

Memoria y formación : configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas	Titulo
Herrera Cortés, Martha Cecilia - Autor/a; Ortega Valencia, Piedad - Autor/a; Cristancho, José Gabriel - Autor/a; Olaya Gualteros, Vladimir - Autor/a;	Autor(es)
Bogotá D.C.	Lugar
Universidad Pedagógica Nacional CUIP	Editorial/Editor
2014	Fecha
	Colección
Subjetividad; Formación; Historia; Memoria; Violencia; Violencia política;	Temas
Libro	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601113240/memoriaFormacion.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Memoria y formación:

configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas

Martha Cecilia Herrera
Piedad Ortega Valencia
José Gabriel Cristancho
Vladimir Olaya Gualteros



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores



Memoria y formación:
**configuraciones de la subjetividad
en ecologías violentas**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas / Martha Cecilia Herrera... [et.al.]; editora Lucía Bernal Cerquera. 1ª. Ed. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2013 220 p.

Incluye bibliografía p. 199 - 217

ISBN: 978-958-8650-38-8

1. Violencia – Colombia. 2. Conducta Colectiva 3. Política Social 4. Psicología Social 5. Conflicto Armado – Colombia. I. Herrera, Martha Cecilia. II. Ortega Valencia, Piedad. III. Cristancho, José Gabriel. IV. Olaya Gualteros, Vladimir

303.6 cd. 21 ed.

Universidad Pedagógica Nacional

Juan Carlos Orozco Cruz
Rector

Edgar Alberto Mendoza Parada
Vicerrector Académico

Víctor Manuel Rodríguez
Vicerrector de Gestión Universitaria

Nohora Patricia Moreno García
Directora centro de investigaciones, CIUP

Preparación Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Fondo Editorial

Victor Eligio Espinosa
Coordinador Fondo Editorial

Lucía Bernal Cerquera
Editora

Fernando Carretero
Corrección de estilo

Martha Cecilia Herrera
Fotografía de portada

Johny Adrián Díaz Espitia
Diseño de Carátula y Diagramación

Memoria y formación:

configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas.

© Universidad Pedagógica Nacional
ISBN: 978-958-8650-38-8
Primera edición, 2013

Autores:

Martha Cecilia Herrera
Piedad Ortega Valencia
José Gabriel Cristancho
Vladimir Olaya Gualteros

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito

Impresión Grupo Dao Digital
Bogotá, Colombia, 2014

Memoria y formación:

configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas

**Martha Cecilia Herrera
Piedad Ortega Valencia
José Gabriel Cristancho
Vladimir Olaya Gualteros**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Los Autores

Martha Cecilia Herrera

Doctora en Historia y Filosofía de la Educación de la Universidad de Campinas (Brasil) y Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora-investigadora del Doctorado y de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN). Directora del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política. Correo electrónico: malaquita10@gmail.com

Piedad Ortega Valencia

Doctora en Educación. Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario. Profesora de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD.HH. de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Investigadora del Grupo. Correo electrónico: piedadortegava@yahoo.es

José Gabriel Cristancho

Magíster en Filosofía de la Universidad de Santo Tomás. Candidato a doctor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesor de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Investigador del Grupo. Correo electrónico: inninko@gmail.com

Vladimir Olaya Gualteros

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Estudiante de Doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesor de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Investigador del Grupo. Correo electrónico: vlado2380@gmail.com

Tabla de contenido

Prólogo	9
Presentación	19
Capítulo 1. Memoria, subjetividades y violencia política en Colombia	29
Capítulo 2. Figuras y presencias de la memoria: expresiones artísticas de la violencia	83
Capítulo 3. La escuela en las tramas de la violencia política	111
Capítulo 4. La enseñanza de la historia reciente sobre violencia política: entre transmisión e innovación	159
Capítulo 5. Trazos sobre una pedagogía de la memoria	173
Bibliografía	199

Prólogo

Federico Engels afirma, en una máxima bastante citada, que “la violencia es la partera de la historia” (Engels, 1981, p. 396). No se pretende, desde luego, avalar o discutir en este prólogo los argumentos de dicho precepto; tan solo señalar que, a manera de paráfrasis, podría decirse también que la violencia es partera de su propia historiografía o, de otra forma, que la violencia, en su desarrollo y perspectiva, concita a la historia y a todas las ciencias sociales a la invención y re-creación de nuevos métodos y teorías para su análisis.

La Violencia con mayúscula, los pioneros

El estudio de la violencia en Colombia, al menos desde el punto de vista universitario y científico, irrumpió con el célebre texto *La Violencia en Colombia* de Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna (1962). El cataclismo político que enfrentó a liberales y conservadores, incluso antes del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, encontró en este libro la expresión de la academia y de las ciencias sociales frente a un hecho que partió en dos el devenir del país y dejó, por lo menos, 150 mil muertos en las cuentas más realistas.

El libro, en efecto, fue precedido por la intensa labor de una comisión creada por el gobierno de Alberto Lleras Camargo (1958-1962), con la participación fundamental de la Iglesia Católica y la Universidad Nacional, para “establecer y analizar las causas de la Violencia”. Los autores se desplazaron por todo el país escuchando a los actores de la tragedia y a sus víctimas, levantaron decenas de testimonios, auscultaron hechos hasta entonces ocultos y construyeron, con el lente de las teorías sociológicas más citadas de entonces, una explicación del fenómeno: la disfuncionalidad del Estado, de sus instituciones, como causa directa y responsable del desangre.

La publicación del texto estremeció las fibras de la sociedad. En poco tiempo sumó tres ediciones agotadas, agitó al Parlamento, decidió el retiro irrevocable de un ministro, abrió un debate público en el que tomaron parte reconocidos columnistas de la gran prensa, y ocasionó una investigación confidencial en el seno de las Fuerzas Militares que casi termina con un duelo a muerte entre el entonces Ministro de Guerra y un oscuro congresista. Los avatares, narrados en el prólogo de un segundo volumen por Fals Borda y revividos después por el propio Guzmán Campos (cf. Sánchez y Peñaranda, 1986), si bien propiciaron importantes inclinaciones sociales en la juventud estudiosa de la época, también aplazaron, entre el temor y la condena, la producción bibliográfica con respecto a la Violencia.

En la práctica, se inició desde aquellos tiempos la proscripción oficial de las ciencias sociales. Solo quince años después se forjó un nuevo texto que procuró contabilizar en forma más exacta las muertes ocurridas durante la época de la Violencia y fortalecer la hipótesis de la disfuncionalidad del Estado en términos de su *derrumbe parcial* (Oquist, 1978). La investigación la adelantó un extranjero, Paul Oquist, porque el tema estaba vedado para los nacionales.

Las violencias generalizadas, los nuevos estudios

Un segundo hito en los estudios sobre la violencia lo marcó el título *Colombia: violencia y democracia* (cf. Comisión de Estudios sobre la Violencia, 1987). Fue el resultado de una nueva comisión constituida por el gobierno de Virgilio Barco Vargas (1986-1990), pero también producto de las nuevas dimensiones que ganaba la violencia y de los desarrollos alcanzados por las ciencias sociales en las instituciones universitarias.

A partir de dicho texto, las investigaciones acerca del fenómeno fueron permeadas por varios efectos importantes. En primer lugar, no se habló ya de la Violencia, con mayúscula y en singular, sino de las violencias, con minúscula y en plural. Pero, más allá de este sustancial aporte, términos y conceptos como violencia urbana, violencia organizada o violencia en la familia, se fortalecieron en el ámbito de la investigación social al conectarse con otros como política pública, criminalidad, impunidad y justicia, con senderos para la intervención. En otras palabras, las violencias no eran

solamente un fenómeno para describir, denunciar o analizar; eran igualmente un fenómeno para diagnosticar e intervenir desde la academia y también desde el Estado, “con una ilimitada voluntad política de afrontarla en todas sus facetas” (Comisión de Estudios sobre la Violencia, 1987, p. 12).

De aquellas interpretaciones de corte estructural que hallaban en el exclusivo terreno de lo económico, lo cultural y lo político las causas originales en los procesos de violencia y que sobredimensionaban el enfrentamiento Estado-guerrilla, se transitó hacia una óptica que consideraba el juego de diversos factores en operación entrelazada y simultánea sobre todos los ámbitos de la vida social. Las violencias fueron además un hecho concreto, con móviles, actores y procesos, y no tan solo una circunstancia de estructura y abstracción en sus elementos. Un fenómeno con responsables develados: guerrillas, paramilitares, narcotraficantes, crimen organizado, sicarios y jóvenes delincuentes que no alcanzaban a vislumbrarse en los enfoques unilineales precedentes. Toda la violencia de los años ochenta inundó los intersticios de la academia, reclamó nuevos análisis, posturas y diagnósticos, y creó una especie nueva de académicos: los mal llamados *violentólogos*.

Desde entonces, tres tipos de estudio en torno a las violencias llamaron la atención de las disciplinas sociales y particularmente de la historia: el análisis de larga duración, el análisis de actores, coyunturas y acontecimientos, y los estudios temáticos y fenomenológicos. No podemos presentar aquí el largo listado de las producciones ni tampoco un balance sobre la totalidad de sus aportes. Nos limitaremos por ello a referir, en cada caso, algún autor excepcional o un marcado ejemplo.

- a. Bajo miradas estructurales y procesos de larga duración, un buen número de trabajos retomó la discusión iniciada décadas atrás con el texto *La Violencia en Colombia*. Una clasificación más específica de estos trabajos apuntaría a señalar tres grupos: aquellos cuyo ámbito de estudio se ubicó en el terreno nacional; aquellos cuya referencia se dedicó a lo regional, y aquellos cuyo intento exploratorio buscó relacionar la región con la nación e imbricar en forma expresa las explicaciones nacionales con las locales.

En diálogo con las hipótesis acerca de la *disfuncionalidad institucional* y del *derumbe parcial del Estado*, se puso sobre la mesa la problemática formación del Estado-Nación, así como los mecanismos de institucionalización de lo social y lo político. Daniel Pécaut (1987), por ejemplo, no solo sintetizó en su obra el trabajo

documental, las técnicas de agregados y las fuentes etnográficas, sino que produjo, igualmente, una combinación ideal del presente comprendido a través del pasado:

La violencia es consustancial al ejercicio de una democracia que, lejos de referirse a la homogeneidad de los ciudadanos, reposa en la preservación de sus diferencias “naturales”, en las adhesiones colectivas y en las redes privadas de dominio social y que, lejos de aspirar a institucionalizar las relaciones de fuerza que irrigan la sociedad, hace de ellas el resorte de su continuidad (p. 17).

Una investigación más histórica, a partir de las guerras civiles del siglo XIX y que siguió la misma línea, fue ofrecida por Gonzalo Sánchez (1991). Con su trabajo mostró la relación existente entre guerra y política en un inacabado proceso de formación de la nación colombiana.

Desde otro ángulo, entre los trabajos investigativos cuyo ámbito de estudio fue ubicado en el terreno regional, el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional (IEPRI) ofreció importantes títulos con el programa “Actores, regiones y periodización de la violencia”. Dos textos: *Matones y cuadrilleros* (cf. Betancourt y García, 1990) y *Los años del olvido* (cf. Guerrero, 1991), referidos a los departamentos del Valle y Boyacá, respectivamente, demostraron un firme intento de sus autores por enunciar las relaciones entre región y país al calor de la violencia partidista iniciada en los años treinta del siglo XX. Así mismo, un meticuloso examen local que logró reconstruir la historia de un pueblo erguido en medio de contradicciones y violencias fue realizado por el autor del presente prólogo, siguiendo la línea de Carlos Miguel Ortíz y James Henderson (1978, 1984). Con el texto titulado *El poder y la sangre. Las historias de Trujillo - Valle*, intenté construir una historia documentada, descrita paso a paso y personaje tras personaje, acerca de lo sucedido en esta población nortevallecaucana desde su nacimiento hasta finales del siglo pasado. Basado en un riguroso trabajo de archivos y hemerotecas, pero sin desestimar la historia oral y las fuentes bibliográficas, se procuró mostrar que este laboratorio municipal de conflictos no ha hecho otra cosa que enseñar una realidad nacional donde “la posibilidad de transitar por otros caminos diferentes, ha de pasar por el reconocimiento del peso que tienen los procesos de violencia en la construcción de las sociedades regionales” (Atehortúa, 1995).

Finalmente, inscrito en el tercer grupo, una integración entre lo regional y lo nacional para explicar la realidad de las violencias históricas y contemporáneas,

se obtuvo con los resultados de un vital programa del Cinep que tuvo por objeto combinar las dimensiones de lo estructural y coyuntural bajo un énfasis regional que permitiera, no obstante, enfrentar globalmente el problema. La idea central de estos estudios persiguió el análisis de los conflictos a partir de la historia del país, “a la luz de la específica configuración del Estado y de la sociedad colombiana en sus niveles nacional, regional y local, teniendo siempre en cuenta la dimensión espacial, los procesos de poblamiento e integración interna, la creación de redes políticas y los imaginarios colectivos de identidad y pertenencia” (González *et al.*, 1993, pp. 56-57).

b. Ligada al análisis histórico y sociológico, otro tipo de investigación con aires interdisciplinarios, prefirió el estudio de los actores colectivos. El problema del movimiento guerrillero en Colombia, por ejemplo, fue visto por autores que, como Eduardo Pizarro (1991), observaron la conversión paulatina de un movimiento de autodefensa campesina en una organización regida por la combinación de todas las formas de lucha, sin advertir los cambios en la situación política.

En la otra orilla del conflicto, las Fuerzas Armadas merecieron igual preocupación académica. Allí fue pionero y persistente Francisco Leal (1994), quien desbrozó, de manera original, la categoría política de la seguridad nacional como elemento destacado en las relaciones internacionales del mundo occidental durante la última mitad del siglo XX.

Un tercer actor fueron los paramilitares y, a su lado, los narcotraficantes. El libro de Carlos Medina (1990) fue, por cierto, el primero en tratar la relación del paramilitarismo con el narcotráfico. Al seguir estos personajes sociales y su enfrentamiento con la guerrilla, Medina logró reconstruir la escena política predominante en la región de Puerto Boyacá, y explorar históricamente las correlaciones de fuerza en distintas fases del orden político local.

Una ruta similar pero pensada más sobre actores individuales, fue la emprendida bajo la mirada del periodismo investigativo y por los etnólogos o etnógrafos de la violencia. Al yuxtaponer técnicas de investigación propias de las ciencias sociales, técnicas literarias de tratamiento formal de los datos y métodos utilizados por la antropología, el trabajo social y la comunicación, lograron construir afortunadas narraciones en torno al fenómeno de la Violencia, sus actores, circunstancias y causalidades.

