternativos sea precisamente un lugar de fuga de esos confinamientos en los que lo ha tenido la educación tradicional y escolar que lo asocia a un solo tipo de lenguaje. Corresponder a ese latido de liberación que merodea la conciencia del maestro ante su realidad de país y de ciudad, es precisamente una fuga de los procesos de despolitización en los que a veces se enmarca la educación formal y que le permite emprender una búsqueda en los territorios, donde puede tener más campo de acción como sujeto político. En el papel particular del maestro de lenguaje, hay que acentuar el hecho de que generalmente se reduce su campo de acción a la mínima expresión: las formas y exigencias de la escuela no permiten llevar el lenguaje al lugar político y social donde verdaderamente adquiere materialización, por lo que un maestro de lenguaje debe salir de la escuela para abordar la memoria. Asunto, de por sí, bastante alarmante.

Todo este panorama le permite al maestro de lenguaje, finalmente, descentralizarse del lugar de la escuela y comprender que adquiere un rol fundamental en la asistencia a los currículos siempre evidentes y emergentes de las comunidades. El maestro de lenguaje en el territorio tiene la capacidad de vivenciar colectivamente el lenguaje político por fuera de preocupaciones instrumentales, y a cambio ceder su lugar en la decantación de los sentidos y significados que adquiere la memoria y la construcción de paz cuando se entienden desde una relación directamente proporcional; el lenguaje político, como respuesta a las dinámicas actuales del país, permite acercarse a los abusos de la memoria soterrados en los discursos nacionales, a la trivialización de los procesos de paz y a las complejidades institucionales de la memoria y la construcción de paz.

En suma, ante los desolados panoramas institucionales y educativos que enfrenta el país con relación a la memoria y a las confusas posibilidades de construir paz, seguirá siendo un acto de coherencia y de responsabilidad política con su entorno, la condición del maestro que encuentra en los territorios un alambrado epistemológico de fuga y un impulso pedagógico que le permite reconocerse como parte de esa misma historia y que media

desde allí, experiencias de formación alternativa hacia el horizonte colectivo de la defensa por la vida como principio de nación.

2. Problematicaciones sobre la memoria y la paz: hacia un análisis de los sustantivos críticos

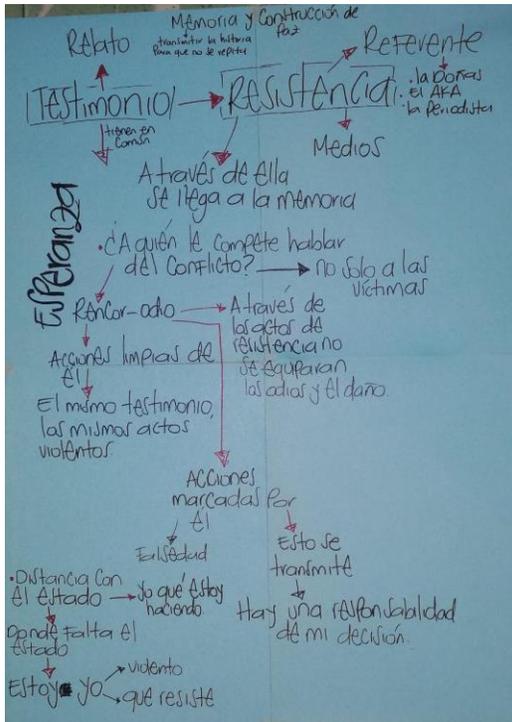


Ilustración 13: Mapa 1: Análisis hermenéutico. Fuente: elaboración propia.



Ilustración 11: Mapa 2: Análisis hermenéutico. Fuente: elaboración propia.



Ilustración 12: Mapa 3: Análisis hermenéutico. Fuente: elaboración propia.

No es posible, desde ningún punto dialógico concebir la paz y la memoria con un solo significado, un perfecto cuerpo semántico unificado y ni siquiera con adjetivos fijos atados a ellos, de hecho, podría tratarse de conceptos de gran recorrido epistemológico que, subyugado a otros conceptos, intentan develar su verdadera función y presencia en el mundo de las ideas. Las concepciones de memoria y paz aquí planteadas se inscriben, en su interpretación hermenéutica dentro de un compendio de mayor complejidad teórica y que sustentados en los postulados de Boaventura de Sousa Santos, se definirán como análisis de los sustantivos críticos.

La memoria del pasado

Aristóteles ya había concebido la memoria como un ejercicio del pasado cuando Paul Ricoeur lo retoma y señala la importancia de la lógica temporal dentro de la práctica misma del *recordis*. Es precisamente allí donde se ancla esta mirada interpretativa de los sustantivos, en entender de manera pertinente el abordar de la memoria con el foco de las palabras, productos con precisa certeza aportados por los participantes del diplomado en Memorias comunitarias, narrativas y propuestas de paz (2019).

La palabra que más aparece dentro de la pregunta planteada en el diplomado ¿La memoria es? Fue la palabra: pasado, seguida de la palabra sentidos y construcción, tal como se sustenta en las siguientes citas: *La memoria es el pasado, futuro de la sociedad. – comunión de los sentidos- huellas del pasado- evocar relatos a través de los sentidos- pasar por la mente y el corazón aquellos momentos históricos, acontecimiento vividos, bellos o crudos que marcan la vida del ser humano* (Participantes diplomado, sesión 27 de febrero del 2019) Cabe resaltar que dichos sustantivos se extraen de una serie de aportes de gran carga pragmática e ideológica y que se adecuan a las ideas que los participantes del diplomado sostienen sobre la significados de dichos conceptos, por tanto, si bien su uso dentro de los enunciados no son el mismo, si se relacionan en tanto su aparición es más frecuente y endurece la relación ya tejida entre la memoria y el pasado.

Para los participantes del diplomado la memoria es un ejercicio, en práctica y en teoría, se trata en efecto de un producto no inacabado de la escala temporal del ayer, de lo ya sucedido, de lo que fue un día, de lo que pasó, por ello es por lo que la memoria en este panorama discurre su mayor confrontación con el olvido. Para este proceso interpretativo se recurre a un análisis lexicométrico que lanzó una serie de proporciones de cantidad y que permite observar de forma gráfica las dimensiones dialógicas que tienen los términos en el ejercicio:



Ilustración 14: Análisis lexicométrico del concepto de Memoria

La memoria en tanto ejercicio que exige el pasado, tiene una única dirección, por ello es que la memoria y no las memorias lo que convoca en la praxis de los participantes frente al pasado, en que lo sucedido implica la no movilidad, la estática representación, no se puede cambiar, no tiene arritmias, es constante y es único, al menos así se ve desde dicha lectura; su tendencia entonces apunta a una universalización del pasado, la constitución de un relato único que apuesta por un futuro colectivo, una complicada contradicción que pone sobre las cuerdas a la transición, esos otros ejercicios que aparecen en medio para darle movimiento a la memoria para la paz y no en el sentido contrario. Por lo anterior es que la memoria se cristaliza (Ricoeur, 2000), petrifica su sentido más hondo y se vuelca a la mera instrumentalización, un banco de recuerdos anquilosados que buscan darle vida a la recién llegada, la paz. La proporcionalidad de la memoria y la paz tiene rasgos de una relación impar de costo y beneficio cuando ello implica tácitamente beber de las fuentes de la memoria para dilucidar los horizontes lejanos de la paz, que además habita naturalmente en el antónimo temporal del pasado, vive en el futuro, se construye en la posteridad y por ningún caso especial podría tener morada en el pasado, pues desde esta perspectiva, en el pasado nunca hubo paz.

Apostar por una memoria del pasado sumado a la presencia de la sanación, es contribuir en términos de Paul Ricoeur, a un tipo de abuso de la memoria terapéutica, donde la función de los recuerdos vivifique los rasgos esenciales para establecer el convivir presente, la subjetividad del hombre que actúa hoy, que aunque recoge las reminiscencias de la memoria de su pasado en el presente, las arrastra con el fin último de superarlas, de confrontarlas, de hacerlas trizas, más allá de creer que puede vivir con ellas en el adelante posible. La memoria nunca es en esencia un sustantivo único, sino más bien un sustantivo adjetivado que tenga mayor cercanía a los contextos de aplicabilidad donde se encuentra, es la memoria del pasado, la memoria para sanar, la memoria política, la memoria oficial, la memoria de los vencedores, la memoria pedagógica, esto es a lo que Boaventura de Sousa Santos en *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (2010) ha llamado la pérdida de los sustantivos críticos:

Hubo un tiempo en que la teoría crítica era “propietaria” de un conjunto vasto de sustantivos que marcaban su diferencia en relación a las teorías convencionales o burguesas (...) Así, por ejemplo, si la teoría convencional habla de desarrollo, la teoría crítica hace referencia a desarrollo alternativo, democrático o sostenible; si la teoría convencional habla de democracia, la teoría crítica plantea democracia radical, participativa o deliberativa; lo mismo con cosmopolitismo, que pasa a llamarse cosmopolitismo subalterno, de oposición o insurgente, enraizado; y con los derechos humanos, que se convierten en derechos humanos radicales, colectivos, interculturales. (Boaventura: 2011: 9)

En el diplomado de memorias comunitarias, narrativas y propuestas de paz crece y pervive un interés explícito por retomar a la memoria como un pilar fundamental de la construcción y fortalecimiento formativo de las organizaciones sociales y comunitarias que participan y que impulsan desde dentro una serie de prácticas contrahegemónicas, que movilicen las acciones de dichos grupos, sin embargo en la práctica y de forma soterrada se cae en la

adjetivación de clásicos sustantivos críticos que terminan por clausurar la capacidad de reflexión de los mismos, hablar de memoria desde el pasado estático, instrumentalizarla y relegarla a la mera funcionalidad termina por confirmar su fin hegemónico.