Alfredo Molano en el área rural y Alonso Salazar en el ámbito urbano, son quizás los mejores expositores dentro de esta línea de investigación, donde el testimonio de los actores es la unidad de análisis y la narración se prefiere sobre la cuantificación del problema. Los relatos –se argumenta– contienen todos los elementos requeridos para el análisis con una integración prestada por el escritor. Al lector “no se le somete a la prueba insípida de armar un rompecabezas con base en cientos de cuadros estadísticos y en esquemas de variables sueltas a fin de construir una realidad desplazada por un intermediario ajeno a los hechos”. Los testimonios “conservan la frescura de la tragedia hasta donde es posible conservarla en el recuerdo del protagonista” (Angulo, 1985, p. 12).

Al lado de la etnografía, utilizando documentos, historias de vida, relatos de terceros y diversas fuentes, un cúmulo de autores han procurado rescatar igualmente la biografía de actores con decidida participación en hechos de violencia. Entre ellos fueron pioneros el meritorio y prolongado trabajo de Arturo Alape (1989, 1994) acerca de Pedro Antonio Marín y las crónicas literarias de Pedro Claver Téllez (1993).

c. Una tercera y renovada vertiente en los estudios acerca de la Violencia en Colombia encontró en la especialidad de las temáticas su fuente de inspiración; unas veces desde hechos históricos desplegados en secuencia como las masacres, y otras desde el narcotráfico, las crisis de coyuntura y el Estado. Numerosas producciones bibliográficas aportaron importantes disertaciones y colocaron la investigación de las violencias bajo nuevas ópticas. Se exploró con ellas el estudio de la cultura como base de las mediaciones o representaciones y de la relación dialéctica entre las condiciones objetivas de la vida de los seres humanos y la manera en que las viven, las sufren y las narran.

Leída en términos de la oposición amigo-enemigo, la violencia entre 1948 a 1960 fue vista bajo una nueva dimensión que fracturaba la convivencia de apartadas regiones y abría paso a la venganza como alimento de masacres en las que *el otro* era, en gran medida, *una proyección de lo negativo propio* (cf. Uribe, 1978). En las variables psicoanalíticas de los actores colectivos, se destacó el sugestivo trabajo de Herbert Braun (1988), quien reinterpreto la significación histórica del 9 de abril, observándolo *desde la culata*.

En otro plano de los estudios temáticos, una vertiente importante se interesó en aspectos relacionados con la fenomenología. Ella no solo se dio a la tarea de establecer la magnitud del problema sino de construir los diferentes perfiles de las violencias contemporáneas. Su fuerza se fundó en las descripciones y datos elaborados a partir de registros sistemáticos. Sin embargo, su atención se centró básicamente en la violencia urbana, sin desconocer sus manifestaciones rurales sobre el supuesto de que es en los centros urbanos donde finalmente se definen las dinámicas de las violencias regionales (Camacho y Guzmán, 1990, p. 17).

La voz de las víctimas, reivindicación de la memoria

A finales del siglo pasado, pero con más fuerza en los tiempos de la *seguridad democrática*, el sordo tremor de las violencias fue creciendo en Colombia con un mar de víctimas que reclamó a las ciencias sociales su inaplazable intervención con diferentes estrategias y nuevos objetivos. La impostergable visibilidad de las víctimas, la reconstrucción de la verdad, así como el impulso a la reparación, exigieron la necesaria reivindicación de la memoria.

El Grupo de Memoria Histórica, liderado por Gonzalo Sánchez y creado por Ley de la República, se propuso como objetivo “elaborar y divulgar una narrativa sobre el conflicto armado en Colombia que identifique las razones para el surgimiento y la evolución de los grupos armados ilegales, así como las distintas verdades y memorias de la violencia”. Sus informes, iniciados con *Trujillo, una tragedia que no cesa*, han abierto discusiones y han desarrollado una labor innegable por el reconocimiento de las víctimas¹.

No se hará en este prólogo un recuento de la producción bibliográfica bajo esta renovada línea de trabajo en las ciencias sociales colombianas, ni tampoco un balance de sus contribuciones y perspectivas. Precisamente, es esta una de las bondades del presente texto. En su capítulo primero, y luego de un abordaje histórico sobre los antecedentes de la violencia política reciente, se nos ofrece una valoración sistemática sobre las tendencias investigativas más contemporáneas, que asumen a las víctimas como sujetos y navegan en los procesos de formación ético-políticos.

¹ Consúltese: Grupo de Memoria Histórica, <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co>

Producto de investigación grupal e interdisciplinar y de un proceso continuo en la acumulación de conocimientos, el libro *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*, es por sí mismo, parte de esta nueva corriente de los estudios sobre la violencia en nuestro país; se nutre de ella, reinterpreta los avances teóricos y metodológicos logrados en la comprensión histórica, sociológica, política y psicológica del conflicto armado colombiano, y establece áreas en torno a las cuales su aporte es novedoso: la consolidación de la memoria del conflicto armado como campo cultural, las relaciones entre obra artística, subjetividad, formación y memoria, la subjetivación y formación ético-política que emergen en las memorias de maestros y jóvenes, la enseñanza de la historia reciente sobre violencia política, y la participación de la pedagogía crítica en la configuración de una pedagogía de la memoria en contextos de violencia política.

La investigación adelantada y la publicación de sus resultados constituyen un impulso importante para esta línea de trabajo que encuentra, en la Universidad Pedagógica Nacional y en el Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política, un fuerte aliento y perspectiva.

Invitación a deambular por su contenido

El texto que el lector tiene en sus manos es un esfuerzo concienzudo y apasionado por penetrar en las memorias sobre las violencias y vislumbrar sus relaciones con la formación en las configuraciones de la subjetividad. En él se conjugan balances teóricos, diferentes abordajes metodológicos, un importante trabajo de campo y serios análisis transdisciplinarios. Podría leerse de atrás hacia adelante o en forma aleatoria, de acuerdo con el interés de quien lo examina. La coherencia de sus temáticas va más allá del orden y de las jerarquías, se entrelaza con la dinámica de sus bríos académicos y con el carácter complejo de las realidades a las cuales se aproxima.

El capítulo primero se detiene en el contexto reciente y general del conflicto armado colombiano. Su observación transita el cierre del proceso de paz entre el Gobierno y las Farc en el año 2002, los inicios de la política de seguridad democrática bajo el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez y el proceso de desmovilización adelantado con las llamadas *autodefensas*. En este marco, los autores examinan las normas de Justicia y Paz, y la Ley de Víctimas, bajo la categoría jurídica de justicia transicional.

Como ya se mencionó, este capítulo explora, igualmente, los avances y alcances obtenidos por investigaciones precedentes en torno a la cuestión de la subjetividad ética y política en el contexto del conflicto armado colombiano, subrayando la visibilidad que dicho trabajo adquiere con la creación del Grupo de Memoria Histórica. Puede hablarse, de esta manera, de un sujeto político nuevo en el espacio público colombiano, el de las víctimas del conflicto, que emerge con fuerza en los tejidos colectivos y gana espacio en los trabajos académicos. Este libro se explora en este hecho y particulariza con diversas formas metodológicas para construir una exposición que dignifica la memoria de las víctimas en contextos aptos para el acicate interdisciplinario de las ciencias sociales.

La preocupación, sin embargo, estriba en que las movilizaciones sociales se ocupen de reivindicaciones sentidas en torno a la verdad, la justicia y la reparación, y confinen a un segundo plano las consignas ya históricas con respecto a necesidades sociales, culturales y políticas.

En el capítulo segundo, se reflexiona en torno a la presencia de las memorias de la violencia en el trabajo artístico. Es decir, la manera como este tipo de memorias ocupan la obra artística, se reconstruyen, se plasman y resignifican en relación con el sujeto y la expresión estética. Se analizan, así mismo, las grafías en que son presentados los sujetos víctimas de la violencia y se intenta analizar la forma como se constituye una subjetividad.

En el capítulo tercero se examinan algunos procesos de subjetivación y formación ético-políticas presentes en las memorias de maestros y jóvenes abordados por el grupo de investigación, y los contrasta. Se acerca a los modos como la violencia política logra incidir en los procesos en que participan como formadores en sus subjetividades, en la interpretación de los contextos en que viven y sobre los efectos del conflicto en los alumnos de la entidad donde laboran. Con respecto a la experiencia de los jóvenes, la investigación explora las percepciones de lo político y las interpretaciones del conflicto, los vacíos del recuerdo y el carácter difuso del conocimiento que no impide, sin embargo, una postura ética y política sobre el reconocimiento de la complejidad de los hechos.

El capítulo cuarto da cuenta de los elementos constitutivos de la memoria y examina la enseñanza de la historia con aspectos tan cruciales como son los hechos, sus actores y espacios, en relación con la temporalidad y la continuidad o discontinuidad de las experiencias. En sentir de los autores, estos elementos tienden a estructurarse a través de

los hilos de la memoria y permiten la enseñanza de la historia en un todo más o menos coherente, por medio de narraciones y relatos que articulan la experiencia humana bajo la sensación de unidad y continuidad.

Este acápite resalta la centralidad de la experiencia para entender las prácticas sociales y las formas de constitución de la subjetividad y, finalmente, destaca el papel de la memoria y de la narración para su articulación y procesamiento, con presupuestos de carácter epistemológico que conducen a la comprensión de algunas de las categorías que se constituyen en ejes nucleares del objeto de estudio.

El capítulo quinto, por criterio de los autores, se inscribe en una reflexión pedagógica en diálogo con la filosofía y la antropología para configurar, en una perspectiva crítica, algunos trazos de una pedagogía de la memoria en contextos de violencia política.

Se inicia con una aproximación al contexto colombiano que visibiliza y reconoce el lugar de las víctimas como sujetos políticos y sujetos de derechos en el marco de la reparación integral y colectiva, y que posibilita la tramitación de sus conflictos en el plano de las disputas de la memoria y su visibilización. Esta subjetividad, llamada por los autores *potente y subvertora*, es diferente a actitudes de compasión, veneración o consolación.

Finalmente se enfatiza que una pedagogía de la memoria es una práctica democrática, sensible al contexto y políticamente transformadora: el modo en que se experimenta y designa el sentido de la realidad constituye el referente primario para la construcción de prácticas instituyentes de memorias que son potencialmente políticas y éticas.

Sin duda, *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*, ofrece una contribución de primer orden para el análisis de las violencias, sus actores, sus contextos y sus víctimas; explora nuevas perspectivas y temáticas de investigación y abre brechas para estudios ulteriores.

Adolfo León Atehortúa Cruz.

Decano Facultad de Humanidades

Profesor Titular Departamento de Ciencias Sociales

Universidad Pedagógica Nacional

Presentación

*Queremos levantar vuelo,
Más allá de las sombras de la indiferencia
Más allá de la niebla del silencio
Más allá del silencio mismo de las ausencias y
Más allá del miedo.*

*Levantar vuelo
Para espantar la tiranía
de los monstruos sin rostro
Que nos habitan.*

Piedad Ortega.

La escritura de este libro se sitúa desde los siguientes lugares de enunciación: el primero, el Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política², el cual ha llevado a cabo desde finales de la década de 1990 una serie de reflexiones inscritas en las relaciones entre lo cultural y lo político y sus estructuraciones en el campo de la educación. Estas preocupaciones han conducido al desarrollo de varias investigaciones de carácter histórico permitiendo, entre otras, trazar posibles mapas sobre las articulaciones entre educación y cultura política, al tiempo que auscultar temáticas específicas sobre identidad nacional y textos escolares, políticas públicas y reformas educativas, formación ciudadana, ciberciudadanía y colectivos sociales, movimientos en defensa de la educación pública y sujetos políticos, entre otros aspectos. Como

² Grupo creado desde 1998, adscrito a la Maestría en Educación, a la Especialización en Pedagogía y al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

parte de las problemáticas abordadas por el grupo, el tema de la memoria ha tenido un lugar destacado y, como parte de este, los asuntos en torno a los nexos entre individuo y sociedad, lo cual nos ha conducido a trabajar en aspectos atinentes a las formas como se constituyen los sujetos y se configuran las subjetividades, tanto en el plano individual como colectivo.

En este escenario de actuación, como parte de las indagaciones sobre el periodo reciente, el grupo ha empezado a reflexionar en torno a la violencia política en América Latina y, en el caso de Colombia, a profundizar en torno al conflicto armado, con el propósito de auscultar las formas como inciden las memorias sobre la violencia política en la configuración de las subjetividades, en el contexto de las sociedades contemporáneas.

El segundo lugar de enunciación es el agenciamiento de un programa de investigación y formación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el que se procura propiciar investigaciones alrededor de las memorias sobre acontecimientos de violencia política y como estas configuran procesos de subjetividad y de formación ético-política. Dentro de esta perspectiva, el programa busca formar un grupo de jóvenes y maestros, en los distintos niveles de pregrado y posgrado en la UPN, para indagar y producir teoría con soportes epistémicos y metodológicos de carácter interdisciplinario³ sobre las memorias acerca de la violencia política. De acuerdo con lo anterior, son objetivos movilizados de este programa: i) caracterizar los diferentes escenarios y soportes de la memoria sobre fenómenos de violencia política; ii) identificar y comprender en las narraciones de los sujetos, en especial, jóvenes y maestros, las huellas de situaciones de violencia política, develando sus comprensiones ético-políticas sobre los acontecimientos rememorados, y iii) formular lineamientos sobre formación ético-política en torno a los fenómenos relacionados con la violencia política y la historia reciente.

El programa, como se ha planteado anteriormente, lo constituyen dos campos, uno de estudio y el otro de formación. Actualmente, el campo de estudio se desarrolla a partir de iniciativas investigativas provenientes tanto por algunos de los profesores que integran el Grupo de Investigación Educación y Cultura Política como por estudiantes que están inscritos en la Maestría y en el Doctorado de la UPN. De este modo,

3 Esto ha significado un diálogo en el cual la sociología, la historia, la ciencia política, la filosofía y la pedagogía crítica se han constituido en los referentes para el trabajo epistemológico y metodológico que sustenta el programa.

los esfuerzos están concentrados en el desarrollo de proyectos de investigación, en la oferta de seminarios teóricos sobre el campo de formación del programa y en los procesos investigativos abordados en los trabajos de tesis. A lo que obviamente habría que agregar los esfuerzos de socialización de los avances investigativos en publicaciones seriadas y en diversos eventos nacionales e internacionales.

Desde el anclaje del grupo de investigación y del programa, el tercer lugar de enunciación es el desarrollo del proyecto de investigación: “Memorias de la violencia política y formación ético-política en jóvenes y maestros”⁴, el cual, coherente con el programa, ha derivado en un campo de estudio. La relevancia en el desarrollo de esta investigación se justifica dada la incidencia de las situaciones de violencia política en las sociedades, tanto en el plano macro como en el microsocio, en América Latina y, en Colombia, particularmente, las cuales conducen a señalar la importancia de adelantar investigaciones que permitan profundizar en torno a la formación de subjetividades y al papel de la memoria, social e individual, como mediadora de las significaciones sobre dichas situaciones. La memoria, al ser memoria viva, recrea y reelabora las experiencias vividas y, en este sentido, ayuda en la configuración de las identidades sociales e individuales, así como de las subjetividades. En este contexto hay dos demandas necesarias de trabajar alrededor de las víctimas de la violencia política: la primera, sujetos que hay que dignificar en relación con los procesos de reparación colectiva, el restablecimiento de los derechos vulnerados y la reparación de los daños ocasionados a las comunidades; la segunda demanda, referida a la restitución del derecho a la verdad y a la justicia y la creación de condiciones sociales, políticas y educativas en las diferentes esferas de lo público para su plausibilidad.

La postura antes enunciada significa, también, comprender que los sujetos habitados por ecologías de violencia política están insertos en un repertorio de discursos, prácticas y significaciones que coadyuvan a formar estructuras ético-políticas, es decir, unos modos de comprender lo humano y las formas del tejido social. Por tanto, uno de los sujetos que ha emergido en la escena social, cultural, política y por supuesto en los contextos de violencia durante las dos últimas décadas en el país son los jóvenes. Estos han sido visibilizados tanto como sujetos de protección, de derechos, en estado de riesgo, en condiciones de vulnerabilidad y sujetos de prevención, así como víctimas y victimarios de los diversos conflictos. Este grupo poblacional es quien vive de una

4 Proyecto financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), vigencia 2011-2012. La producción de este libro es uno de sus resultados.

forma más cruel la crisis estructural⁵, las violencias y conflictos de los últimos años. Las narrativas que hablan de esta crisis evidencian unas maneras de ser, de pensar y de actuar ante la violencia política, algunas de las cuales han sido visibilizadas a través de medios de comunicación de amplia difusión o de investigaciones académicas de carácter histórico, político y antropológico⁶, o de diversos registros artísticos y literarios⁷

Transversal a los jóvenes como sujetos de la investigación y a la manera como les afecta la problemática de estudio, emergen también los maestros⁸ como actores importantes. Estos se configuran como mediadores de los conflictos, formadores políticos, constructores de convivencia, facilitadores de paz, pero a su vez se les responsabiliza, en muchos casos, de la escalada violenta, como consecuencia de insuficientes procesos educativos que no tienen en cuenta la formación ético-política que estos contextos necesitan⁹. Así pues, el maestro vive en medio de complejas situaciones violentas, en la que su existencia acumula la experiencia misma de la violencia, su actuación, su responsabilidad como formador de sujetos y su práctica misma le reclama una postura ante estas situaciones y problemáticas y el agenciamiento de horizontes de futuro en torno a ellas.

A pesar de la complejidad de este contexto, y en medio de condiciones de ausencia de garantías para actores vinculados con el agenciamiento de iniciativas de lucha contra la impunidad, en Colombia se cuenta con estrategias de exigencia y reivindicación de derechos por parte de organizaciones indígenas, afrodescendientes, campesinas, populares, defensoras de derechos humanos y de víctimas. Desde estas mismas pro-

5 Crisis que es sostenida por condiciones y situaciones de desigualdad y exclusión. Una exclusión que los expulsa de las políticas, de los escenarios y de la posibilidad de contar con trayectorias vinculares.

6 Algunos trabajos a destacar en este orden son: Laverde, D. y Zuleta M. (ed.) (2004); Rodríguez (2009); Vélez (2003); Castillejo (2000).

7 La literatura y el cine “plasman el binomio jóvenes-violencia a través de textos como *No nacimos pa semilla* (Alonso Salazar), *La virgen de los sicarios* (Cesar Vallejo), *Rosario Tijeras* (Jorge Franco) y *Rodrigo D, No futuro* (Víctor Gaviria), mientras que la televisión emite gran cantidad de seriados en donde los principales protagonistas de las diferentes formas de violencia social son los jóvenes”. Avances tesis de Álvaro Chaustre, Doctorado en Educación, UPN.

8 Importante la referencia al trabajo de investigación inscrito en el desarrollo de su tesis doctoral “Ambiente educativo de las escuelas en zonas de conflicto armado” del profesor Mauricio Lizarralde de la Universidad Distrital. Bogotá, así como la tesis de maestría de Boris Rocha de la UPN, sobre maestros sindicalizados y construcción de lo público.

9 Contextos marcados por una alta conflictividad que tiene múltiples expresiones. Las escuelas de sectores populares son las mayores receptoras de población en condición de desplazamiento.

puestas, se vienen adelantando en el país procesos de recuperación y fortalecimiento de los procesos de resistencia, defensa del territorio e iniciativas para mantener viva la memoria, como los proyectos.

Estas iniciativas tienen el reto de acercar la sociedad a las víctimas y, sobre todo, superar la invisibilización con la que se han encontrado las víctimas de violencia política en el escenario público, así como el agenciamiento de políticas tendientes a que se lleven a cabo en el plano de la memoria colectiva e individual formas críticas de releer el pasado, con miras a llevar a cabo reflexiones sobre los fenómenos de violencia política y construir horizontes de futuro, que posibiliten el agenciamiento de vínculos en condiciones de justicia, dignidad y solidaridad.

Evidenciamos que el renacer de los discursos sobre la memoria comienza a obtener visibilidad en la década de 1960, como resultado de la descolonización y de los movimientos sociales que buscaban historiografías alternativas para legitimar su accionar. Estos discursos cobraron mayor vigor en Europa y en Estados Unidos a comienzos de los años ochenta con motivo de las valoraciones que se hicieron en torno al Holocausto (Huysen 2007; Cuesta, 2008). Dentro de este escenario, en el contexto latinoamericano, las reflexiones en torno a la memoria han estado motivadas por fenómenos referentes a las dictaduras y sus procesos de transición hacia regímenes democráticos, como es el caso de varios países como Argentina, Uruguay, Chile, Paraguay, Perú; así, fenómenos de polarización política como en Colombia, Venezuela y Bolivia, entre otros, han estado acompañados de un movimiento por incorporar los temas del pasado en la memoria social. Las luchas políticas dadas en el contexto posdictatorial en los países del cono sur, referentes al ajuste de cuentas con el pasado dieron énfasis inicialmente a categorías como la verdad, la justicia o la búsqueda de sentido del pasado doloroso, habiendo pasado en las décadas recientes a dar prioridad al problema de la memoria en el marco de los derechos humanos, como lo menciona Jelin (2003). Por ello para Cabrera (2006) una de las alternativas es:

Trabajar *con* la memoria en la construcción de un relato histórico que rompa la percepción de circularidad, que muestre las rupturas y continuidades de la violencia, que exponga el modelo de formación de memoria imperante, y finalmente, que al hacer justicia a las víctimas o imputar responsabilidades logre escapar de los modelos de compensación que contribuyen a la lógica de mercantilización de la violencia (p. 52).

En consecuencia, tratar de comprender mejor cómo opera la memoria social e individual, sobre fenómenos específicos, como es el caso de las ecologías de la violencia política, permitirá esclarecer de mejor manera sus conexiones con la formación de los sujetos, así como las distintas estrategias de pedagogía en torno a la memoria que son puestas en acción por las diferentes políticas promovidas tanto por el estado¹⁰, como por los actores del conflicto¹¹ y por la sociedad civil en general¹².

La investigación ha pretendido partir de las diversas narraciones de los sujetos implicados, comprender e interpretar la configuración y la constitución de la memoria individual y la memoria colectiva acerca de la violencia política. Es decir, se ha intentado reconocer la construcción de la subjetividad política y las formas de socialización de los jóvenes y maestros a partir de sus narraciones y experiencias de reconocimiento. En ese sentido, la investigación es de naturaleza hermenéutica, interpretativa-comprensiva. Desde esta intención se ha elaborado un mapa de categorías¹³ que han planteado los siguientes interrogantes en torno a los retos de trabajar sobre la memoria como soporte constitutivo del programa inscrito en el

10 En 2005 se registra la creación de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, la cual cuenta con un grupo de trabajo sobre memoria histórica, bajo la coordinación de Gonzalo Sánchez, cuyo propósito es el análisis de la violencia que ha soportado el país desde los inicios del conflicto contemporáneo hasta hoy, sin prejuicio de la definición o no de un periodo histórico para el desarrollo de sus políticas de reparación. (http://www.cnr.org.co/memoria_historica.htm).

11 Hacemos referencia a los movimientos insurgentes, a los grupos paramilitares y a las estructuras del estado (fuerzas militares y de policía).

12 Comunidades de paz; comunidades eclesiales; asociaciones campesinas; la Ruta Pacífica de Mujeres por la Paz; Colectivo Voces de Memoria y Dignidad, del Grupo de trabajo Pro Reparación; Corporación AVRE-Acompañamiento Psicosocial y Atención en Salud Mental a Víctimas de Violencia Política-; Corporación Colectiva de Abogados “José Alvear Restrepo”; Fundación “Manuel Cepeda Vargas”; Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia de la Universidad Nacional; Programa por la Paz de la Universidad Pedagógica Nacional; Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice), Corporación Reiniciar; Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos (Asfaddes); Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad; Asociación de Familiares Víctimas de Trujillo (Valle) (Afavit); Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (Medellín); Movimiento “Okupas” de Población en Condición de Desplazamiento; Comisión Intereclesial de Justicia y Paz; Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos; Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos; Corporación Jurídica Libertad; Madres de Soacha; Colectivo Memoria y Palabra; Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep); Instituto Latinoamericano de Servicios Alternativos (ILSA); entre otros.

13 Según Galeano (2007), la investigación cualitativa estructura su trabajo en torno a categorías, estas son constructos teórico-metodológicos que apoyan conceptual y metodológicamente el trabajo investigativo aportando a la clasificación, lectura y recuperación analítica de la producción existente sobre determinado objeto. Igualmente se asume el mapa categorial como el soporte para la construcción teórica de la investigación. Estructura que ha permitido orientar epistemológicamente la revisión documental, elaborar algunos ejes de agrupación temática, e identificar recursos analíticos para los procesos de diseño, generación y análisis de la información.

agenciamiento de expresiones relacionadas con la cultura política. Por ello, damos cuenta de las siguientes preguntas orientadoras del proceso investigativo, las cuales han derivado en tematizaciones específicas y por supuesto en los soportes de la indagación, la problematización y las construcciones teóricas.

- ¿Cómo se concibe la memoria social y para qué se adelantan procesos de reconstrucción en este sentido?
- ¿En qué medida se identifican en los procesos de reconstrucción de la memoria los dispositivos de poder y los mecanismos de despliegue de los mismos; y desde allí, por ejemplo, la relación del poder con el silenciamiento y el olvido?
- ¿Qué tensiones y conflictos se evidencian en la construcción de propuestas de este tipo?
- ¿Qué elementos brindan o no legitimidad a trabajos de memoria?
- ¿Qué implicaciones tiene el hecho de adelantar acciones de este tipo en un contexto en donde continúa vigente la violencia política y el conflicto armado interno?
- ¿Cómo se ubica la memoria histórica en el espacio público y qué intencionalidad tiene el hecho de situarla allí?
- ¿Cuáles son los principios éticos y políticos que requieren estar presentes en un proceso de reconstrucción de la memoria? ¿Qué intereses subyacen a los procesos de reconstrucción de la historia?
- ¿Desde dónde asumimos la ética y la política como categorías constitutivas de los procesos de formación de jóvenes en condiciones y situaciones de violencia política?
- ¿Cuál es el papel de la memoria en la construcción de identidad y su incidencia en la configuración de subjetividades políticas?

Indudablemente, el alcance sobre los desarrollos de la investigación, expresados en estas formulaciones de preguntas, es un camino que estamos explorando en compañía de muchos huéspedes, cómplices, vecinos; son ellos estudiantes, artistas, escritores, investigadores, interlocutores, colegas de nuestra universidad¹⁴ y de otros grupos e institutos de investigación quienes están abordando también estas preguntas, y sobre todo, son nuestros allegados los sujetos de la investigación, jóvenes y maestros afectados por las ecologías de la violencia política.

¹⁴ Un reconocimiento especial a Sandra Rodríguez, profesora de la UPN y coordinadora de la línea de investigación “Memorias, identidades y actores sociales” del Departamento de Ciencias Sociales.

Desde este marco de comprensión presentamos este libro, el cual recoge algunos procesos de la construcción teórica¹⁵ que hemos desarrollado en el contexto, escenarios, sujetos, problematizaciones, apuestas teóricas y políticas de nuestra investigación. Tres son las lógicas que jalonan esta escritura: una de carácter documental tendiente a establecer un estado del arte en torno a la problemática de la violencia política en el país y las reflexiones que diversas investigaciones han llevado a cabo sobre sus articulaciones con la memoria y la constitución de subjetividades, así como algunas problemáticas referidas a la enseñanza de la historia reciente en la que el tema del conflicto político y la violencia cobra un lugar prioritario. La segunda, se concentra en el entorno escolar y en algunas de las entrevistas llevadas a cabo a maestros y estudiantes para tratar de comprender las significaciones que llevan a cabo en torno a fenómenos relacionados con la violencia política y los modos de afectación de sus subjetividades. La tercera delimita aspectos conducentes a generar una propuesta en torno a la enseñanza de la historia reciente y a un trabajo pedagógico que se apoye en la memoria como uno de sus ejes articuladores.

Un gesto de agradecimiento y reconocimiento para Pablo Vargas, Lina Ramírez y Miller Pérez, por permitirnos trabajar con los registros de las entrevistas realizadas, y a Clara Castro, por su lucidez y sensibilidad en mostrarnos otras miradas y lecturas del contexto y de las ecologías de la violencia política.

Nuestra gratitud enorme para cada uno de nuestros estudiantes inscritos en los seminarios proyectos de investigación de la Maestría en Educación de la UPN.

A Jeritza Merchán, colega de nuestro grupo, quien lleva años indagando sobre el genocidio de la Unión Patriótica, y nos ha aportado su análisis y compromiso existencial para comprender este hecho de crueldad.

A Rubí Esmeralda Zuluaga y Sonia Moreno, monitoras del proyecto de investigación.

A Gerardo Vélez, Andrés Avella y José Gabriel Cristancho, jóvenes promesas en el grupo, quienes están construyendo sus trayectos de investigación en este campo.

15 Es un proceso que busca dar cuenta de los referentes teóricos que orientan el abordaje del objeto de estudio. Nos remite a teorías configurativas del asunto que se investiga, donde se toman opciones disciplinarias para la estructuración temática. Es un proceso donde se ponen de manifiesto las opciones experienciales, ideológicas, disciplinares y teóricas del grupo de investigación.