Los conceptos (sustantivos) hegemónicos no son, en el plano pragmático, una propiedad inalienable del pensamiento convencional o liberal. Como afirmo adelante, una de las dimensiones del contexto actual del Continente es precisamente la capacidad que los movimientos sociales han mostrado para usar de modo contrahegemónico y para fines contrahegemónicos instrumentos o conceptos hegemónicos. (Boaventura, 2011: 9).

La memoria aparece desde esta perspectiva, unitaria y concreta, despojada de toda acción política y social, en tanto su participación se reduce a dotar de ciertos atributos del pasado a la paz para que esta transforme el futuro posible, se descarga de responsabilidades a los recién nacidos y se dota de todo peso histórico a los personajes que vivieron los hechos del pasado.

La paz, una eterna postergación

Sobre la paz pasa un fenómeno muy común en relación con otros conceptos de gran complejidad semántica y es la tendencia a describir a través de los sinónimos: la paz es el buen vivir, la paz es el futuro, la paz es vivir con dignidad. Los participantes respondieron a la pregunta de ¿La paz es? Con una masiva frecuencia con la palabra: proceso, tal como se muestra en las siguientes citas: La paz es un proceso, un deber y un derecho constitucional-proceso ético, político, personal que se teje y se construye día a día en mí, mi familia, colegio y los diferentes entornos: laborales- construcción-empatía- la paz es vivirla (participantes diplomado, sesión 27 de febrero del 2019). Cabe resaltar que el instrumento utilizado para el ejercicio fue un papelógrafo compartido con las dos preguntas en los dos extremos del papel, allí los participantes consignaron sus propias ideas, significados, premisas sobre lo que para ellos significa la paz y la memoria.

El primer hallazgo significativo de este ejercicio tiene que ver también con la escala de lo temporal, puesto que la paz, en teoría y práctica se subyace en el futuro, el mediano, el cercano y el utópico, y desde allí converge con otros tantos sustantivos que, a diferencia del caso de la memoria, no adjetivan los sustantivos, sino que lo remplazan por otras palabras de menor complejidad conceptual, que busca descolocar sus sentidos y trasladarlos a un escenario de mayor comprensión. La paz como proceso y la paz como derecho asigna al sujeto un merecimiento innato de la misma, sin responsabilidad política per sé sino posterior, que no se va construyendo como camino sino como meta, que si bien es proceso tiene finalización, límite, producto. Los participantes aportaron al análisis lexicométrico las siguientes palabras:



Ilustración 15: Análisis lexicométrico del concepto Paz

Estas definiciones parten de la idea central de que el pasado está ausente de paz, que ni habita ni habitó el pasado y que, por ello, con la misma potencia que imprime la memoria se hace no solo necesario sino justo la vivencia prolongada de la paz en el futuro, las generaciones que nos preceden han sido testigos del horror, pero no del buen vivir, ni la vida con dignidad, ni del futuro. Los sujetos del pasado siempre arrastran el lastre de la memoria y los sujetos del futuro son testigos de una paz que se vuelve una eterna postergación “La paz es sentirla, vivirla para transformar mi vida y la de los otros” mientras más me acerco más se aleja, cuando yo doy dos pasos ella se aleja dos pasos, la paz se comporta como la utopía en palabras de Eduardo Galeano. La paz es construcción por lo tanto está en la permanente tarea de configurarse, se trasladarse a escenarios de posibilidad, no se rescata, no se resignifica, se empieza desde cero, su ausencia exige la construcción de forma colectiva. A la paz se le indica la condición de potencia, de acción, a la memoria por su parte la de la recuperación, la de salvaguardar, la de rescatar, su condición es también material pues es la paz la que logra una representación, física, visible, legítima en el campo, más aún la memoria convive en lo intangible, en lo inmaterial. Su relación también es de direccionalidad, la memoria se recupera hacia el interior, hace parte de la misma subjetividad, la paz se construye al exterior, hacer parte de los intereses colectivos.

Relaciones entre la memoria y construcción de paz

Una vez ubicado el ejercicio de reflexión y problematización alrededor de las diversas concepciones que los integrantes del Diplomado han construido frente a los conceptos de memoria y construcción de paz, se hace necesario y pertinente enfatizar en las múltiples formas desde las cuales se relacionan estos dos conceptos. Tal como se proyectó en el planteamiento del problema de la presente investigación, existe un fenómeno que se ha venido desarrollando en el contexto colombiano y que se ha consolidado desde las políticas

de memoria, las instituciones encargadas de la producción de la memoria histórica e, incluso, desde su propia aparición en los ámbitos de la educación escolar: la idea de concebir la relación entre memoria y construcción de paz como directamente proporcional. Es esta una constante compleja que, desde su misma naturaleza, puede llegar a ser insuficiente, limitar y condicionar las formas de acercarse colectiva e individualmente a estos procesos además de no permitir su comprensión conceptual y, por tanto, merece un llamado de atención desde la reflexión pedagógica y de manera especial desde el papel que el lenguaje cumple en su legitimación.

Bajo este panorama, las discusiones, narrativas, diálogos y talleres constituidos dentro del Diplomado en Memorias comunitarias, narrativas y propuestas de paz, permiten desentrañar cuatro formas y concepciones de la relación entre memoria y construcción de paz. Todas ellas, con las diversas manifestaciones que proponen los participantes, reafirman la condición directamente proporcional de la relación entre dichos conceptos y no emerge otra forma distinta de concebirse su correspondencia. De antemano es pertinente señalar que la reflexión que aquí se realiza sobre esta reafirmación, no busca ubicar en juicios de valor o cuestionar la efectividad que tiene dicha relación directamente proporcional por el cuidado de la vida en los territorios.

La memoria como única ruta hacia la paz

Una de las formas desde las que se comprende la relación entre memoria y construcción de paz, es concebida desde una relación directamente proporcional que no implica ni requiere ningún tipo de mediación para realizarse. El proceso es simple y direccionado: mientras más ejercicios, iniciativas, políticas y acciones de memoria se emprendan en los territorios o espacios formativos, más fuerza y presencia ha de tener la construcción de paz en la cotidianidad, entendida como la solución inmediata y coyuntural de las prácticas violentas que ocasionaron la emergencia de dicha memoria. Al ser esto así, todo el interés histórico, político y ético sobre el que se sustente la emergencia de la memoria, todas las limitaciones que permitan definir cuáles hechos recordar y cuáles no, recaerán con el peso de la veridicción en la materialización práctica de la paz en los territorios y, aún más complejo, en lo que el ciudadano-sujeto crea que significa el “estar en paz”.

“Yo digo que lo que tienen en común estas historias es esa posibilidad que tiene cada uno y cada una en recordar lo que pasó. Recuerdan y luego entonces relatan la historia, no solamente de ellos directamente, sino de todas las personas que hacen parte de. Y que luego entre ellos y ellas. Entonces a raíz de ese caminar que están buscando la manera y la posibilidad de construir la paz para el bienestar del territorio”.

Participante del diplomado, sesión 27 de febrero del 2019.

Esta relación deviene, paralelamente, en cierta pasividad del sujeto frente a la construcción de la memoria y de la paz, puesto que no requiere de una previa reflexión sobre estos conceptos y con ello pierde de antemano la profundidad que estos tienen. Si el interés es recordar los hechos violentos cometidos por las FARC, entonces la paz estará en su inmediata desmovilización, desarme y desintegración como grupo insurgente, sin concebir otro tipo de violencias que de manera evidente tienen latencias en el país.

La mediación como necesidad entre la memoria y la paz

Hay un segundo nivel de discusión que se germina dentro del espacio del Diplomado en el que se comprende la relación entre memoria y construcción de paz como directamente proporcional, posibilitada solo a partir de un ejercicio de mediación que, semejante a un puente, permite que el movimiento se genere y adquiera verdadero sentido histórico en los sujetos.