Finalmente este libro es un prelude para continuar en esta búsqueda de indagación sobre las ecologías de la violencia política y a partir de este contexto seguir en el compromiso de construir un horizonte de sentido en términos de memoria y formación, encontrando las notas, las voces, los vuelos, los cantos, los paisajes, los abrazos y los rostros de solidaridad y responsabilidad, que nos posibilite entregarle a las nuevas generaciones de jóvenes y maestros un gesto de esperanza. Hacemos nuestras las palabras del sacerdote Javier Giraldo y se la regalamos a nuestros posibles lectores: “Pero a veces la esperanza es tozuda y se aferra a pequeñas posibilidades de aliviar sufrimientos que se vuelven insoportables”.

Los autores.

Capítulo I. Memoria, subjetividades y violencia política en Colombia

Los conflictos del presente no son conflictos con palabras y con argumentaciones. Son más bien conflictos mudos en los cuales los actos de terror sustituyen las palabras.

María Teresa Uribe¹⁶.

Este campo de estudio se ha interrogado acerca de *cómo las memorias sobre la violencia política configuran subjetividades y se relacionan con la formación ético-política de los jóvenes y maestros en Colombia*. El presente apartado pretende dar cuenta de la revisión documental tomando en cuenta los avances teóricos y metodológicos que investigaciones anteriores han logrado en este campo. Para ello, la revisión documental se delimitó en el periodo 2000-2010 y se revisaron fuentes provenientes de:

Organizaciones no gubernamentales como el Instituto Popular de Capacitación (IPC) y la Corporación Región de la ciudad de Medellín; Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP); Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Planeta Paz; Corporación Avre (Acompañamiento Psicosocial y Atención en Salud Mental a Víctimas de la Violencia Política) y Fundación Manuel Cepeda; Corporación Nuevo Arco Iris de Bogotá. Centros y grupos de Investigación de universidades como la del Rosario; Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia de la División de Extensión de la Universidad Nacional de Colombia; Línea del proyecto pedagógico formación política y construcción de memoria social de la Licenciatura en

¹⁶ Profesora de la Universidad de Antioquia, adscrita al Instituto de Estudios Políticos.

Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y Grupo de Investigación Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (Ipazud) de la Universidad Distrital; el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional (IEPRI), el Instituto de Estudios Regionales (INER) y el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia. Entidades del Estado como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), Colciencias, Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), el Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). Revistas especializadas como *Nómadas* del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) de la Universidad Central, *Revista Colombiana de Educación* de la Universidad Pedagógica Nacional.

De estos escenarios y fuentes se seleccionaron los libros, capítulos de libros, artículos en revistas, memorias de eventos, ponencias, informes investigativos, proyectos, consultorías, cartillas; también, tesis de maestrías y doctorados de instituciones y centros de investigación más afines al objeto de investigación y a las categorías analíticas, a saber, violencia política y conflicto armado interno, políticas de memoria y formaciones ético-políticas, narrativa testimonial, soportes de la memoria, formación de subjetividades, memoria y narrativas audiovisuales, enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria.

Se sistematizó la información, lo que dio como resultado dos tematizaciones: la primera permite ubicar históricamente el objeto de la investigación, dado que los estudios anteriores se constituyen en antecedentes para reconocer los anclajes contextuales que han posicionado la memoria de la violencia política como campo de investigación y de reflexión política. La segunda se ocupa de comprender algunos aportes que investigaciones anteriores permiten entrever para pensar procesos de formación ético-política en contextos de violencia reciente y el papel de la memoria en dichos procesos.

Violencia política en Colombia: contextos y procesos

Con el propósito de tener claridad sobre el contexto en el cual se inscribe el campo de estudio: *Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros*

en Colombia y sobre todo, para hacer más explícita su razón de ser, el objetivo de esta sección es dar cuenta de una manera clara del contexto de la violencia política en Colombia. Partimos de pensar la violencia política como:

Aquella ejercida como medio de lucha político-social, ya sea con el fin de mantener, modificar, sustituir o destruir un modelo de Estado o de sociedad, o también con el fin de destruir o reprimir a un grupo humano con identidad dentro de la sociedad por su afinidad social, política, gremial, étnica, racial, religiosa, cultural o ideológica, esté o no organizado (CINEP, 2008, p. 5).

Para dar cuenta de esos contextos y procesos se presenta, desde un movimiento de variación de escalas¹⁷, en primer lugar, el contexto histórico y jurídico de la violencia política reciente que tuvo como hito la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (Auc), el debate acerca de la Ley de Justicia y Paz en 2005 y la recién promulgada Ley de Víctimas de 2011. Este marco jurídico es el punto de partida justamente porque, en virtud de esta circunstancia social y política, al tema de la memoria de la violencia política en Colombia se le confiere peso ético y político, y se le otorga una relevancia académica. En seguida, se detallan los antecedentes históricos de la violencia política paramilitar, narcotraficante, guerrillera y estatal en las tres décadas anteriores, es decir, entre los años ochenta y el primer decenio del presente siglo. Finalmente se indicarán algunas reflexiones en perspectiva de balance de lo anterior.

Contexto histórico-jurídico reciente: la Ley de Justicia y Paz y la Ley de Víctimas

El contexto sociopolítico que ha marcado la historia reciente de Colombia se ha caracterizado por un giro respecto al conflicto armado con dos grandes elementos: por un lado, en 2002 se cierra el fallido proceso de paz con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc); en el marco de la lucha antiterrorista evidenciada en todo el globo, e iniciada después de los atentados al World Trade

¹⁷ Se hace referencia a lo planteado por Ricoeur (2004) sobre una de las elecciones investigativas del historiador, que condicionan su *representación del pasado*: la escala adaptada para la mirada del historiador. La idea central se evidencia a partir de un epígrafe de Pascal: *No se ve de la misma manera cuando se mira de lejos a cuando se ve de cerca*. Es el contraste entre escala de la macrohistoria y la microhistoria de algunos historiadores italianos. La noción de *escala* es tomada de la cartografía, de la arquitectura y de la óptica: “La idea fuerza vinculada a la de variación de escalas es que no son los mismos encadenamientos los que resultan visibles cuando se cambia de escala, sino conexiones que pasan inadvertidas a escala macrohistórica” (Ricoeur, 2004, p. 273).

Center, el 11 de septiembre de 2001. Se declara a las guerrillas como terroristas, lo que significa el cierre de cualquier posible negociación política y el combate abierto y directo contra las guerrillas, política que se le denominó “seguridad democrática” y que se ha extendido hasta nuestros días; pero por otro, y casi simultáneamente, se da un proceso de conversaciones y desmovilización de las Auc (2003–2006), contexto que hizo tomar como bandera jurídica el concepto de justicia transicional¹⁸ en las controvertidas leyes 975 de 2005 y 1448 de 2011 para la judicialización y reinserción de desmovilizados y la reparación de las víctimas.

En Colombia existen unas políticas de la memoria concentradas en un doble movimiento, que caracteriza a los procesos de justicia transicional: por un lado, dignificar a las víctimas; por el otro, judicializar a los responsables. Los múltiples debates que se han dado a nivel político en este contexto tienen dos elementos: el primero, la vigencia del conflicto pone en continua tensión y cuestionamiento el concepto jurídico de justicia transicional que fundamenta estas políticas, pues por un lado, la desmovilización del paramilitarismo no ha significado el desmantelamiento real de grupos armados de ultraderecha que en connivencia con el narcotráfico hacen permanente el conflicto y la amenaza sobre la población; por el otro, la continuidad de la política denominada “seguridad democrática” plantea un enfrentamiento directo y bélico contra las guerrillas que ha restringido la posibilidad de diálogo con estos actores armados a razón de su negociación política¹⁹.

En segundo lugar, dado lo anterior, el enaltecimiento y la dignificación de las víctimas se ha hecho visibilizándolas en la esfera pública como sujetos que no participaron y fueron neutrales respecto de los actores armados; esta situación responde a la necesidad de limpiar sus nombres y detener la victimización causada por estigmatización de ser parte de la guerrilla, pero a la vez implica invisibilizar apuestas que fueron agenciados por ellos como actores políticos y que implicaron movilizaciones y reivindicaciones sociales. En ese sentido, enaltecer a las víctimas y resignificar ese pasado de luchas políticas que fue violentamente aplastado, como

18 Justicia transicional, entendida como “la variedad de procesos y mecanismos asociados con los intentos de una sociedad por resolver los problemas derivados de un pasado de abusos a gran escala, con el fin de que los responsables rindan cuentas de sus actos, servir a la justicia y lograr la reconciliación” (Pizarro, 2009, p. 27).

19 En septiembre de 2012 se inicia un proceso de diálogo y negociación con las Farc, elemento que implica un tercer viraje a las maneras como se ha asumido el conflicto reciente; estos diálogos, hasta el momento, no implican ni treguas ni ceses al fuego y, en ese sentido, las políticas de seguridad agenciadas por el gobierno continúan.

un pasado que no ha de volver, puede servir como un modo para reconciliarse con ello. Un modo de reconciliación subjetiva e individualizada, “sanación de traumas” que da “sagrada sepultura” a la victimización, pero también puede dar sepultura de las apuestas políticas que lo ocasionaron y que apostaban por otras formas de lucha y organización social.

En este sentido, el tema de la memoria de la violencia política en Colombia posee el peso ético y político en la actualidad a razón de estas coyunturas en las que la visibilización de los grupos paramilitares, Autodefensas Unidas de Colombia (Auc), formaron parte del régimen de visibilidad política. No es que los movimientos de víctimas no existieran antes o que su accionar político fuera menor; pero fue justamente esa circunstancia coyuntural para el país y su posición frente al conflicto, y los debates que provocó, lo que permitieron posicionar social y políticamente a las víctimas. Para algunos con un protagonismo total (Pizarro, 2009); para otros, con menos importancia de lo que se merecen (Valencia, 2009). En estas circunstancias históricas, la memoria de la violencia política es un tema de carácter ético y político cuyo centro de gravedad son las víctimas y es de obligada investigación este fenómeno de posicionamiento político y social de las víctimas, que enmarca el contexto de nuestras pesquisas.

A pesar de que *violencia* y *violencia política* han sido dos sustantivos que han acompañado la historia del país desde su fundación hace dos siglos, las víctimas siempre habían brillado por su ausencia. Las guerras civiles del siglo XIX, la Guerra de los Mil Días, la Violencia, las desmovilizaciones guerrilleras y la entrega de los grandes capos del narcotráfico se han identificado por leyes de amnistía, indultos, rebajas de penas, entre otras grandes características. En situaciones como estas el centro de gravedad era el cese del conflicto entre partes beligerantes, lo que implicaba el protagonismo de los pactantes (estado y grupos o individuos al margen de la ley), pero una ausencia total de resarcimiento para con las víctimas.

Hacia comienzos de 2002, el entonces candidato a la presidencia, Álvaro Uribe, planteó como bandera de plan de gobierno un cese a las negociaciones con las guerrillas y, a la par, la posibilidad de la desmovilización de los paramilitares. Una vez en el poder, hacia 2003 comenzó dicho proceso, lo que obligó a que se estableciera un marco jurídico que lo regulara y que generó –y ha generado– numerosos debates políticos para evitar que las víctimas de dichos crímenes quedaran en el olvido, como había sucedido en procesos anteriores.

El asunto no era fácil, precisamente por el hecho de que las mismas Auc, en cabeza de Carlos Castaño, habían logrado posicionar una imagen de favorabilidad ante la opinión pública gracias a algunas entrevistas concedidas en los grandes canales privados de televisión. Entre los tantos proyectos de ley presentados en el Congreso, los títulos eran disímiles: la mayoría hacía énfasis en la desmovilización paramilitar y solo dos hacían referencia explícita al tema de la memoria y reparación de las víctimas. Luego de aprobado el proyecto de Ley, la corte constitucional exigió algunas reformas en beneficio de las víctimas²⁰.

Cabe señalar que la Ley, desde sus inicios, plantea elementos que siempre han estado en discusión: que está hecha con arreglo al proceso concreto llevado con las Auc, aunque se formula de manera general y abierto a procesos con las guerrillas; que excluye toda posible responsabilidad del Estado por acción u omisión en crímenes perpetrados, y que, por lo mismo, impide que miembros de la fuerza pública o funcionarios del Estado se acojan a esta Ley. Sin embargo, se hace notar también que la Ley es sumamente clara al establecer las condiciones para ser beneficiario de las penas alternativas, lo que no indica que esto no sea objeto de discusión.

Seis años después de la vigencia de la Ley 975, el 11 de junio de 2012, en medio también de hondos debate políticos, se promulgó la Ley 1448 o Ley de Víctimas. El debate se ha desplazado a esta Ley y la Ley de Justicia y Paz; además, parece haber quedado en el olvido curiosamente en circunstancias en que los conceptos de *autodefensas* y *paramilitares* han desaparecido de la opinión pública y han sido reemplazados por el de *Bacrim* o *bandas emergentes*.

Desde antes de promulgarse la Ley de Justicia y Paz ya era objeto de hondas discusiones jurídicas. En el momento el debate ha menguado su curso y se ha dirigido hacia la recién nacida Ley de Víctimas. Empero, la gran pregunta que se planteó a dos académicos en debate político sobre la Ley de Justicia y Paz es si realmente esta Ley fracasó o fue exitosa. Profundicemos en algunos de los argumentos que dan estos dos autores al respecto.

La pregunta por la posibilidad de que la Ley de Justicia y Paz cimiente el cese al conflicto está emparentada con una cuestión básica del campo de la memoria de la violencia política: el *nunca más*, o también conocido como *garantía de no repetición*. Con

20 Sobre el proceso de construcción de este marco y sus debates véase Mejía Quintana *et al.* (2008, pp. 187-300)

relación a este punto, Eduardo Pizarro²¹ se sirve de argumentos que visibilizan el valor jurídico y político de la Ley en el que el cese del conflicto es el objetivo. El argumento de Pizarro es que históricamente Colombia había intentado la paz con mecanismos como amnistías e indultos, pero una y otra vez esos intentos habían fracasado: además de que no garantizaban que el conflicto resurgiera de diversas formas, las víctimas nunca fueron reconocidas ni resarcidas. Con la Ley de Justicia y Paz se intentaban dos cosas que nunca se habían considerado: primero, resarcir o reparar a las víctimas y, segundo, hacer justicia sobre los responsables, pero con penas alternativas que, a la vez que permitieran la desmovilización de los responsables, no dejaran impunes los crímenes y se garantizara con ello la cesación del conflicto.

Al profundizar en los argumentos de Pizarro se evidencian los siguientes asuntos: a) Pizarro defiende la Ley en cuanto la considera una justicia transicional alternativa a experiencias internacionales semejantes, entre las que cita la transición a la democracia de Argentina, Chile y Uruguay posdictatoriales, y los ceses de guerras civiles dados en Guatemala y Sudáfrica (Pizarro, 2009, pp. 12-21). b) , Pizarro señala que La ley de Justicia y Paz se sitúa en el medio de dos posibles extremos: garantizar la paz sin justicia (minimalismo pragmático) con lo que las víctimas quedan sacrificadas; o garantizar la justicia en la que las víctimas son resarcidas pero el conflicto queda latente por el rigor de las penas imputables (maximalismo moral) (cf. Pizarro, 2009, pp. 24 y ss.), extremos que se han dado a nivel internacional. c) La Ley de Justicia y Paz se usó como un medio para un fin diferente a la visibilización de las víctimas, aunque no lo parezca; en efecto, el mismo Pizarro argumenta que el modelo transicional de esta Ley facilitó la desmovilización de las autodefensas (Pizarro, 2009, 37), lo que se confirma al leerse el título de la Ley “Disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios”; como se devela, el fin es la reincorporación de grupos armados, concretamente, las autodefensas; también queda la cuestión de la paz; bajo el rótulo “otras disposiciones para acuerdos humanitarios” se difumina la cuestión de las víctimas y su resarcimiento.

De acuerdo a lo anterior, Pizarro defiende que efectivamente la Ley de Justicia y Paz se muestra como un modelo de justicia transicional y, por lo mismo, como una condición

21 Perteneció a la comisión de estudios sobre la violencia conformada en los años ochenta; fue director de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación hasta el año 2011.

de posibilidad de cese al conflicto y de no repetición de los crímenes. Añade además la cuestión de la pena alternativa, uno de los conceptos esenciales de esta Ley. En efecto, la pena alternativa consiste “en privación de la libertad por un periodo mínimo de cinco (5) años y no superior a ocho (8) años, tasada de acuerdo con la gravedad de los delitos y su colaboración efectiva en el esclarecimiento de los mismos” (Ley 975, art. 29). Cabe resaltar que el mismo Pizarro aclara, como bien lo señala la Ley, que dicha pena alternativa, como su nombre lo indica, es alterna a la pena principal que se impone según el código penal ordinario y que es beneficio para el victimario que se acoge a la Ley de Justicia y Paz, siempre y cuando cumpla unos requisitos:

Para poder obtener el beneficio de la pena alternativa los inculpados deberán cumplir cinco requisitos fundamentales: contribuir a la desmovilización de su grupo armado, confesar la verdad, entregar sus bienes de origen ilegal (e, incluso, legal, si los anteriores no fueran suficientes), pedir perdón y no volver a delinquir. (Pizarro, 2009, p. 85).

Para Pizarro, de no ser así, probablemente los paramilitares no se hubieran acogido a una desmovilización. A partir de este argumento, Pizarro presenta la Ley de Justicia y Paz con claras posibilidades para motivar no solo a paramilitares sino a las guerrillas en su proceso de desmovilización, siendo esta la máxima manifestación, según él, para que cese el conflicto. Añade además cifras estadísticas que demuestran que gracias a la desmovilización de los paramilitares por acogerse a esta Ley, el número de secuestros, asesinatos, masacres, entre otros crímenes, ha bajado considerablemente (cf. Pizarro, 2009, pp. 123 y ss.).

Esta postura entra en discusión con la de León Valencia²², quien, a diferencia de Pizarro, procura profundizar en el contexto histórico y social, más que de la Ley en sí, de la desmovilización de las Auc. Pero, en retrospectiva, Valencia se dirige a reconstruir de manera somera la historia del conflicto colombiano desde mediados de siglo. En primer lugar se refiere a lo sucedido en la década de 1980 con el fracaso de la política de paz de Belisario Betancur²³ lo que implicó el exterminio de la Unión Patriótica (UP)²⁴.

22 Directivo de la Corporación Nuevo Arco Iris. Ha realizado investigaciones sobre el conflicto armado en Colombia.

23 Presidente colombiano en el periodo 1982-1986, miembro de Partido Conservador.

24 La Unión Patriótica fue un partido político que se creó en el marco de los diálogos de paz entre el gobierno de Belisario Betancur y las Farc.

La disputa con los carteles del narcotráfico y sus vínculos cada vez más entrelazados con la política nacional, no permitieron diferenciar los tres tipos de violencia que en los años ochenta categorizaron los violentólogos²⁵ (“violencia guerrillera”, violencia urbana y violencia del narcotráfico); los procesos de paz de determinadas épocas han sido a doble vía: mientras a unos actores se les concede indulto y amnistía, a los otros se les combate a muerte por ejemplo, los procesos de paz con las guerrillas liberales y el enfrentamiento contra las repúblicas independientes en la década de 1960. Además de esto, hubo una concesión con los grandes capos del narcotráfico mientras se atacaba a las guerrillas en la década de 1990. La reciente desmovilización de las AUC se dio en medio de una política de guerra contra las FARC.

Estos casos históricos permiten a Valencia afirmar que siempre ha habido una política de marginación y exclusión hacia ciertos sectores sociales que no se han sentido representados por las clases “establecidas”. Todo lo anterior explica por qué fracasan los diálogos entre Andrés Pastrana²⁶ y las Farc, dada la estrategia de este grupo subversivo de vengar el exterminio de la UP y de consolidar el usufructo cocalero. Pero a su vez, el paramilitarismo no se puede asumir como un movimiento político alzado en armas contrainsurgente, como se entendió e incluso, como construyó su identidad a partir de Carlos Castaño, sino como un entramado de intereses mafiosos que querían posicionarse políticamente lo que explica por qué sus vínculos con políticos se fueron gestando desde la década de los ochenta (cf. Valencia, 2009, p. 242 y ss.).

A partir de estos argumentos, Valencia muestra cómo la Ley de Justicia y Paz fue un fracaso a nivel de cese del conflicto y deja entrever que el proceso de paz con las autodefensas respondió a una lógica que se gestó gracias a los estrechos vínculos entre las mafias narcotraficantes y las élites regionales:

Esas estructuras armadas que los paramilitares estaban presentando para la desmovilización eran apenas una parte del fenómeno: la punta del iceberg de las autodefensas. Entendíamos que lo más importante estaba oculto: el entramado de acuerdos políticos con las élites regionales, los millones de tierra acumulada a lo largo de diez años, las sofisticadas redes de narcotráfico y las bandas armadas especializadas que protegían el negocio. (Valencia, 2009, pp. 195-196).

25 Grupo de investigadores convocados por el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990) para estudiar las características y causas de la violencia en Colombia.

26 Presidente colombiano en el periodo 1998-2002, miembro del partido conservador.

A partir de este argumento, para Valencia la Ley de Justicia y Paz en vez de dar bases sólidas al cese del conflicto ha agudizado las condiciones de su existencia. Esta consideración se reafirma implícitamente dado que *la garantía de no repetición* está lejos de cumplirse basándose en una carta dirigida por alias Ernesto Báez, jefe paramilitar, al entonces comisionado para la Paz, Luis Carlos Restrepo, en la que habla de las bandas emergentes. Al respecto, Duque (2006) expresa:

[...] queremos percatar a los colombianos sobre la gravedad del fenómeno de las mal llamadas bandas emergentes, que no son más que grupos de autodefensas desmovilizadas a medias, por el fracaso de la reinserción y en proceso acelerado de rearme y expansión (p. 319).

Y más adelante añade:

De los cuarenta grandes jefes que usted conoció, dentro de la cúpula federada de las Auc, diecinueve están detenidos, esto indica que más del cincuenta por ciento de estos altos mandos gozan de libre albedrío [...]. En igual condición se encuentran más de quinientos segundos comandantes y cerca de mil mandos medios. Nadie como usted sabe, que las mal llamadas bandas emergentes no son más que grupos paramilitares reconstituidos por muchos de los grandes jefes que huyen prófugos del incumplimiento y de la paz. (pp. 323-324).

Ahora bien, *¿La Ley de Justicia y Paz ha garantizado realmente la reparación a las víctimas?* Evidentemente, las respuestas de cada uno de los que debaten es opuesta; lo que interesa mostrar aquí es que es una constante en las argumentaciones, por parte de uno y de otro, mostrar cifras: si bien ambos muestran las mismas cifras, para uno y otro estas significan cosas opuestas: en efecto, mientras para Pizarro el descenso de homicidios, secuestros y masacres es prueba de que las víctimas se encuentran con garantías de reparación, así como las cifras de inversión monetaria y de reparación por vía judicial y administrativa²⁷ (Pizarro, 2009, pp. 102 y ss.), para Valencia las mismas cifras resultan ser prueba de un proceso lento e insuficiente.

Es interesante destacar que en la argumentación cada uno acude a las comparaciones con otras naciones. Esto, sobre todo girando en torno a una noción clave que permite

²⁷ Como se mostrará más adelante, una investigación de la defensoría del pueblo en el año 2010 no indica buenos resultados de este programa.

la comparación como es el concepto de justicia transicional. Lo interesante del debate es que los autores dan luces sobre las grandes diferencias que tiene el conflicto colombiano con conflictos de otras latitudes:

- No se puede indicar taxativamente, a diferencia de otros países, el inicio o el fin del conflicto que es objeto de la justicia transicional; el caso colombiano involucra la secuencia y transformación de conflictos de diversa índole cuya periodización no indica comienzos de procesos diferentes sino de continuidades (Pizarro, 2009).
- Entretanto, en los demás países hubo claramente un cese del conflicto, en Colombia el conflicto se mantiene (Pizarro, 2009 y Valencia, 2009), con el agravante de que en Colombia existe la ambigüedad de que se niega el conflicto interno (Valencia, 2009).
- Mientras en los otros países los presidentes y dignatarios de los periodos de transición tenían una clara voluntad de paz, que ha facilitado el trabajo de las comisiones de verdad y de los procesos judiciales, el presidente colombiano para la época de la desmovilización de los paramilitares tenía en cambio una política guerrillista que ha ocasionado que en el imaginario colectivo se difumine, junto con el fracaso del último proceso de paz con las Farc, la idea de un cese al conflicto a través del conflicto y a su vez la interferencia con las altas cortes de la Rama Judicial (Valencia, 2009).
- Mientras en los demás países las élites políticas que favorecieron las dictaduras o las guerras civiles no han sido objeto de juzgamiento, en Colombia las investigaciones que permitieron sacar a la luz el fenómeno de la parapólitica ha permitido el juzgamiento de políticos vinculados al conflicto (Pizarro, 2009).

Pasados seis años de la vigencia de la Ley de Justicia y Paz (2005-2012) emerge en la esfera jurídica la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras o Ley 1448; los debates en este sentido han tenido que ver con el hecho de que algunas asociaciones de víctimas no se han sentido reconocidas por este marco jurídico, dado que su política de reparación económica por vía administrativa ha generado innumerables desacuerdos. A esto se le suma que la vigencia del conflicto en diversas zonas del país en donde se propugna la restitución de tierras a víctimas del desplazamiento forzado no ha podido hacerse de manera efectiva, debido a que las amenazas de muerte y las victimizaciones de líderes campesinos siguen siendo constantes en estas zonas²⁸.

Con todo, este debate reafirma que las víctimas como concepto jurídico y realidad social, así como las memorias de la violencia política desempeñan un papel clave en la discusión, pero no son el eje central. Estas circunstancias explican la controversia

28 “Para mediados del año 2007, el periódico El Tiempo ya reportaba que habían sido asesinadas seis víctimas que pedían reparación y que más de 160 personas se habían tenido que desplazar para salvar su vida, por haberse atrevido a denunciar a los grupos paramilitares” (Mejía & Henao, 2008, pág. 300). Ver también: Yolanda Izquierdo muere en el 2007, entre otros tantos representantes de víctimas. <http://www.semana.com/nacion/yolanda-sera-ultima/100813-3.aspx>

por las Leyes de Justicia y Paz y la Ley de Víctimas, y a su vez da cuenta por qué *no ha sido posible todavía posicionar a las víctimas y a las memorias de la violencia política en el centro de la polémica y de defensa*. Las discusiones se sirven de las víctimas y de sus memorias como datos estadísticos para justificar determinada política estatal o para vituperarla. Todavía no hay un acuerdo base fundamental por parte de la sociedad colombiana, a diferencia de otros países del mundo donde se han dado procesos de justicia transicional: de la existencia de unas víctimas y de que la base de la reconciliación es el reconocimiento de ellas, que se da con el esclarecimiento de la verdad, la aplicación de justicia y la reparación.

Antecedentes de la violencia política reciente en las tres últimas décadas

Se ha caracterizado de manera general el contexto más inmediato que ha logrado posicionar a las víctimas de la violencia política como un eje de articulación, si bien todavía no plenamente posicionado, sí objeto de debate político, jurídico, social, ético y académico. Sin embargo, para poder enmarcar este contexto en una variante macrohistórica, es preciso hacer una variación de escala intermedia. Un esfuerzo de síntesis en búsqueda de algunos puntos de inflexión que permitan tener claridad a la hora de pensar las memorias de la violencia política en el contexto reciente. Dichos elementos de inflexión tienen como referencia y antecedente los procesos de violencia de las tres últimas décadas; en esa dirección, se hará énfasis en algunos procesos de las décadas de 1980, 1990 y de 2000. A continuación se explicitan estos procesos.

Década de 1980. En esta etapa se dan tres fenómenos fundamentales: procesos de paz con guerrillas, auge del narcotráfico e incubación del paramilitarismo contemporáneo, y violencia política contra grupos de oposición. En efecto, los procesos de paz, iniciados por Belisario Betancur, comenzaron en virtud de que este presidente, de acuerdo con Sánchez (2007):

Fue el primero en aceptar que el país vivía una confrontación bipartidista, cuyo impacto había sido soslayado por el Frente Nacional. El reconocimiento de una oposición política armada era el primer paso en la búsqueda de una salida negociada. Sin embargo, era un reconocimiento tardío, pues entre tanto un nuevo ciclo de violencia, alimentado por los extraordinarios recursos del narcotráfico, se había generado sin que nadie pudiera siquiera prever su alcance (p. 9).