La resistencia transformadora, entendida como accionar colectivo y contrahegemónico en los territorios que lleva a una movilización subjetiva por la realidad, aparece como primer puente que permite la movilización de las instancias de la memoria a las materializaciones de la paz. Mientras más incrementa la fuerza de la memoria y mientras sea principio y acción dentro de la formación de los sujetos de una comunidad, más potencia han de tener las prácticas de resistencia que enfrenten las manifestaciones violentas y, con todos los acumulados ético-políticos que hasta allí se tenga, más sentido y palpito tendrá la paz, puesto que se entiende como victoria colectiva de la resistencia.

(...) no es solamente que fui desplazado, sí, eso es terrible, no voy a decir no, es que se desplazó, debe ser terrible, yo nunca me he desplazado pero debe ser algo terrible, sin embargo creo que hay que reconocer por ejemplo, la valentía, como se tuvo que organizar esa comunidad para organizar la travesía, como fue que por ejemplo consiguieron los alimentos, si se comunicaban con otras corporaciones, a donde llegaron como llegaron, por que llegaron... yo creería que también hay que mirar las luchas que hay detrás de estas tragedias, no solamente como que la parte triste de la historia. Participante del diplomado. Sesión 26 de febrero.

Sin embargo, tal como lo enuncia uno de los participantes del Diplomado es necesario reconocer otra aseveración de la resistencia que no se funda en el cuidado de la vida, sino que fluctúa en una continuación histórica de odios y rencores hacia los actores de la violencia:

“Cuando yo estoy en un proceso social y en mis palabras hay odio, resentimiento, desesperanza, eso se percibe y la gente lo mete en el alma porque está ahí. [...] Es verdad que el arte redime, exorciza el miedo, pero es que también hay que exorcizar el odio y el dolor. [...] Estoy con una mano transmitiendo arte y con la otra el dolor”.

Siendo así, la memoria se presenta como la oportunidad para profundizar en los hechos históricos que violentaron al territorio propio y con ello señalar sus responsables, para incrementar una mayor resistencia sustentada desde el odio y el deseo de violentar al otro por el peso del pasado. La paz surge en ese sentido, en el momento en que se “haga justicia” contra los causantes del daño o cuando la fuerza de la resistencia sea más fuerte que la presencia del otro. Esta mirada violenta de la resistencia puede conformar en el mayor de los casos un ejercicio de autodeterminación extrema: es preferible estar aislado,

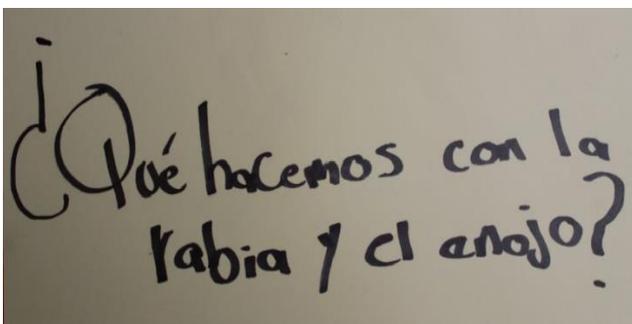


Ilustración 16: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos

encerrado y sin presencia del otro desde el pretexto de la resistencia, que construir otras realidades a partir del diálogo.

En un panorama similar a la resistencia transformadora, se concibe dentro del diplomado una acepción de la memoria performativa como puente hacia la construcción de paz, una mediación que se comprende desde la posibilidad de transitar los senderos de la memoria, ya no desde una postura pasiva y

resignada, sino de asirla en los brazos y construir con ella otras formas de vivir el presente, fundadas por un principio comunitario hacia el cuidado de la vida. La memoria performativa se encamina hacia la construcción de paz desde la posibilidad de tomar conciencia como sujeto individual y colectivo, para accionar y movilizar tanto lo interior como lo exterior:

“Es que yo puedo ser un gran artista, pero también tengo que ser una gran persona y un ser humano especial que convoque a la paz real en lo cotidiano, en lo cotidiano cuando estoy pintando un mural por ejemplo”. Participante del Diplomado, sesión 27 de febrero del 2019.

El saber académico y la capacitación

Llegado a este punto, la problematización de la relación directamente proporcional entre memoria y construcción de paz se hace pertinente ubicarla en un nivel de complejidad mayor, desde la reflexión por la estructura epistemológica y formativa desde la que se construye el Diplomado en memorias comunitarias, narrativas y propuestas de paz, ya esbozada en el primer capítulo. Vale subrayar que no se busca con esto una deslegitimación o desconocimiento de la potencia ética y colectiva que ha significado el diplomado para los participantes y los territorios que allí se encuentran.

En la estructura general del Diplomado, se establece la direccionalidad lineal que reafirma la relación directamente proporcional en un tránsito de las memorias comunitarias a las propuestas de paz. Al margen de la relación y a su vez en el centro, se inscribe la necesidad de la capacitación académica, discursiva, teórica y procesual en temas que involucren la comprensión de la memoria y que conceptualicen del mismo modo las nociones de paz, desde ámbitos individuales o colectivos. Es necesario entonces, y casi que un deber, formarse en temáticas relacionadas con la memoria para poder construir agendas de paz ciertamente instauradas desde ese lugar del saber, que además reafirman su relación naturalizada con la paz. Desde esta perspectiva aparece un cuestionamiento complejo: ¿Será posible que el sujeto *per sé*, sin intermediaciones formativas y sin la necesidad de intencionarse, pueda llegar a elaborar procesos de construcción de paz?

La estructura del Diplomado puede decirse que es reflejo a su vez de un fenómeno que es nacional, en especial en las esferas de saber académico y cultural: charlas, cursos,

seminarios, proyectos y demás metodologías dirigidas al fortalecimiento de la construcción de memoria como insumo sistemático para la paz, han venido apareciendo en el país. Esta postura, esencialmente problemática, concibe tanto a la paz como a la memoria desde una perspectiva funcionalista en tanto que los aborda desde la necesidad de ser apto y capaz de asirlos. Adicionalmente, es pertinente señalar que el mismo formato de diplomado, que de por sí pertenece a una esfera del saber académico y técnico, no necesariamente trasciende la profundidad de la paz y de la memoria a un plano de significación subjetiva, puesto que su finalización práctica se concentra en la certificación.

La memoria y la paz como lugares hegemónicos

Finalmente, es posible identificar dentro de la información emergente en el Diplomado, una última relación entre la memoria y la construcción de paz que sostiene una correspondencia igual de compleja y directamente proporcional. La memoria y la construcción de paz se conciben como campos de dominio, control y accionar en los que se ubica el papel y voz de las instituciones que tienen incidencia dentro de un territorio poblacional. Dentro de estas circunstancias, es problemática la aparición del Estado en el interés de direccionar las formas como se debería construir la memoria en los territorios y, de manera directa, las materializaciones de la paz que cada territorio necesita, según sus lecturas:

“Yo creo que una coincidencia es la ausencia del Estado, y después de esa ausencia y que en el territorio haya mucha violencia y que los diferentes medios de comunicación lo visibilicen, llega un Estado con unas intervenciones, pero descontextualizadas, y que no tienen continuidad. Entonces sí llega, pero no son pertinentes al contexto. Que cada uno llega por su lado y precisamente no hay una articulación institucional que pueda potenciar la intervención en estos territorios”.
Yeny Mora, participante del Diplomado. Sesión 27 de febrero del 2019.

El lugar del Estado, en este caso, responde a unas manifestaciones hegemónicas con pretensiones mesiánicas, desde las que se pretende dar a las comunidades la memoria oficial y, con ello la paz oficial; solución que en la mayoría de los casos es totalmente insuficiente e impertinente. Como se señalaba en el planteamiento del problema al inicio de la investigación, es necesario alertar que la instauración hegemónica del Estado, en el papel de la construcción de memoria del conflicto armado en Colombia y sus intereses descontextualizados por la paz, se da durante la primera década del 2000, posterior a la construcción y ejecución de la ley de Justicia y Paz que permitió la desmovilización de los grupos paramilitares. No en vano Jefferson Jaramillo nombra este período como la década de la memoria, puesto que el gobierno de turno empieza a tener importante aparición en los territorios desde la promoción de proyectos de memoria, entidades para la atención de población víctima, instituciones para la divulgación de la memoria histórica entre otras.

Por su lado, también es necesario reconocer que las organizaciones sociales en ciertas ocasiones direccionan su resistencia comunitaria contra la figura estatal, y permiten un destronamiento importante al no consentir que sean los entes gubernamentales quienes construyan su saber de memoria y sus materializaciones de la paz. Sin embargo, muchas

terminan ocupando el mismo lugar hegemónico para construir su memoria y su paz, dejando de lado la necesidad intrínseca que obliga a volver la mirada al otro para construir relatos colectivos:

“Y es que los combos dicen admirar el trabajo que tienen las organizaciones comunitarias, pero que nosotros tenemos un problema no somos unidos. Cosa que ellos sí son capaces de sentarse a diseñar la estrategia que van a hacer. Ahí uno le surge la pregunta ¿Por qué no se pasan para este lado y dejan de estar haciendo la lucha con las armas?” Participante del Diplomado. Sesión 27 de febrero del 2019.

Hay que señalar dos efectos colaterales que tiene esta comprensión de la relación entre memoria y construcción de paz. Por un lado, es de avisar que las posturas hegemónicas de dominio sobre la paz y la memoria, tanto desde lo estatal como desde lo comunitario, concibe la paz como condición permanente que depende de manera directa de la finalización de la memoria, alejándose de su entendimiento como proceso inacabado. Por otro lado, desde la perspectiva de la subjetividad, esta relación desde lugares hegemónicos implica un estado de despolitización en el sujeto, desde los términos de Ricoeur, puesto que no se necesita comprender la profundidad de estos conceptos ni asirlos en la historia propia para que se resuelvan. De allí que, incluso, no se genera una responsabilidad por dichos procesos y el fracaso de la paz termina siendo nombrado como el fracaso del estado o la falta de organizaciones sociales en el territorio

Un concepto en emergencia: la Esperanza Performativa

Los puentes que sostienen la relación directamente proporcional entre memoria y construcción de paz entonces son una vía insuficiente para incidir de forma consciente, coherente y responsable en dicha relación. Es ineludible, luego del recorrido dado hasta aquí no reconocer que la memoria como lastre y la paz como eterna postergación, necesitan de otros factores para edificar una perspectiva de cambio en un país como Colombia. Es así como la esperanza, que aparece de forma recurrente en los participantes del Diplomado *Memorias Comunitarias, narrativas y propuestas de paz*, se ubica de modo contundente para decir que no se tiene que hablar de memoria para alcanzar la paz, es la esperanza in situ la que moviliza de tal manera que es capaz de poner en miradas desesperanzadas una luz de posibilidad:

- “Yo creo en el territorio que habito y la esperanza en ella (Medellín) porque los atardeceres me invitan a caminar la ciudad, me invitan a sentirla y a veces creer que está siendo diferente”. Participante del Diplomado. Sesión 27 de febrero del 2019.
- “No pierdo la esperanza de que se acabe esta polarización y división de sociedad [...] Estoy segura de mí misma, porque busco la forma de sanar y no tener rencores con quienes me hicieron daño”. Doña Margarita, participante del Diplomado. Sesión 27 de febrero del 2019.
- “Después de trabajar por varios días, en la casa de alguna familiar adinerada de la ciudad, la tía Esperanza llegaba al barrio, a la casa de las

tías solteras, a la sala y luego al comedor. Aunque nosotros la esperábamos en la esquina, nosotros, los sobrinos, porque había algo colgando en su cuerpecito delgado, algo dentro del bolso negro, algo que siempre sabíamos qué era, pero que siempre nos sorprendía. Si me preguntaran a qué sabe la esperanza día que a chokolatina jet y a Bombombún rojo. Así llegaba la tía esperanza y esas pequeñas cosas alegraban el corazón. Por eso aún creo en esta ciudad, porque a pesar de todo, aún quedan motivos para sorprendernos y sonreír como niños; porque en las calles aún sigue andando la esperanza. Aunque mi tía ya no esté, nos dejó su nombre, que como diría Cortázar, es la vida misma refrendándose”. Fragmento extraído de la sesión del 27 de febrero del 2019.

La esperanza, como esperanza que moviliza, que se une y pervive en aquellos que caminan creyendo, se puede nombrar como esperanza performativa, es decir, no basta con creer meramente en que las cosas pueden ser distintas, este tipo de esperanza es la que impulsa a personas como doña Martha, don Miguel, Yenni, doña Margarita, doña Isabel, Evelin, entre otras, a generar desde su fuerza transformadora, escenarios posibles y distintos para vivir con el otro que no es igual. Además, esta mirada de la esperanza más allá de materializarse en la fuerza de la movilización configura unas formas de subjetividades conscientes y responsables de su presente.

Al respecto de la esperanza performativa, en el marco de un ejercicio realizado con los participantes del Diplomado, cuyo nombre fue “Recetario para la paz”, se propuso construir una receta que tuviera como fin alimentar a las personas para la construcción de paz. En ella ubicaban la esperanza como fuerza movilizadora para construir paz de la siguiente manera:



Ilustración 17: Fotografía sesión 27 de febrero del 2018. Fuente: Con-Vivamos

Entonces, una de las palabras fue mi tía Esperanza; a la tía Esperanza no la podemos echar, entonces ella fue la que hizo el sancocho. Entonces el sancocho se llama: sancocho universal para la paz, el sabor de la tía esperanza. Vamos a escuchar: tome la olla de la memoria, llénela de diez litros de recuerdos, agregue color de la confianza, para rodajas de amor, esperanza, armonía y mezcle con la cuchara de la tranquilidad, sazone con inspiración al gusto; ponga a calentar durante 30 minutos al calor del encuentro, déjelo reposar y respire su exquisito perfume, para servir y servir, y disfrute el presente con el pueblo y recuerden que la paz no se puede dejar enfriar (sesión del 27 de febrero del 2019)

Es necesario aclarar que al hablar de la relación directamente proporcional entre memoria y construcción de paz no se está poniendo en ella un tinte negativo, por el contrario, es entender que esta relación por sí sola no permite profundizar en la misma memoria y la misma paz. Es allí donde se hace urgente demarcar otras rutas que visibilicen los porqués. Siendo así, se hace menester revisar relaciones de un orden distinto, que apelen a la constitución de saberes que desentrañen panoramas disímiles de la violencia y el conflicto en Colombia o que permitan evidenciar otras rutas de transformación. Estas relaciones pueden proponerse como: memoria y memorias, paz y paces, paz y memoria. A su vez, una tarea fundamental que queda luego de desdibujar la fuerza afincada entre memoria y paz es reconocer que no necesariamente son estos dos conceptos los que pueden adentrarse en esta reflexión.

Klaus, Garcés y Muñoz (2010), retoman al profesor Zambrano para afirmar que la pedagogía es, en muchas ocasiones, un don, una representación compleja de un quehacer de la formación del maestro (pp. 3). Este don no puede circunscribirse meramente en una formación consciente de cómo ser maestro, debido a que el maestro lleva consigo un poder más allá de los postulados que propone la academia o las rutas instructivas que suelen ser cerradas y dar énfasis al paso a paso. El don de la pedagogía ubica al maestro en un alto grado de responsabilidad del otro, en la medida en que la formación no debe ser entendida como instrucción de conceptos alejados de las realidades del sujeto; por ello, al proponerse la esperanza performativa como vía hacia la construcción de paz, se teje un fuerte vínculo entre los saberes situados del maestro y la responsabilidad de encaminar su formación hacia la transformación de un presente distinto. Hablar desde el papel del maestro, de por sí, es ubicarlo en una postura desde la esperanza performativa que es capaz de poner en movimiento el don que trae consigo, así como la tía Esperanza.

La potencia de la esperanza performativa en el maestro, sin embargo, debe tener en cuenta a la memoria en tanto posibilidad de generar conciencia de su presente, apelando a los movimientos y fugas del pasado en miras a comprenderlo, aprehenderlo y otorgarse la apropiación de unas herencias históricas, herencias que no necesariamente estén encaminadas a la construcción de paz directamente, por el contrario, la memoria como condición y posibilidad de adentrarse en los relatos, los hechos, las narrativas y las voces, unas silenciadas, otras con ruidos confusos, permiten en el maestro acontecer en el mismo presente, sin postergación, sin delegación, apelando constantemente en su contexto, su realidad y su poder que empuja al mundo hacia escenarios que evidencien la

responsabilidad política con la formación, los sujetos que lo acompañan y el valor de devolver, desde el don que lo atraviesa, la luz que ha sido difuminada.

3. Tramas para una propuesta pedagógico - narrativa en la configuración de subjetividad política de maestros de lengua castellana

Luego de transitar por las necesarias discusiones sobre la relación directamente proporcional entre la memoria y la construcción de paz en el marco del Diplomado, es necesario centrar la atención y obedecer al llamado que nos convoca dentro del proceso formativo. Por ello, se hace pertinente sentar algunas bases que permitan comprender cuál es la importancia y la fuerza vital de la narrativa dentro de la formación de maestros en un contexto como el colombiano.

El lugar que transitamos como maestros dentro del Diplomado, pone de manifiesto un principio esencial ya enunciado en los marcos metodológico y teórico de esta investigación, desde el cual es necesario liberar la narrativa de los discursos esquemáticos de los estudios del lenguaje, que la comprenden como mera técnica de investigación, para empezar a habitarla como método y como perspectiva epistemológica,



construida a partir de la posibilidad de comprender el otro en su complejidad desde el relato propio de vida. En ese lugar, la narrativa permite al maestro reconocer su trasegar y experiencia, nombrarla y narrarla, para generar desde allí una comprensión de su mundo y el contexto que habita.