Esta observación de Sánchez es fundamental y por eso se desglosa:

El proceso de paz de la década de 1980 se enmarca en un contexto regional de transiciones a la democracia; el desgaste de la dictadura militar argentina es un referente que lleva a decir: “si la revolución es el horizonte articulador de la discusión latinoamericana en la década de los sesenta, en los ochenta el tema central es la democracia” (Lechner, 1988, citado por Pizarro, 1991, p. 332); para Colombia significaría la posibilidad de una transición hacia la paz. Pero esto implicó un distanciamiento frente a la política de seguridad que había tenido el país hasta ese momento desde el Frente Nacional²⁹. En efecto, este último concibió el fin de la violencia bipartidista con la reconciliación política de los partidos pero tuvo que enfrentar otros fenómenos de violencia alimentados por la confrontación bipartita. Para ello ejerció una persecución sistemática para acabar con las “repúblicas independientes”, los movimientos sociales de izquierda y recuperar el orden social, pues en el marco de la Guerra Fría y el triunfo de la Revolución cubana se había incubado la idea de que el enemigo era el comunismo (Gilhodés, 1986, p. 303); aparece entonces el concepto de “seguridad interior” que garantiza la implementación del plan LASO (Latin American Security Operation) a cargo del Ejército Nacional, “destinado a eliminar las zonas de influencia comunista” (Gilhodés, 1986, p. 305). Sin embargo, la supervivencia del conflicto y la persistencia de las ideas anticomunistas empiezan a gestar la idea de la cooperación cívico-militar que se materializaría en la promulgación de la Ley 48 de 1968 (cf. Romero, 2006, p. 409) y que significa la aceptación jurídica de la cooperación de civiles en la lucha contra las guerrillas.

Sin embargo, hubo recepciones políticas de estas ideas, en las que la dirigencia del ejército cumplió un papel importante. Se destaca la fallida reforma agraria de Lleras Restrepo (1966-1970) que propugnaba por un reconocimiento de las peticiones de movimientos campesinos y significó la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) pero que fracasó por la arraigada cultura latifundista del país, por las políticas de Pastrana Borrero (1970-1974), de López Michelsen (1974-1978) y por la persecución a la ANUC. De hecho, a pesar de que la guerrilla no logró arraigarse en la población campesina (Reyes, 1991), “la imagen subversiva asignada a los organizadores de la comunidad del movimiento campesino por los voceros de los propietarios fue

²⁹ El Frente Nacional fue un período político entre 1958-1974 que sirvió para clausurar el conflicto bipartidista pero también funcionó para que las élites liberales y conservadoras se turnaran el poder y se repartieran los cargos burocráticos.

la definición del enemigo, con lo cual se envió a las fuerzas armadas a la destrucción de la movilización agraria” (p. 355).

La diversificación política que vivió el país en la década de 1970, y cuyas manifestaciones se ven en el movimiento obrero y la participación de partidos como el Comunista y el Agrario Nacional, amenazaban con resquebrajar la hegemonía bipartidista (Sánchez, 1986, p. 18).

Además de esto, se destacan las peticiones de generales al presidente López en 1977 y que se conseguiría solo hasta el inicio de la presidencia de Turbay Ayala en 1978 con el Estatuto de Seguridad (Gilhodés, 1986; Reyes, 1991) y que calificó muchas conductas de protesta social como subversivas y las sometió a la justicia penal militar, lo que significó un fracaso en derechos humanos y una *pedagogía de la violencia*. Así lo destaca Reyes (1991): “antes que la aplicación de justicia, el Ejército intimidó y castigó a una amplia base de la población con el propósito pedagógico de disuadir a quienes impulsaban la organización popular” (p. 356)³⁰.

En suma, lo que predominó en este periodo fue la idea de ilegitimidad política de los grupos de oposición, los cuales eran estigmatizados como comunistas. Situación que redundó en la disminución de las movilizaciones populares y en el aumento de personal en las fuerzas de las guerrillas.

En este contexto, la propuesta de reconocimiento político de la oposición armada y por lo mismo, de un proceso de paz, por parte del presidente Betancur, era un rompimiento a una tradición de lucha contra la insurgencia que, por lo mismo, generó divisiones y desacuerdos en distintos sectores estatales, sobre todo, en el Ejército:

El desacuerdo militar con la política de paz del presidente [Betancur] fue expresado públicamente por el ministro de Defensa. También se manifestó en la estrategia de lucha pues las brigadas y batallones en áreas guerrilleras comenzaron a organizar el apoyo de propietarios locales para crear grupos de autodefensa. (Reyes, 1991, p. 356).

Este primer elemento corrobora que la lucha contra las guerrillas se había configurado como parte de la cultura política de cierto sector de la población particularmente, los

³⁰ De hecho, se sabe de instalaciones militares colombianas para la tortura de detenidos (cf. Reyes, 1991, p. 356).

hacendados, pero también de sectores del Estado. Expresión de esa cultura política se asentaba en una idea caracterizada por la tenue línea entre la autodefensa y la justicia por propia mano; el general Camacho³¹, quien sería después ministro de Defensa, hacía un llamado a la población civil para enfrentar a la guerrilla (Romero, 2006).

Para Romero, el sector del narcotráfico fue el que acudió al llamado del general Camacho. Pero esto no se hubiera dado sin un detonante especial. En efecto, algunas investigaciones muestran que, en principio, la relación entre los narcotraficantes y las guerrillas no eran hostiles; por el contrario, se trataba de relaciones de cooperación pues los narcotraficantes tendían a buscar zonas en las que el Estado y sus instituciones o brillaban por su ausencia o su papel era casi nulo, para agenciar su negocio; en estas zonas abandonadas por el Estado hacían presencia de autoridad las guerrillas (cf. Rementería, 2007, p. 348). Pero en la medida en que los narcotraficantes lograron *limpiar su dinero* con la adquisición de tierras, a la par que lograban integrarse a la vida civil y política con no poca tolerancia de las autoridades del Estado, ya no vieron la obligación de pagar *vacunas*. El secuestro de parte de la guerrilla del M-19³² de la hija de uno de los miembros del cartel de Medellín sería el detonante perfecto para que el narcotráfico creara el grupo Muerte a Secuestradores (MAS). A la hora de reconstruir los hechos, la mayoría de los informes del Grupo de Memoria Histórica hacen referencia a este hecho (GMH, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2011). Por lo mismo, el MAS es la cuna de lo podría llamarse el paramilitarismo contemporáneo o como lo conocemos hoy. Algunos miembros de las fuerzas armadas serían luego sindicatos de pertenecer o colaborar con este grupo MAS (cf. Romero, 2006, p. 411). Así, grupos polarizados del Estado comenzaron a pensar legítima la *defensa de la democracia* paradójicamente luchando contra todo aquello que tuviera que ver con la subversión aliándose con narcotraficantes; esto lleva a decir a Romero (2006): “el Estado de Derecho estaba totalmente acribillado por la justicia privada, o decir, de los generales, por el derecho a la legítima defensa” (p. 411). De esta manera, estos factores ayudaron a que el sector del narcotráfico penetrara poco a poco todas las capas sociales a la par que cada vez, soterradamente, afianzaba sus vínculos con sectores de la política nacional.

31 Se refiere al general Luis Carlos Camacho Leyva quien fue ministro de Defensa entre 1978-1982, en el periodo de la presidencia de Turbay Ayala y en el que se implementó la política de seguridad nacional.

32 Movimiento guerrillero que surgió en los años setenta de fuerte inspiración en los principios de Bolívar.

De ahí que en un contexto como este, el proceso de paz de Betancur no iba a ser otra cosa sino un fracaso, por la persecución contra todo grupo político que tuviera que ver con la izquierda, como una forma de sabotear las políticas de paz de Belisario Betancur. Sin embargo, a la par, esto ayudó a consolidar lo que se ha denominado la *reforma agraria en reversa*, pues el narcotráfico y distintos sectores latifundistas lograron extender sus negocios por distintas regiones del país haciéndose propietarios de inmensas extensiones de tierra, ayudados sin duda por su aparato militar privado que contaba con la aceptación de sectores políticos regionales y del ejército; esto sirvió para que se diera el despojo de tierras en distintos sectores del país.

Todo esto ayuda a comprender el uso de dos categorías pertinentes para una lectura política de lo acontecido: *democracia restringida* y *crisis del Estado de derecho*: la primera hace alusión al hecho mismo de que aunque el sistema político colombiano es oficialmente democrático eso no ha impedido que se hayan movilizad acciones cuya lógica implica no solo la lucha armada contra las guerrillas sino sobre todo, el uso de esta “idea política” para la persecución indiscriminada de sectores de la población con fines económicos y sociales privados, limitando la participación política de sectores de oposición. En efecto,

Para finales de la década de los ochenta, los grupos iniciales de sicarios vinculados al MAS se habían convertido en tenebrosas máquinas de muerte que estaban asolando a todo el país, pero en particular las regiones en donde las guerrillas tenían base social y en donde las negociaciones de paz junto con la elección de alcaldes por voto directo podrían haber facilitado el tránsito de las organizaciones insurgentes a la vida civil. (Romero, 2006, p. 413).

En ese sentido se comprende también el concepto de crisis del Estado de derecho: en efecto, no se trataba sencillamente de que esto se hubiera desarrollado por la ausencia del Estado; era porque las élites mismas no creían en el Estado como institución y veían en la seguridad privada y en otras lógicas la única manera de mantener salvaguardados sus intereses (Romero, 2006). Se trata de un Estado en donde la democracia es restringida justamente porque no se cree en esa institucionalidad. De esta manera, Belisario Betancur reconoció el estatus político del conflicto demasiado tarde, pues el conflicto había adquirido ya otras lógicas. La violencia política de esta década no responde a una *voluntad nacional dictatorial* agenciada desde arriba, como aconteció en el cono sur, por ejemplo; se trata de voluntades de ciertos sectores sociales que

ejercieron la violencia política con miras a la consecución de unos objetivos si bien al margen del Estado (pues el estado es oficialmente democrático), sí con la protección de su investidura, situación que solo podría darse en un Estado frágil que no daba ni siquiera para una dictadura. Se trata pues no de una transición a la democracia ni a la paz, sino una democracia *fallida*.

Década de 1990. En esta década pueden vislumbrarse varios fenómenos que es necesario también articular: violencia política por parte del narcotráfico contra el Estado; auge del paramilitarismo (en lo político pero también en lo económico); redefinición neoliberal del Estado y declive política de las guerrillas. En efecto, en medio de los logros de paz con el movimiento insurgente M-19 y otros movimientos y el fracaso de los procesos de paz con las Farc, los índices de asesinatos y desaparición contra miembros de partidos de izquierda como la UP, se destapa, política y penalmente hablando, la *olla podrida* del narcotráfico; pero era demasiado tarde. Ya Pablo Escobar, jefe del cartel de Medellín se había convertido en una figura política no solo a nivel regional sino nacional, lo que ponía en evidencia el grado de poder social y político que el narcotráfico había logrado incubar a lo largo de la última década. El rechazo moral y político contra el narcotráfico desata la violencia política por parte de los carteles de la droga contra el Estado generando otras necesidades y políticas de seguridad. La nueva Constitución Política de 1991 es el intento legal por reconfigurar el Estado nación como Estado sólido y democrático para enfrentar esa crisis. Pero tras de ello está la consolidación del neoliberalismo como política nacional en el país, que no haría otra cosa sino seguir promocionando los índices de desigualdad social, el acabose definitivo de una posible reforma agraria y la reducción cada vez mayor del Estado como institución (cf. Franco, 2003, p. 392).

Empero, la guerra a muerte contra el narcotráfico no implicó el resquebrajamiento del paramilitarismo. Las fuerzas privadas de las mafias estaban suficientemente consolidadas gracias a las tolerancias y trabajo mancomunado con el ejército y las élites políticas locales. El paramilitarismo es lo suficientemente fuerte y consolidado como para seguir dependiendo de la jefatura de los carteles e incluso participan activamente en la *cacería* de Pablo Escobar. De manera clara y evidente se puede hablar de paramilitarismo colombiano cuando los autodenominados “Pepes”³³ trabajan mancomunada-

33 Acrónimo de “Perseguidos por Pablo Escobar”, grupo al margen de la ley compuesto por individuos que habían pertenecido al grupo de Escobar o que habían tenido vínculos con él, pero que luego habían sufrido también hostigamientos de su parte.

damente con el bloque de búsqueda para tal fin. En suma, el paramilitarismo no solo no es rechazado, sino que abiertamente es usado en *defensa del Estado*. Esto mismo será lo que le dará legitimidad política al paramilitarismo, máxime cuando las Farc deciden cambiar su estrategia militar para conservar y mantener no ya su postura política sino los corredores estratégicos del negocio del narcotráfico, pues ello ya se hace evidente desde esta década. Esto explicará la actitud de las FARC en el proceso de paz con Pastrana, que además de tener el antecedente del fallido y turbio proceso de paz de los años ochenta, solo contribuirá a que la zona de despeje sirva como recuperación del anhelado *paraíso perdido* que fue la *república independiente* de Marquetalia y que se inscribe como mito de origen (Uribe, 2009) de la guerrilla de las Farc.

En este aspecto hay que tomar en cuenta, por tanto, el papel del narcotráfico en el accionar guerrillero y paramilitar, así como la incidencia de este factor en la postura de cada actor armado. En este sentido, Hernández (2003) señala que desde finales de los ochenta comienza a consolidarse una hibridación entre narconeoliberalismo y narconeoguerrilla en miras de la reorganización del Estado colombiano. De ahí que, para este autor, podemos asociar el narconeoliberalismo tanto a los capos de los carteles del narcotráfico y su connivencia con sectores dominantes de la sociedad colombiana, como a los grupos paramilitares que se fueron configurando desde los años ochenta. A su vez, la narconeoguerrilla es asociable a la tendencia de la guerrilla a desprenderse cada vez más de ciertas bases sociales que tradicionalmente procuró cooptar mientras que comenzaba a su vez a pujar por el dominio estratégico de ciertas zonas de enclave del narcotráfico. Así, paramilitares y guerrillas fortalecen la base del neoliberalismo al impulsar un espacio omnipúblico como expresión de la ruptura entre la oposición tradicional privado-público, en tanto, la idea *narco* fortalece el neoliberalismo desde el punto de vista del mercado. De ahí que sea el narcotráfico el que se convierte en el eje del accionar de estos actores del conflicto.

En la primera década de 2000. Las fuerzas paramilitares ya se habían extendido lo suficiente en la mayor parte del territorio nacional, sirviendo como protectores de intereses empresariales privados (entre los que se incluyen los de multinacionales) así como intereses propios como los corredores de narcotráfico administrados por ellos (Reyes, 2008). Por otra parte, con la dispersión de los grandes carteles de Medellín y Cali en virtud de la muerte de Pablo Escobar y la extradición de los hermanos Rodríguez Orejuela, el negocio del narcotráfico será apropiado por paramilitares, guerrillas y otros grupos más o menos relevantes que le darían otra lógica al conflicto (Atehortúa; Rojas,

2008). En este contexto, y en virtud de que la política pacifista de Andrés Pastrana concentró los ánimos políticos en una paz que implicaría unos cambios estructurales que, como dice Reyes (2008), ni las guerrillas ni el gobierno lograban entrever, terminaron en un fracaso que sirvió de colchón publicitario para un deseo generalizado en la población civil de *mano dura* que sería la que le permitiría a Álvaro Uribe llegar al poder y mantenerse por dos periodos consecutivos en virtud de la reforma constitucional de la reelección. Será en este periodo cuando se da un extraño giro al despolitizarse a las guerrillas de izquierda calificándolas de terroristas pero a su vez se politiza a los paramilitares para permitir su desmovilización; en este contexto reciente y su violencia se enmarcan los movimientos de víctimas de violencia política.