Ilustración 18: Fotografía sesión 17 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos

Desde el recorrido por el Diplomado, e incluso desde nuestro proceso de formación como maestros, es ineludible el reconocer la potencia de la narrativa para situarse frente al otro en una implicación de empatía y con ello destronar el lugar hegemónico que se le ha dado al saber. La narrativa entonces se presenta como un horizonte formativo del maestro en el que su formación está atravesada por la comprensión de sí mismo, del contexto que le rodea y de la relación entre estos dos territorios, reconociendo la responsabilidad y potencia que tiene sobre la transformación urgente de las cotidianidades y las subjetividades que se construyen en un país tan hostil y violento. Al tiempo, dentro del mismo horizonte, cabe señalar que la narrativa como experiencia íntima y colectiva del maestro le permite entender su quehacer como práctica de resistencia vital e inacabada, y ubica el lenguaje en un plano ético, político y social en el que se hace posible la formación de subjetividad desde un principio por el cuidado de la vida.

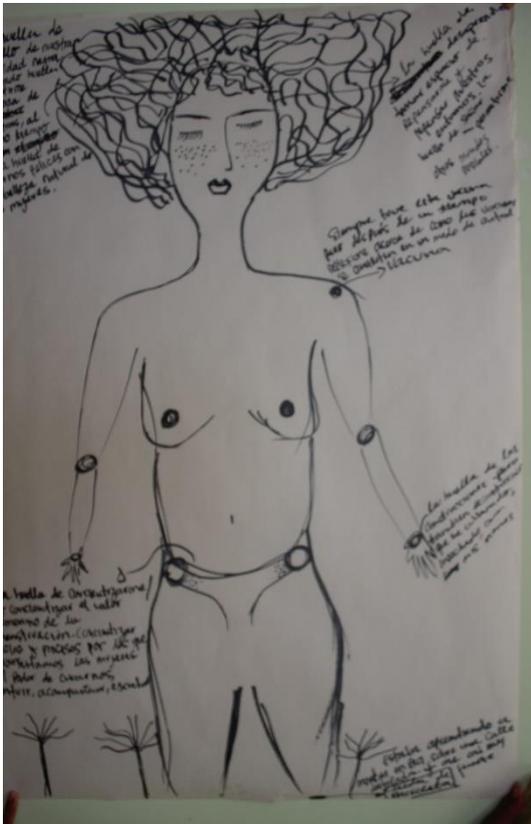


Ilustración 19: Fotografía sesión 17 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos

Con todo y lo anterior, la narrativa dentro de nuestro camino, no se entiende solo como una forma de recuperar los relatos históricos, sino como medio para recuperar los sentidos, experiencias y saberes que un sujeto pone en juego cuando está en formación, especialmente cuando ese proceso se gesta en un contexto tan urgido de sentido social y de reconocimiento del otro.

Nuestro camino

La experiencia que el proceso con el Diplomado nos permitió, atravesó por completo nuestro quehacer como maestros porque incluso desde la proposición de nuestra línea de práctica en la Facultad, descolocamos la comprensión del maestro como mero instructor y como quien dirige las acciones formativas, para agenciarnos más como mediadores, como puentes que desde la reflexión pedagógica y la acción educativa, permiten encuentros necesarios entre los territorios, sus memorias y los habitantes.

Quando decidimos iniciar nuestra labor como maestros en un contexto territorial, no escolar, empezamos a reconocer el ejercicio del maestro como práctica de resistencia que no camina sola en la ciudad de Medellín, sino que reconoce la gran labor que se ha generado desde las organizaciones sociales. Acercarse a estas acciones territoriales, representó entendernos también como actores sociales que no deberíamos, por coherencia y ética, estar aislados del reconocimiento de nuestro contexto y de la atención de sus urgencias, tanto al interior como al exterior de la escuela. Dentro de ese proceso de deconstrucción y reconstrucción de nuestro sentir como maestros, tuvimos la grata fortuna de encontrarnos con personas como don Miguel, doña Martha, Yeny, Carolina, Isabel, doña Margarita, entre otras, que con su experiencia en el territorio, con sus incansables luchas, con su inacabada pujanza por el cuidado de la vida en las comunas de Medellín, nos devolvieron una responsabilidad que el silencio, el academicismo y la violencia nos arrebató: la responsabilidad del maestro por la transformación de su contexto y por la recuperación social de la vida como principio de toda acción.

Dentro de nuestra práctica, cada encuentro con los participantes del Diplomado, cada palabra, cada gesto y discusión, estuvieron atravesados por una constante acción de apertura al otro: nuestra historia fue su historia, su historia nuestra historia, y todas esas, consolidaron una voz que hace mucho tiempo necesitaba ser escuchada en la ciudad. En esos espacios, todo nuestro proceso formativo del lenguaje en el que alcanzamos a comprenderlo desde ciertos esquemas de estudio científico se vio trastocado al tener la

posibilidad de reencontrarnos con su sentido más profundo y primario que otorga al ser humano la capacidad de saberse como otro, de entenderse como parte del mundo y de vivir el lenguaje como acción política.

La planeación y la ejecución de los diferentes encuentros con los participantes del Diplomado nos obligó, de manera frontal, a retornar a la sensibilidad esencial que lleva al maestro a configurarse como tal, sintiendo en su piel las atrocidades de la violencia en todas sus presentaciones, pero aferrándose a su vez a la posibilidad de transformarlo todo, de repensarlo todo. Cada encuentro implicó para nosotros un sentir del maestro desde el lugar de la esperanza performativa, en el cual esta toma su fuerza potencial y sale al mundo a desestabilizar, cuestionar, imaginar y recrear otras formas de vida, alejadas de los discursos desesperanzadores que merodean la cotidianidad colombiana.

Ser maestro de lenguaje de una Universidad pública, con toda la responsabilidad histórica que eso acarrea, ha sido un escenario trascendental dentro de la experiencia del Diplomado que nos ha llevado a reconocernos. Desubicarnos y reconocer la realidad que nos apremia, nos permitió explorar nuestro amor por la literatura como forma de narrar el mundo, de comprender al ser humano, pero no ya desde la posibilidad ficcional de las novelas, los cuentos y demás, sino como una disposición humana para comprender y construir un relato colectivo con quienes entregan su vida a la esperanza del cambio, los antihéroes de la historia hegemónica que quieren narrarnos. Los ritmos desenfrenados de la vida, los medios de comunicación, el afán productivo de la academia, el miedo y el silencio, han hecho imposible la tarea de conocernos, de escucharnos a sí mismos, a los demás y a nuestra historia; sin embargo, ante un aturdido panorama como esos, el ser maestros y el habitar la narrativa en nuestra constitución nos posibilitó un descentramiento del sí mismo, para poder observarnos en la historia, reconocer nuestro lugar y volver la mirada sobre el otro, fuerza amorosa tan necesaria en la actual situación del país.

El lugar de la narrativa en la constitución de subjetividad del maestro

Nuestra experiencia, entendida como el cúmulo de movimientos y reconstrucciones que nos generó el espacio del Diplomado en nuestro quehacer como maestros, obtuvo un verdadero sentido de profundidad ética y política en la posibilidad de habitar la narrativa como perspectiva de investigación, como disposición ante el mundo. Para desentrañar un poco más su impacto en la subjetividad del maestro, es pertinente realizarnos una cuestión de fondo: ¿Por qué razones el maestro en formación en lenguaje se cuestiona por su participación en la construcción de la memoria y la paz en el contexto de un proceso formativo de una organización social?

Hay que comprender, primeramente, que este ha sido una pregunta transversal a nuestra formación académica y que, en últimas, constituye un eje narrativo que nos atraviesa como sujetos. Esta apuesta como forma de vida, se ha establecido desde una vivencia de la pedagogía como escenario de construcción de subjetividad, entendida en términos de Heidegger, como distanciamiento de la condición de sujeto, que rompe con la predominancia del sujeto sobre el objeto de la relación y que comprende una correspondencia entre sujeto y sujeto. A partir de esta razón, la perspectiva de la narrativa nos presenta un panorama en el cual esa condición intersubjetiva adquiere una



Ilustración 21: Fotografía sesión 24 de noviembre del 2019. Fuente: Con-Vivamos.

materialización en el quehacer del maestro que le permite integrar procesos de formación no escolares, como el Diplomado, desde una postura de respeto por los relatos del otro, desde un cuidado de la memoria como posibilidad de encuentro y desde un reconocimiento de la necesidad y fuerza de organizaciones sociales que contrarresten los vacíos y limitaciones históricas de la educación escolar en Colombia. El maestro adquiere entonces la necesidad de devolverle al mundo, un panorama y una realidad diferente a la que recibió.