Atravesado por esto, las políticas neoliberales y el contexto global de lucha contra el terrorismo de George Bush serán los elementos fundamentales que permitirán en la primer década del 2000, la consolidación política del paramilitarismo, lucha anti-terrorista y desmovilización de las AUC; en contraste con la década de 1980, ya no se reconoce la oposición política armada; las guerrillas de izquierda son tomadas como terroristas ilegítimos, lo que justifica a la par que una política de estado en guerra con un enemigo interno ilegítimo, la actuación del paramilitarismo como excusa de la falta del Estado frente a ese enemigo. Se vuelve, pues, a las políticas de seguridad de la década de 1970. En este sentido, la violencia política en la Colombia reciente hay que entenderla en el marco del cambio geopolítico fundamental que Zuleta (2003) denomina *del imperialismo al imperio*. Para la autora, tanto el Estado como la guerrilla son evidencia de dicho cambio, en tanto que en el desarrollo del conflicto armado colombiano hay cambios de *estrategias de guerra* movilizadas por posicionamientos ideológicos y objetivos políticos. Para la autora durante el proceso de negociación de 1991 hubo una transición del modo de soberanía que pasó del imperialismo al imperio marcado por la introducción del concepto de *guerra justa*, retomado de los desarrollos de Hardt y Negri (2002). Así, mientras por el imperialismo, el conflicto entre Estado y guerrilla parecía gozar de cierta legitimidad, lo que implicaba cierta apertura a diálogos y procesos de paz abiertos, el cambio ideológico a *imperio* implica la deslegitimación total de la lucha armada de la insurgencia, su rotulación de terrorismo, lo que instaura así el concepto de guerra justa contra la insurgencia. Este movimiento se irá construyendo por los continuos vínculos de las Farc con el narcotráfico y la expectativa fallida creada en el proceso de paz de 1998. Si bien la autora no menciona directamente el contexto global del 11 de septiembre de 2001, puede verse en este un acontecimiento que a su vez ha servido a nivel mundial para legitimar la categoría de *guerra justa*.

Perspectivas

Esta revisión documental nos ha permitido vislumbrar que el contexto macro de violencia política exige reconocer varios elementos clave. En primer lugar, que los procesos de violencia política en Colombia, a pesar de sus aparentes diferencias, tienen en sí mismos unas continuidades o responden a secuelas de procesos anteriores no resueltos. Para el caso de la violencia política reciente, es la participación de actores como las mafias narcotraficantes y sus milicias privadas lo que ha contribuido a que estos procesos, por un lado, se complejicen y, por el otro, se despoliticen, en la medida en que el discurso oficial se ha concentrado en pensar el tema del narcotráfico no como un tema político sino como un tema de lucha, primero contra el crimen y luego contra el *terrorismo*. Esto ha servido, a la par, para ocultar las connivencias entre políticos, narcotraficantes y sus secuelas de corrupción, ocultando con ello los crímenes de los paramilitares y en la actualidad de las bandas emergentes llamadas Bacrim con la complicidad del estado por acción u omisión en estos vejámenes.

En segundo lugar, un problema constante que trae consigo los procesos de violencia política y social en el país a lo largo de su historia y que parece la columna vertebral del conflicto, es el problema de la administración de la tierra y sus recursos. Tanto los movimientos campesinos organizados, las organizaciones guerrilleras, como el paramilitarismo, y también el gobierno están en pugna por el control del territorio, bien sea para solventar necesidades vitales básicas, satisfacer intereses de poder económico sobre el negocio del narcotráfico, o para impulsar políticas neoliberales que permitan a las grandes empresas nacionales y multinacionales su desarrollo. Este último punto es clave para entender también la connivencia entre paramilitarismo y despojo de tierra que ha ocasionado el desplazamiento forzado en el país y, a su vez, el desarrollo de empresas como las de palma africana y biocombustible. Este tema sigue siendo motivo de debate, incluso la reciente Ley de Víctimas y restitución de tierras forma parte de él.

En tercer lugar, otro problema constante y que podría pensarse como médula espinal de los procesos de violencia política es que a pesar de los dos siglos de vida republicana, el Estado colombiano no ha logrado consolidarse como institución. Esto se evidencia en las prácticas de corrupción que se ejercen en todas las ramas del poder público y que fomentan a su vez la connivencia entre miembros del Estado, grupos insurgentes y mafias locales o nacionales. También se evidencia en que los movimientos insur-

gentes de izquierda, grupos de derecha y hasta los narcotraficantes aparecen como *solventes* de ciertos vacíos institucionales que el Estado nunca ha logrado llenar: todos ellos se constituyen en opciones económicas que el orden social no logra abastecer; las guerrillas nacen como reacción frente a las fallidas reformas agrarias y luego se desarrollan alrededor del negocio del narcotráfico; las autodefensas y los narcotraficantes surgen como opción de ganarse la vida de manera rápida y *fácil*. De igual modo, todos ellos arrogan fuerza de defensa, en virtud de que en ciertos momentos el Estado no logró otorgársela: las *repúblicas independientes*, organizadas al margen del Estado, se defienden de este, por su persecución; las autodefensas, como respuesta a que la fuerza pública sola no alcanza a proteger a terratenientes; y evidentemente los grupos de narcotraficantes, por estar al margen de los negocios legales. Esto explica también por qué las fuerzas armadas de izquierda y de derecha lograron configurarse como verdaderos ejércitos organizados en paralelo y en pie de fuerza prácticamente igual al del ejército oficial. Es como si existieran tres Estados en paralelo en los que el Estado colombiano es uno de ellos. Cada uno de los Estados alternativos, bien sea de izquierda o de derecha, ha surgido justamente donde el Estado oficial no ha logrado llegar.

Una nueva tendencia investigativa: las víctimas como sujetos. Procesos de formación ético-política

En la anterior sección se ha señalado cómo el contexto sociopolítico e histórico de la desmovilización del paramilitarismo en Colombia provoca la creación de la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005). Esta también dio vida jurídica a la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) y como parte de ella al grupo Memoria Histórica (MH)³⁴, instituyendo sus apuestas investigativas en la reivindicación de las víctimas y en la obligada conjunción entre historia y memoria. Seis años después la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (1448 de 2011) intenta dar un giro a la política pública y otorgar mayor posicionamiento a las víctimas en la agenda social. Al entrar en vigencia, la Ley 1448 deroga algunos aspectos de la Ley 975, por lo que provoca la

34 El Grupo está integrado por Gonzalo Sánchez (coordinador), Álvaro Camacho (+), Andrés Suárez, César Caballero, Fernán González. S.J., Iván Orozco, Jesús Abad Colorado, León Valencia, María Emma Wills, María Victoria Uribe, Martha Nubia Bello, Nubia Herrera, Patricia Linares, Pilar Gaitán, Pilar Riaño, Rodrigo Uprimny, Tatiana Rincón, investigadores principales de diversas disciplinas que coordinan las distintas líneas de investigación. Cada uno de ellos tiene a su vez un grupo de trabajo para emprender investigaciones específicas cuyos resultados son sometidos al aval de los investigadores principales; también se pide la opinión de un Comité Consultivo Internacional para proceder, después de los ajustes de rigor, a su publicación y difusión.

desaparición de la CNRR; sin embargo, reubica los hallazgos de MH y su quehacer en el Centro de Memoria Histórica (CMH)³⁵. Así, las actividades del Grupo y del recién creado CMH se inscriben jurídicamente para responder al derecho a la verdad en torno al conflicto armado, tanto para las víctimas como para la sociedad en general (Ley 975 art. 7; Ley 1448 art. 23) y al derecho a la reparación simbólica y satisfacción de las víctimas, marco desde el cual se apunta al deber de memoria (art. 8 Ley 975; Ley 1448 art. 141; Ley 975 art. 522; Ley 1448 art. 141).

Lo que nos interesa mostrar de estos movimientos jurídicos es que en la medida en que se dan las investigaciones de MH, se va posicionando en Colombia el interés por conocer y situar las víctimas como objeto de reflexión y de política pública. Por ello sus trabajos se constituyen en uno de los antecedentes fundamentales de nuestra pesquisa. Sobre todo porque la enseñanza de la historia a través de diversas mediaciones, entre ellas la escolar, cumple un papel fundamental en la configuración de las identidades nacionales, comunidades y sujetos políticos (Jelin *et al.*, 2004, pp. 1-9; Carretero *et al.*, 2010; Herrera *et al.*, 2003, pp. 113-173). Aunque aún no existe una política pública que exija a las instituciones educativas acoger las producciones de MH como material para la enseñanza de la historia reciente, la Ley 1448 traza algunos lineamientos en este sentido, instando al CMH a convocar a otras entidades a investigar sobre el tema, promover actividades participativas y formativas y crear un museo de la memoria. También se convoca al MEN a fomentar programas desde el enfoque de derechos, con atención especial al trabajo con poblaciones vulnerables y afectadas por la violencia (art. 145, 147, 149).

Referente a garantías de no repetición la Ley 1448 alude, a nuestro modo de ver de una manera problemática, a “la creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica” (art. 149). Aunque la Ley apenas empieza a aclimatarse en muchos de sus aspectos en el entorno institucional, sitúa al GMH como un macroempresario de memoria. Este concepto lo derivamos del planteamiento de Jelin (2002):

“empresario de la memoria”, que hace referencia a quien se involucra personalmente y compromete a otros en el proyecto de generar participación y tareas colectivas para definir o instaurar el campo de las luchas por las me-

35 <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>

morias, en tanto se pugna por “el reconocimiento social de una (su) versión o narrativa del pasado (pp. 48-49).

Al cual le interesa construir una narrativa integradora sobre el conflicto que tome en cuenta la voz de las víctimas y propenda por su posicionamiento en la esfera pública, creando la expectativa de que las políticas públicas potencien estos esfuerzos.

Como se sabe, las apuestas investigativas de MH están pautadas por la intervención social como llave de acceso a los testimonios y la pretensión de esculpir memorias ejemplares a partir de sus hallazgos y elaboraciones. Con este propósito, a través de sus diversas estrategias metodológicas con comunidades, se intenta incidir sobre las narrativas *habituales* para superar su grado de fragmentación y posibilitar, mediante la interpelación crítica, narrativas emergentes que superen la rememoración de hitos aislados y amplíen la comprensión de los acontecimientos y de la experiencia de las comunidades sobre los mismos. Se busca enriquecer la memoria existente y complementarla “con una mirada de mediana duración” (MH, 2011a, p. 153). Igualmente, MH presenta, de manera panorámica, algunas de las iniciativas de memoria agenciadas por asociaciones o colectivos de víctimas dispersos por todo el país (MH, 2009c), posicionando en la esfera pública como objeto de investigación, la cuestión de las disputas por las memorias, las víctimas como sujetos de dichos agenciamientos y las iniciativas que promulga en particular.

Emerge así la víctima como sujeto político, y la opción de investigación desde la memoria. Es claro que todo sujeto es lo que es en la medida en que posee facultades y está inserto en un entramado social. La memoria es justamente eso: tanto una facultad mental y afectiva como una dimensión social, fundamental para entender los procesos de constitución de subjetividades, comprendida no como un proceso meramente solipsista (derivado de concentrar el concepto de memoria en el sentido psicológico e individual de facultad), ni como un fenómeno social del cual el sujeto siempre será subjetivado por otro (derivado de concentrar el concepto de memoria en el sentido de dimensión social) sino como una dialéctica de ambos aspectos.

Sin embargo, y como se señaló en la anterior sección, MH no ha sido el único grupo de trabajo que se ha interesado por las víctimas del conflicto armado. Se destacan, por ejemplo, las iniciativas y la producción del Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) que desde su creación ha documentado la crisis humanitaria del país, reconocido los crímenes de lesa humanidad en pro de la reivindicación

y reparación integral de las víctimas, así como la defensa de sus derechos en materia de justicia y acceso a la verdad.

De esta manera el Movice puede pensarse como un sujeto colectivo que aglutina diversas organizaciones de víctimas alrededor de ese proyecto común, posicionados desde la perspectiva ético-política del discurso de los derechos humanos; desde esta posición de enunciación pretenden también denunciar la violencia sistemática contra el movimiento social en Colombia³⁶.

En el marco de estas investigaciones encontramos trabajos diversos que recogen las narrativas de diferentes líderes de las comunidades diversas (afrodescendientes, indígenas, etc.) en pro de la reivindicación de sus derechos; el Movice (2010c) enfatiza:

Para el Movice un trabajo de reconstrucción de las memorias colectivas debe, antes que nada, propiciar una experiencia activa de empoderamiento de las víctimas como sujetos morales de derecho a partir de la búsqueda de la verdad, las justicias y la reparación [...] de acuerdo con lo que se postula desde el movimiento, al generar procesos de memoria colectiva se busca que quienes han sido sometidos a la violación de sus derechos y la sociedad en conjunto, asuman el legado histórico de las víctimas, convirtiendo sus experiencias de resistencia civil ante el olvido y la impunidad, en fundamentos de una pedagogía de apropiación de los derechos humanos (p. 29).

En virtud de esta apuesta ética y política, la metodología utilizada, a pesar de que no se especifica, consistió en tomar los testimonios y las historias de vida para reconstruir y salvaguardar la memoria histórica de las comunidades de diversas regiones del país³⁷.

Por otro lado, otras investigaciones identifican también que la memoria encarna la posibilidad de revitalización del pasado, sentido en el cual puede ser un arma de doble filo pues a través de los relatos se hace un procesamiento de lo sucedido (o un trabajo de memoria, una memoria liberadora), pero puede también significar la re-producción de los hechos violentos que sitúa al sujeto en el lugar de la re-victimización (Castillejo,

³⁶ Es preciso aclarar que el Movice tiene como antecedente el proyecto “Colombia nunca más” a través de una investigación que pretendía trascender la reconstrucción de hechos sobre las víctimas del conflicto armado en la década de 1990 en Colombia (véase <http://www.movimientodevictimas.org/quienes-somos/historia.html>).

³⁷ Algunas de estas investigaciones son Movice (2010a, 2010b, 2012).