La configuración de la subjetividad de los maestros sostiene una materialización indispensable para su quehacer en la posibilidad de comprender su condición de potencia. El maestro que instauro su discurso, su acción y su sentir en la comprensión de su existencia dentro de un relato colectivo y social, encuentra en esa relación las respuestas a su campo potencial de acción. Este encuentro permite comprender la fuerza del quehacer del maestro desde la configuración de su subjetividad, especialmente desde todo el potencial que tiene para accionar socialmente.

Como testimonio de ello, nuestro recorrido puede leerse como un camino transitado desde la condición intersubjetiva que enuncia Heidegger en un interés esencial por la educación como acción social y política. Así, nuestra primera apuesta consistió en reconocer ciertas limitaciones que las líneas de práctica profesional del Programa tenían frente al ejercicio e impacto del maestro en su poder investigador, al ceñirlo en un modo de investigación que no necesariamente ha de tener eco en el panorama social y, aún más preocupante, que tampoco implican necesariamente un involucramiento del sujeto en dicho ejercicio. Desde esas preocupaciones, propusimos la línea “Memoria y construcción de paz: una aproximación pedagógica al papel de la narrativa en contextos situados”.



Ilustración 20: Fotografía sesión 17 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.

Una vez establecida la línea, la misma fuerza del amor y de las intenciones, nos llevaron a la construcción del proyecto “La memoria y la construcción de paz: Una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados” y al encuentro, en ese camino, con la consolidación y participación en el diplomado en Memorias comunitarias, narrativas y propuestas de paz, adelantado especialmente por la corporación Convivamos.

La participación en el Diplomado y con ello la construcción de este informe final de investigación, da cuenta de todo el alcance que puede tener reconocer el potencial de acción del maestro a la luz de la narrativa como perspectiva, como lugar y como disposición ante el mundo.

Con todo esto, es pertinente realizar entonces un llamado de atención para cuestionar la idea constante y transversal que aparece en varias organizaciones, programas sociales y escenarios de acción territorial, en la que se piensa que una propuesta pedagógica puede ser realizada por cualquier persona de las ciencias sociales, o afines, y que no se requiere necesariamente de una formación pedagógica profunda y ética para realizarse. Si a esta problemática se le suma la constante manipulación indiscriminada y cómoda del concepto de pedagogía, se entiende entonces la urgencia que tiene el contexto colombiano de maestros capaces de construir espacios de formación no escolares, fundados en clave de narrativa con responsabilidad política, que desacomoden su actitud pasiva frente a la realidad y se permitan instaurarse en el lugar de una esperanza performativa.

La formación de maestros, un camino transversal

Es así como la narrativa, bajo este panorama formativo, exige ubicarla en conversación con otros ámbitos que transversalicen la formación de maestros desde la pregunta por su quehacer. En esa medida, ámbitos como el formativo, el pedagógico y el político, habitan en el accionar del maestro en formación en una constante potencia para apelar desde una mirada contextual y situada su postura que resulta ser tan necesaria para un país que deviene entre el dolor, la desesperanza, pero también la resistencia y la transformación.

Desde una perspectiva formativa, nuestra participación como maestros en formación en los distintos escenarios de los que hicimos parte permitió darnos cuenta lo importante que resulta ser acercarse a conceptos, postulados, teorías, métodos de investigación, entre otros, que van más allá de la cerca del mismo énfasis al que nos adscribimos desde el comienzo. Entre ellos nos resulta pertinente resaltar el acercamiento a Paul Ricoeur con premisas como la fenomenología de la memoria, sus movimientos, usos y abusos, que sea del pasado y a través de la narrativa constituyan al sujeto desde una postura ético-política cuando se narra y se comprende desde un escenario intersubjetivo con otras voces narradas. A su vez, aparece la historia en sí como una lucha en construcción del presente en miras al pasado, también está la justicia que primero reconoce la importancia del amor para ser justos y el olvido capaz de compartir el espacio de la memoria como guardián de los recuerdos, con sus niveles y sus pérdidas inexorables. Estas premisas se convirtieron en las formas en que nuestra mirada como maestros en formación tomaron tal potencia que la responsabilidad política con el otro que crece a nuestro lado es lo fundamental en nuestro quehacer.

Personas como doña Martha, don Miguel, doña Margarita, doña Carolina, y otros tantos, nos enseñaron que el papel del maestro debe nutrirse de forma permanente de lo que habita en el territorio, de las maneras en que las mismas organizaciones sociales y los líderes comunitarios han adoptado para seguir caminando y creyendo. El maestro, como materialización de la misma formación de sujetos, debe desentrañar las cercas en las que lo escolar lo anquilosan para emerger en relatos capaces de reconocer el otro y lo otro, pues, finalmente, el Diplomado en Memorias Comunitarias, Narrativas y Propuestas de Paz se

convirtió en el punto de fuga que nos comprometió con nuestra labor de tal manera que primero nos reconocemos como maestros y, posteriormente, como maestros de lengua Castellana.

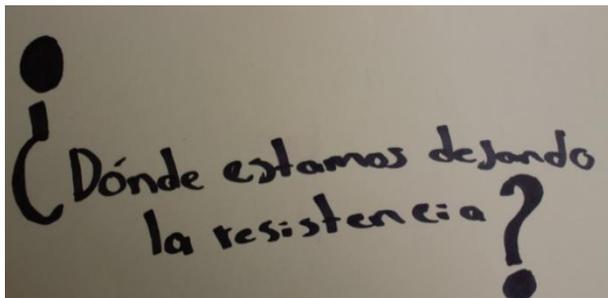


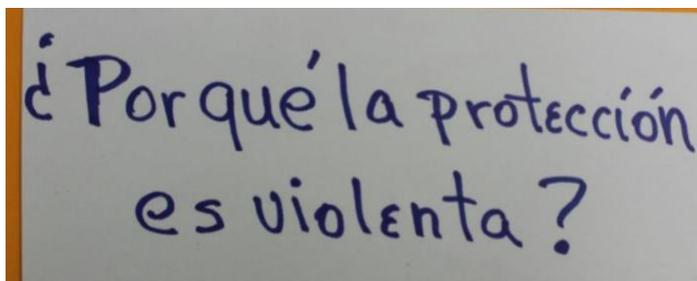
Ilustración 22: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos.

Así mismo, desde un horizonte pedagógico el maestro en formación se ubica como posibilidad de ser transformado y transformar, en la acción conjunta con el otro, que fue, en últimas, lo que siempre se evidenció en nuestra práctica. Propuestas como el Diplomado y

propuestas como esta práctica como tal, permiten entonces, que la narrativa se instale como espacio de interlocución entre los sujetos, muy distinto a pensar que esta es solo una técnica que proporciona insumos e información para la investigación que se esté llevando a cabo.

A lo largo de este proceso, se ha manifestado que el papel del maestro debe ser siempre contextual y situado y, en esa medida, a la luz de nuestra experiencia, la narrativa es un horizonte capaz de converger en los sujetos para entender lo que nos pasa y nos ha pasado, tanto desde una perspectiva individual como colectiva. Cabe resaltar que se debe tener un cuidado mayor cuando se decide promover propuestas que se funden en el relato del otro, pues la responsabilidad política se acrecienta, ya que no es solo recolectar un banco de relatos o testimonios, por el contrario, la apuesta política está en la medida en que se reconoce el valor subjetivo, humano y transformador que tiene el exponer nuestras historias en conversación con las del otros. Así, el maestro que haga parte de dichas propuestas debe ser consciente de su formación, formación que está amparada en la intención política de la narrativa no en la mera instrumentalización de ella.

Por ello un maestro agenciado en la perspectiva narrativa puede nutrir a la configuración de la subjetividad del sujeto al mismo tiempo que él, en sí, se ubica en el mismo sentido subjetivo, es decir, el maestro no puede comprenderse como un



sujeto que se escuda de la formación; este en su devenir está expuesto desde su historia, sus experiencias y sus formar de leer y apropiarse del mundo.

Ilustración 23: Fotografía sesión 21 de noviembre del 2018. Fuente: Con-Vivamos

Desde un horizonte político, el maestro en formación a la luz de la narrativa se sitúa en una relación de respeto por el otro pues allí reconoce su historia, sus vivencias y las maneras en que este se ha ido dando forma desde su realidad. La mirada del otro desde el respeto explora en las maneras en que lee y habita el mundo, en tanto se ubica en esa lectura como

agente transformador tan necesario en un país como Colombia e incluso en una ciudad como Medellín, cobijada por paradojas y contradicciones.

La licenciatura en Lengua Castellana debe agenciar en la formación de maestros del lenguaje una mirada contextual de las coyunturas actuales y, a la luz de esta propuesta es la narrativa la manera de constituir su quehacer desde un horizonte político. Hannah Arendt propone una idea política que forma, que tiene en cuenta el entre nos y la narrativa desde esta idea trabaja desde una mirada horizontal del maestro y el estudiante no desde una mirada hegemónica del saber o vertical, pues allí se ubica su quehacer a partir de la recuperación del relato que da un horizonte de sentido a aquel que se narra. En ese narrarse es, donde se posibilita la recuperación de voces soterradas, de silencios, de vacíos históricos que van más allá del horizonte individual. El maestro desde su labor debe, en esa medida, poner en conversación la pluralidad de los relatos, con el fin de reconocer que tal pluralidad es en sí misma una condición de la existencia que siempre está en disputa, no se agota y no busca solucionarse por la vía del consenso. Los relatos de las vidas de las personas, en este caso los estudiantes en distintos escenarios, no se edifican para consensuar, sino que permiten ser maneras de entender el mundo y la realidad de la que se hace parte. La narrativa en el disenso, en los vértices de las historias, en las diferencias, en el narrarse, transmutan al sujeto hacia la posibilidad de comprender su propio relato.

Finalmente, el maestro en formación, en sus distintas áreas de conocimiento no puede alejarse de los horizontes formativos, pedagógicos y políticos en los que se constituye, dado que, como se ha expresado anteriormente, el maestro en Colombia camina por el mundo con una historia a cuestas que, como diría el profesor Marco Raúl Mejía, es una historia herida, que debe potencializarse con los relatos del otro, con la lectura del mundo y la palabra, con la conciencia de encarar en sí estos tres horizontes que lo habitan, le dan forma, lo ubican en el territorio y lo ayudan a ir socavando entre narrativas, esperanzas performativas, memorias y amor las maneras en que, tocando la utopía, pueda estar al lado de la transformación.

Narrarse entre sí, una propuesta de emancipación del lenguaje

Narrarse es un ejercicio de continua correspondencia, exige que las bondades de los sujetos que confluyen aparezcan con toda su historia, con la memoria que configura a cada cual y con un relato sincero del contexto que habitan. La narrativa nos atraviesa, de punta a punta, en los sitios morados por los lenguajes, que, desde las diversidades, catapultan al hombre y comienzan a delinear los rasgos más significativos de su subjetividad.

Nuestra experiencia es en sí misma una completa narrativa, a varias voces, con matices contrarios, con ideas en contravía, con frustraciones semejantes y con dispares ideas del mundo. Esta perspectiva propone la narrativa como canal investigativo que busca transversalizar la formación y aportar a la reflexión permanente del quehacer de los maestros, de forma tal que permita la descolonización de los lenguajes y narrativas del oficialismo y le apuesta por una mirada más íntima del relato biográfico de los sujetos, todos los actantes de las prácticas educativas y todos los que reflexionan por la pedagogía en su marco epistemológico. Los recursos que recogen la narrativa apenas logran asomarse

al universo de la verdadera reflexión pedagógica pues se limita leer y reconocer los testimonios, las biografías, los relatos biográficos y los diarios de campo en funciones altamente academicistas, pero poco comprometidas con los cruciales cuestionamientos del campo de los maestros.

Las fronteras establecidas curricularmente en los saberes de la formación del maestro terminan por desplazar al final los intereses filosóficos por la pedagogía, pues en la práctica su funcionalidad se reduce al accionar constante de los temas que atañen a los maestros de lenguaje en instituciones públicas y privadas y algunos con mayor suerte a espacios de formación no convencional como bibliotecas y centros culturales, pero su reflexión se sigue canalizando dentro de los bordes institucionales, se desvirtúan todas las construcciones dadas en momentos anteriores frente a las preocupaciones de ser lector de la palabra y del mundo en premisas de Paulo Freire o alcanzar una educación emancipadora que indague por las prácticas emergentes del conocimiento de las comunidades laceradas por la pobreza y la guerra de América Latina, desde esta mirada, esa visión sucumbe en la utopía.

El programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua castellana de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia define a los maestros en lenguaje como: La formación de maestros desde una concepción del lenguaje que articula las dimensiones éticas, estética y lógica y que propicia la sensibilidad, la lectura crítica de los contextos socioculturales, la comprensión del mundo y de la propia experiencia (UdeA,2016) parece ser que nuestra lectura sobre la importancia de la narrativa en la formación integral de quienes pretenden enseñar si bien no tiene espacio en dicha premisa si reúne todas las características fundamentales para hacerlo, entonces ¿Por qué no aparece? ¿A que saber y en qué espacio se atribuye la importancia de la narrativa? ¿Fuera del campo de la literatura, donde se concibe la narrativa en su plano de mayor complejidad epistemológica? Nuestra apuesta sostiene la necesidad de la coherencia crítica en la formación de maestros en lenguaje que no solo atribuya su función al perfeccionamiento de la gramática y los planes de estudios de la literatura colombiana, que ya de por sí son macro campos de gran complejidad e importancia para el mundo de las ideas, pero que ello no desconozca su responsabilidad in situ de descolocar la educación a niveles de movilidad social y donde la escuela y todos los espacios que apuestan por la formación muevan al mundo en su dimensión discursiva y desde ahí pueda configurar “su mirada ética, estética, lógica que propicie la sensibilidad” , la comprenda, la respete y la movilice a mejores presentes y no solo la vuelva un instrumento del cumplimiento institucional.

Un maestro en formación en lenguaje que se deje atravesar narrativamente por el mundo y sus complejidades alcanzará toda su potencia política y pedagógica, un maestro en formación que dignifique la tarea esencial de la educación pública en un país tan empobrecido y tan mancillado como Colombia y que cree en la educación como motor de transformación de Medellín y sus peripecias históricas. Emanciparse en el lenguaje es abonar de manera permanente al establecimiento de la subjetividad de los maestros que no miran al pasado con nostálgicos estancamientos humanos sino que salvaguardan lo vivido como cicatriz que se lleva en el alma y constituye una nueva forma de ser en el presente, que ubica su impulso en lo construido hoy y que le apuesta por una esperanza performativa que prolongue la paz a la par del paso de la reconciliación, de la justicia, de la convivencia en las comunidades.

Es una necesidad repensar el papel de la narrativa dentro de la formación de maestros en lenguaje, que les permita a quienes seducidos por la pedagogía y las letras puedan encontrar una convergencia íntima e intelectual que no solo los instruye en saberes específicos, sino que los traslade a una concepción del servicio, de develar su responsabilidad más extensa con el proceder territorial.

La mirada crítica del programa promueve apuestas emancipadoras de la educación, de la lectura de los contextos, de la importancia de la aplicabilidad de los paradigmas latinoamericanos, pero en la práctica, el pregrado sostiene estructuras anquilosadas en los curriculares, que se reacomoda a lo acontecido ya en la licenciatura. No hay coherencia en la potencia de lo teórico con la posibilidad de transformación en lo práctico, entonces ¿Cuándo leemos el mundo? Cuando se asoman las mismas preocupaciones de los maestros, colombianos, víctimas, testigos, actores pasivos o activos en los acontecimientos a lo que hoy por hoy convulsiona los territorios donde están las escuelas, las bibliotecas, los museos, las fundaciones, qué implica para ello entonces educar para la paz en lugares donde se ha educado en los lenguajes del horror.

Emancipar los lenguajes es aproximarse sin tibieza política a lo más recóndito de la historia personal con todo lo que implica el cuidado por el otro y por lo otro, adentrarse con prontitud y convicción a los espacios que reconfiguran la naturalización de la violencia y deshabituarse esa terrible manía de sobrevivir en lo violento, acceder con mayor alteridad a los discursos que van en contravía a las ideas y hacerlas conversar en clave de enriquecer la diversidad, llegar a consensos pero también disensos sobre lo vivido y alcanzar un nivel de mayor satisfacción escolar cuando de paz o de memoria se hable según las obligaciones normativas y legislativas que rigen las instituciones desde la mirada estatal. Emancipar los lenguajes es corroborar en la esperanza una oportunidad para transformar lo que hemos vivido y lo que vivimos como sociedad.

Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones

Contamos historias porque finalmente las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas.

Paul Ricoeur

Después de la experiencia que ha implicado esta investigación y a la luz de los hallazgos de reflexión anteriormente consolidados, es pertinente enunciar una serie de conclusiones que movilizan las concepciones e inquietudes desde las que se impulsó inicialmente este camino investigativo.

Inicialmente, es posible declarar que la problematización por la tendencia actual de concebir la memoria y la construcción de paz desde una relación directamente proporcional, no se limita a la intención cómoda de desmeritar o de enunciar juicios de valor negativos a su consolidación; antes bien, hay que reconocer que el papel de la memoria es crucial y necesaria para el afianzamiento de apuestas de paz en los territorios y en los campos de las organizaciones sociales termina siendo insuficiente cuando se le delega de manera individual su transición hacia la paz. La memoria como primer paso hacia la construcción de paz, sienta unas bases que no pueden quedarse en una actitud pasiva en el sujeto, sino que deben adquirir un devenir de movilización, acción y conciencia en la búsqueda de la paz. Aparecen aquí campos como la resistencia y la memoria performativa, que abren otros lugares al sujeto para ubicarse de manera dinámica en la relación directamente proporcional entre memoria y construcción de paz.

Por su parte, las reflexiones engendradas en la consolidación y estructuración de mecanismos como el Diplomado para la formación en memoria y en construcción de paz, ponen en serios apuros la concepción de la pedagogía y los cómodos usos que de ella se hacen: es necesario rescatar la pedagogía de los discursos institucionales que la subordinan y que limitan su campo de acción-reflexión a preocupaciones meramente metodológicas o a una simple decoración nominal. Desde allí, cualquier espacio que se preocupe por la formación subjetiva y trascendental en temas tan álgidos y profundos como la memoria y la construcción de paz, deben tener coherencia conceptual y ubicar la pedagogía con todos los horizontes de acción y de reflexión que permite el agenciarla como campo de saber disciplinar. Consecuentemente, con esta reubicación de la pedagogía en este tipo de iniciativas, se deduce la necesidad de devolverle al maestro su lugar en los procesos educativos de cualquier índole, pues es quien tiene por antonomasia la capacidad de accionar, sentir y estructurar estas apuestas educativas.

El maestro, especialmente cuando se instaura en espacios no escolares de formación, asume con diversa profundidad otro tipo de responsabilidades que de múltiples maneras la escuela limita: el reconocimiento de las resistencias locales y comunitarias y su lugar en ellas, la necesidad de descolocar el saber y los procesos de formación de la figura institucional de la escuela, y con ello comprender que la transformación social, la construcción de la otras realidades por fuera de los márgenes de la violencia, se da con otra fuerza en las

organizaciones de base, en el trabajo territorial y contextualizado. El lugar del maestro en estos espacios de educación alternativa se entiende como lugar de fuga, como la posibilidad de desinhibirse de los esquemas y límites de acción que establece la institucionalidad escolar que, en muchos casos, no se interesa por la memoria y por la construcción de paz. Por lo que es necesario desdibujar la creencia de que la responsabilidad social por la historia, la memoria y la realidad del contexto, corresponde únicamente a los maestros de las ciencias sociales y humanas, para entender esta acción como parte integral de la configuración esencial del ser maestro, recordando que el saber específico es solo un pretexto para la acción política que encarna esta figura en la sociedad.

Con esto, hay que concluir también que en este tipo de espacios es de vital importancia asumir la formación de la subjetividad del maestro como complemento inacabado de la construcción de sí. El maestro, en el rol de mediador que adquiere en estos espacios alternativos, es siempre un ser sintiente desde la experiencia que como tal debe mantener una constante apertura al aprendizaje con el otro, a la posibilidad de cuestionar su saber académico en el encuentro con la praxis real y territorial de las organizaciones sociales y los sujetos allí formados.

La narrativa se comprende, en esta investigación, como una perspectiva transgresora y vital que permite la construcción, reconstrucción y deconstrucción de la subjetividad y, posibilita en los sujetos traspasar los bordes que se han establecido sobre la responsabilidad de la memoria y la paz en el país. A su vez, la narrativa se ubica como un campo de posibilidades para la formación en los maestros y la movilización social en los sujetos. Es importante aclarar que, para esta investigación, lo que se propone en el tercer apartado de los hallazgos con respecto a la narrativa se convierte en sí en una manera de ubicarla como posibilidad transversal para la formación de maestros, no solo con fines investigativos sino hacia su propia configuración de subjetividad.

Desde las reflexiones de la investigación, es necesario hacer un llamado de atención a las propuestas de investigación pedagógica para responder a las situaciones coyunturales del país, entendiendo que el maestro debe cuestionarse constantemente por su quehacer en un contexto donde conviven manifestaciones violentas y de resistencias. La presente investigación no profundiza en las consecuencias de la relación directamente proporcional en los ámbitos políticos, sociales, éticos, etc., y, por tanto, quedan como horizontes de discusión para futuras investigaciones.

Finalmente, un concepto que emerge como posibilidad de complementar lo insuficiente de la relación es la *esperanza performativa*. En ella se deposita una reflexión que moviliza, desacomoda e impulsa a los sujetos ya sean los maestros o la sociedad en general, que un día desesperanzados, recurren de nuevo a lo esencial como forma de apelar en contravía los actos violentos y constituir desde la ausencia una manera de construir país.

Bibliografía

- Agudelo-López, A. (2010). *Escuela, Memoria y Subjetividad*. Medellín: Pregón.
- Alcaldía de Medellín. (29 de Junio de 2016). *Alcaldía de Medellín*. Obtenido de www.medellin.gov.co:
https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlanDeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/GACETA%204383.pdf
- Alzate Vargas, C. A. (2005). Margarita Martínez, Directora de La Sierra ¿Demasiada realidad? *Kinetoscopio*, 54-59.
- Andres Klaus, J. F. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Educación y cultura*, 3-4.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la Política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (2001). *para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Barcelona: Itaca.
- Bloch, E. (2007). *El principio de la esperanza*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 1-33.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En CLACSO, IDEP, & U. D. Caldas, *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (págs. 191-202). Bogotá: SD.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cárdenas, Á. M. (2007). La justicia restaurativa versus la justicia retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria. *Prolegómenos: Derecho y Valores*, 37 - 67.
- Chomsky, N. (2007). *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas* (Primera ed.). (L. Bravo de Urquía, & J. J. Saavedra Esteban, Trads.) Buenos Aires, Argentina: Terramar Ediciones.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Feuerstein, R. (1988). *Don't Accept Me as I am: Helping "Retarded" People to Excel*. New York: Springer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editorial .
- Gallo, H. (1968). Inconsciente, trauma y amnesia. . En M. Halbwachs, *La Mémoire collective* (págs. 4 - 15). París: PUF.
- Giroux, H. (1996). *Placeres Inquietantes, aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Heidegger, M. (2000). *Nietzsche - Tomo 1 y 2*. Barcelona: Destino.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Lima: IEP.
- Jodelet, D. (2008). *El movimiento del retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. París: Editorial Érès.
- Kalisky, A. (2014). La creación testimonial, entre arte y testimonio. *Revista de estudios sobre genocidio*, 11 - 31.
- Kaminsky, G. (2000). *Escrituras interferidas, Singularidad, resonancias, propagación*. Buenos Aires: Paidós.
- Klaus, A., Garcés, J. F., & Muñoz, D. A. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Educación y cultura*, 3-4.
- Lythgoe, E. (2004). Consideraciones sobre la relación historia-memoria en Paul Ricoeur. *Revista de Filosofía*, 79-92.
- Micieli, C. (2015). *Paul Ricoeur. Aproximaciones a su pensamiento*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Ricoeur, P. (1989). La fragilidad del lenguaje político. *Signo y pensamiento*, 33-43.
- Ricoeur, P. (1999). La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. *Arrecife*, 84 - 16.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2008). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2009). *Amor y justicia*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2012). *Política, sociedad e historicidad*. Buenos Aires: Prometo.
- Ricoeur, P. (2013). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera Marín, D. (09 de Enero de 2014). *El Colombiano*. Obtenido de El Colombiano, sección de noticias de Antioquia: http://www.elcolombiano.com/historico/homicidios_bajan_vacunas_suben_dicen_en_comuna_8-PAEC_277190
- Salamanca, M. E. (2008). *Las prácticas de la resolución de conflictos en América Latina*. País Vasco: Deusto Publicaciones.
- Teledellín. (25 de Abril de 2017). *Teledellín*. Obtenido de Noticias Teledellín : <https://teledellin.tv/faro-estan-edu-zona/177475/>
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal y tentación del bien. Indagación sobre el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Península.
- Torres, C. A. (2004). *Educación, Poder y Biografía. Diálogos con educadores críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Wicks, A. E. (2005). La hermenéutica como camino hacia la comprensión de sí. *Revista de filosofía*, 43-59.
- Yerushalmi, Y. H. (2002). *La historia judía y la memoria judía*. Barcelona: Anthropos.

- Yori, C. M. (2007). Del espacio ocupado al lugar habitado: una aproximación al concepto de topofilia. *Revista Ciudad y Habitat*, 47 - 64.
- Zapata, G. (2009). Ética narrativa en Paul Ricoeur. *Signo y pensamiento*, 80-91.
- Zemelman, H. (2017). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. En M. Laverde Toscano, G. Daza Navarrete , & M. Zuleta Pardo, *Debates sobre el sujeto* (págs. 91-107). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y Democracia: un campo de combate*. Medellín: Demófilo.
- Zuluaga, O. L. (1991). Freud antipedagogo: una lectura desde el saber pedagógico. *Educación y Pedagogía*, 181-199.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáez, J., & Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J., & Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.

Anexos

1. Consentimiento informado
2. Línea temática: Conflictividades y resistencias
3. Presentación Diplomado en Memorias comunitarias, narrativas y construcción de paz
4. Proyecto Diplomado