2000). Pero, como veremos, la memoria así tratada está en condición abstracta. Esta solo se materializa y vehiculiza fundamentalmente a través de la memoria narrativa. En efecto, recordar consiste en narrar el pasado; por eso, la cuestión de la subjetividad, marcada por la memoria, ejerce un primer ensanchamiento que nos ocupará a continuación. Así, para Castillejo (2000), la memoria tiene una fuerte relación con la narración en tanto permite cohesionar los relatos a través de los cuales los sujetos se leen. De este modo, la memoria fortalece el hilo a través del cual la experiencia humana deviene en relatos, conservando, a pesar de la movilidad temporal del relato, rasgos en los cuales el sujeto se encuentra, se asimila, se narra o se desconoce, modelando así procesos de subjetivación y de identificación colectiva.

Oviedo (2006) aborda el tema del desplazamiento forzado desde la apropiación material y simbólica del espacio en el proceso de construcción del territorio y la configuración de los espacios de conflicto; y las construcciones simbólicas y sociales adoptadas por los desplazados como actores sociales individuales y colectivos. Además, pone a consideración un ejercicio metodológico a través de un análisis antropológico y geográfico sobre la morfología y configuración sociopolítica y económica de los territorios urbanos y rurales del departamento de Caldas desde el año 2000. El análisis está basado en la elaboración de una cartografía semiótica con énfasis en la grafía de las representaciones, y presenta dos categorías de mapas: los temáticos y los sintéticos.

Serna (2006), por su parte, expone trabajos relacionados con la ciudad, el urbanismo, el conflicto, la memoria urbana en barrios populares. Para este autor, la memoria urbana es la memoria construida en un espacio-tiempo que configura las ciudades a través de sus procesos de expansión e infraestructura. En cada uno de los elementos que compone a las ciudades, se da cuenta de formas particulares de asumir los espacios urbanos, y que al mismo tiempo estos determinan las formas de vida, relación y uso, por tanto, son parte fundamental de la historia de la ciudad.

Tovar (2009) establece una relación personal entre la evocación de la memoria como revivir lo ausente, anteriormente presente en un pasado, relacionado directamente con el duelo por la muerte, resignificando la situación eventual en el drama de la guerra que constituyen nuevas identidades de mujeres viudas. Así mismo hace referencia a la idealización frente al recuerdo de los sujetos desaparecidos desde características diferentes a las reales, siendo reconocimiento y la conmemoración un fenómeno basado en el estatus y posición social dentro de las fuerzas armadas que tiene como

característica común de sus narrativas la atribución heroica independientemente de la pertenencia a la legalidad e ilegalidad, siendo parte de la verdad el abandono de las instituciones a quienes entregaron la vida.

Las características de las mujeres entrevistadas asumían un rol pasivo y la transformación de sus identidades a partir de la experiencia, evidencian en la narración reflexiones que vinculan la experiencia con la conciencia en la construcción de la realidad de su mundo social, entre el pasado y el presente. Como resultados en las construcción de las narrativas, la investigación encuentra diferencias, la mujeres humildes atribuyen a los hechos una visión fatalista, anecdótica, y fragmentada en las historias; las mujeres de clase media construyen sus relatos de manera cohesionada y coherente permaneciendo compromisos y coherencia en la institución política o militar.

Para Quintero y Ramírez (2009), las narrativas y los relatos de la violencia política en Colombia son establecidos como una forma de abordar desde la experiencia del lenguaje y las narrativas de los sujetos, los sentidos que le atribuyen a la vivencia del desplazamiento forzado y el conflicto armado en el país. Según estos autores, la narración aparece como una categoría que es a su vez metodológica y teórica, es la base para “adentrarse en la experiencia y el mundo subjetivo de la vida de los desplazados” (Quintero y Ramírez, 2009, p. 18).

En ese sentido, tanto Castillejo (2000) como Quintero y Ramírez (2009) están de acuerdo en mostrar las potencialidades de la narración. Para el primero,

Colombia es un territorio donde se vive un estado generalizado de silencio. Silenciar es una estrategia militar, y el silencio una táctica de supervivencia. Y no nos referimos solamente a los asesinatos, ni a las masacres selectivas de gentes que habitan la “salvaje” periferia. (Castillejo, 2000, p. 23).

Así, la investigación social, cuando no busca lo que este autor llama *el ilusorio ideal de la objetividad*, implica también hacer oír la voz de quienes viven la guerra. De ahí que emplee las narraciones orales de los sujetos en relación a sus vivencias particulares, como una forma de acercarse desde la subjetividad a la problemática del desplazamiento, a las maneras en cómo estos sujetos reconstruyen su identidad individual y colectiva y dan sentido a la experiencia vivida. Por eso, Riaño (2006) señala que las narrativas locales de cómo murió alguien, por ejemplo, el lugar que ocupan los

muerdos en las vidas de los vivos, y las actitudes hacia la muerte y los muertos, ofrecen un terreno fértil para entender cómo los sujetos dan sentido a su vida diaria y cómo han moldeado sus culturas para enfrentar la incertidumbre y las paradojas de una impredecible situación violenta. La muerte y los muertos tiene una historia oral, que documenta la magnitud de las pérdidas humanas y habilita salidas para que la comunidad explore emociones, se reúna y restaure un cierto sentido de dignidad.

Muchas de estas investigaciones se sirven de referentes foráneos para poder tener miradas analíticas amplias. Por ejemplo, Gómez (2008) coloca como ejemplo sociedades que han sufrido conflictos en los que se han transgredido de manera amplia y extendida los derechos humanos y los derechos fundamentales de los ciudadanos por parte de algunos de los actores del conflicto, lo que conlleva eventualmente al pasado y esclarecer los hechos ocurridos como parte de un proceso de reconciliación que se debe llevar a cabo una vez ha terminado el conflicto. Se argumenta que la memoria y el recuerdo de lo ocurrido necesariamente pasa por la restitución de los derechos transgredidos a las víctimas y así mismo, ofrece una garantía de no repetición de las transgresiones. Así, Gómez también expone que en toda sociedad en donde ha ocurrido un conflicto en el que se han cometido crímenes de lesa humanidad, es total y absolutamente necesario volver sobre los hechos ocurridos y construir una memoria histórica como manera de forjar una paz duradera y una democracia estable en un escenario de posconflicto. Se utilizan ejemplos de distintos países, particularmente España, Argentina y Chile, para argumentar que si bien en estos casos inicialmente se optó por el perdón, el olvido y el indulto, eventualmente estas sociedades optaron por volver a los hechos y esclarecer lo ocurrido durante sus dictaduras. En todo proceso de reconciliación deben hacerse presente tres elementos fundamentales: la verdad, la justicia y la reparación.

Masse (2008) habla sobre otro caso emblemático el papel de la Comisión de la Verdad en el Salvador, de cómo esta entregó un informe titulado *De la locura a la esperanza* y como en este informe se mencionaban victimarios y perpetradores de crímenes durante la cruenta guerra civil de El Salvador. Posteriormente, el autor hace un esfuerzo por explicar por qué el informe que presentó la comisión resultaba restringido, pues presentaba una verdad histórica limitada. Daba cuenta de una verdad políticamente negociada y se caracterizó por no tener consecuencias judiciales, a pesar de mencionar a varios victimarios con nombre propio. Así, este caso es de vital importancia comparativa para el caso colombiano, en tanto el informe presentado por la comi-

sión no resultó en consecuencias judiciales para las personas que este mencionaba, esencialmente porque no estaba dentro de las facultades de la comisión investigar los crímenes con la intención de derivar consecuencias jurídicas, se trataba simplemente de un esfuerzo por esclarecer la verdad. En muchos casos las personas estaban dispuestas a relatar la verdad a la comisión pero no al aparato judicial salvadoreño, por considerarlo sesgado y parcializado.

Federico Reyes-López (2008) hace una descripción del proceso que condujo a que en la década de 1990, distintos actores civiles trataran de crear un registro histórico de los eventos ocurridos durante décadas de violencia política en Guatemala. Esta, tradicionalmente, ha sido ejercida por parte del Estado en la población civil del país, teniendo como consecuencia la creación de células y movimientos guerrilleros en distintas partes del país a lo largo del siglo pasado, movimientos a los cuales el Gobierno respondió con brutalidad. En la década de 1990 surgieron poco a poco los primeros esfuerzos por esclarecer la verdad y crear un registro histórico de lo ocurrido en el país, pero desafortunadamente ese esfuerzo se vio truncado al ser asesinado Juan Gerardi Conedera, el principal impulsor del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica, cuya principal preocupación había sido documentar los sucesos ocurridos a lo largo del siglo XX en Guatemala.

Uceda (2008), por su parte, presenta una comparación en la violación de derechos fundamentales por actores en el conflicto entre el grupo insurgente Sendero Luminoso en el Perú y funcionarios estatales, describiendo la estrategia de persecución por parte de la fuerza policial en el mandato de Belaúnde y Alan García y las alianzas del grupo ilegal con el narcotráfico. Posteriormente, el país entró en un periodo de autoritarismos que por poco conducen a un golpe de estado y se estableció una relación con la prensa que hizo énfasis en tres puntos: limitación para el cubrimiento de actos terroristas sesgados por ideologías de izquierda y derecha; procesos de investigación del periodismo; y el escepticismo frente a los actores del conflicto en la independencia periodística. El investigador escudriña en las políticas sistemáticas de eliminación contra grupos subversivos por parte del ejército sin que estas fueran expuestas de manera abierta. En la práctica se establecieron como patrón de sus acciones la separación con la ley como estrategia para un derrocamiento final; así, se describe la eliminación de prisioneros en gobiernos democráticos de Perú que, a diferencia de lo ocurrido en Argentina y en Chile, se presentaban desde golpes de estados con tendencias autoritarias. Sin embargo en los medios de comunicación

se visibiliza cómo un gobierno violador de DD.HH. en la administración de Fujimori responsabilizándose y manchándose de sangre, contrario a las siguientes administraciones, las cuales boicotearon la justicia.

Por otro lado, algunas investigaciones como las presentadas por Quintero y Rojas (2009), coinciden en plantear que a través de las narraciones los sujetos otorgan sentido a lo ético y lo político en el contexto de violencia. En esa medida, en las narraciones acerca del mal, por ejemplo, está la posibilidad de interpretar y comprender aquellos relatos que se refieren a los acontecimientos como genocidios, masacres, guerra, etc., que se pueden encontrar a través de las metáforas, relatos o biografías narradas. Del mismo modo, la narración se establece como punto nodal para la comprensión de la eliminación de la personalidad moral y de la subjetividad política, llegando al punto de la deshumanización donde se destruye toda libertad y solidaridad entre los seres humanos, pero además, su posibilidad de ser sujeto agente de iniciativas sociales y políticas.

Entre tanto, para Quintero y Ramírez (2009), la narración dota a los sujetos que narran de una función política importante frente al olvido y el reconocimiento del pasado para que las historias de barbarie no se repitan. Además, los autores resaltan dos elementos importantes: por un lado, las configuraciones subjetivas, en el caso de su investigación, de las familias desplazadas, que traen consigo una visión del mundo y de los sentimientos emergentes frente a la vulneración de sus derechos. Esto permite pensar en configuraciones de la subjetividad que se habían consolidado en espacios o tiempos previos o anteriores a la violencia política, durante y posteriores a ella. Siguiendo a Ricoeur (1999), la narración contiene dos sentidos éticos: por un lado la confrontación de sí mismo con los modelos de acción de vida y el segundo el compromiso moral que emerge en las narrativas. Así, la narración como hilo vinculante de la rememoración permitiría entonces explorar las dimensiones morales y políticas en juego que atravesaban esa configuración de las subjetividades.

En este aspecto, el trabajo de Quintero y Ramírez (2009) hace unos aportes metodológicos interesantes para pensar la subjetividad en sus dimensiones ético-políticas. En efecto, establecen un marco comprensivo de la subjetividad y los sentimientos morales y un marco normativo de la ciudadanía y los aprendizajes ciudadanos, que permiten intuir cómo las investigaciones de este talante pueden dedicarse a examinar prácticas, juicios morales y modos de razonamiento que rememoran y relatan los sujetos en sus narraciones.

Por su parte, Mendoza y Molano (2008) presentan en una ponencia algunos resultados de la investigación: *Procesos de formación política y constitución de sujetos sociales en la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra* (ACVC) de la línea de investigación denominada “Memoria, identidad y constitución de sujetos” del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Busca analizar cómo llegó a ser lo que es la Asociación Campesina del Valle del río Cimitarra. Su método de trabajo es el análisis de las narrativas testimoniales a partir de entrevistas. Primero se hace una aproximación a la forma como se entiende la organización social campesina centrándose en el contexto social e histórico en el que se desarrollan las acciones y proyectos de la ACVC. En segundo lugar, se presentan dos de las narrativas que configuran las memorias sociales de la ACVC, y finalmente, se realiza una reflexión sobre la producción y circulación de memorias sociales y su papel en la construcción histórica de la comunidad.

El trabajo destaca que en el contexto rural colombiano existe una amplia gama de organizaciones campesinas (asociaciones, sindicatos agrarios, cooperativas, comités, ligas campesinas), con niveles diferenciados de articulación, desde experiencias locales hasta coordinaciones nacionales e internacionales, entre ellos. En los relatos que circulan en la ACVC hay constante referencia al papel desempeñado por la represión estatal y paramilitar sobre la región y sobre sus vidas, sobre todo porque algunos campesinos vinculados con la ACVC, que participaron en el Partido Comunista Colombiano (PCC) y en la UP fueron asesinados; ellos rememoran el trabajo realizado en las labores de organización campesina y comunitaria. En relación con las guerrillas, la colonización armada, produce la necesidad de establecer acuerdos entre comunidades y guerrillas, para la convivencia y el cuidado colectivo del medio. Los dirigentes campesinos insisten en la necesidad de diferenciar las lógicas de los procesos organizativos civiles y el accionar de las guerrillas. Las relaciones establecidas entre los campesinos y las guerrillas de las Farc y el movimiento insurgente Ejército de Liberación nacional (ELN) se han reelaborado en cerca de treinta años de coexistencia, pues se ha pasado por acuerdos de convivencia y explotación concertada de recursos, en unos momentos, hasta la exigencia de autonomía y respeto para con las comunidades y organizaciones campesinas en otros.

García *et al.* (2008) argumentan cómo en distintas zonas del país, en particular en el Urabá Antioqueño, se ha dado desde hace décadas una alianza entre el Estado colombiano y los grupos paramilitares, que en la década de los noventa se materializó en la forma de desplazamientos masivos, masacres y toda suerte de crímenes con la

población que tradicionalmente habitaba la zona, con el objetivo de adueñarse de la tierra, y empezar proyectos productivos, de ganadería extensiva y de cultivo de palma de cera. Tras haber argumentado suficientemente lo anterior, los autores del texto se enfocan en las comunidades afrodescendientes en los municipios de Curavadó y Jiguamiandó, en Antioquia, y los esfuerzos de resistencia civil de estas poblaciones frente a las acciones violentas conjuntas de los paramilitares y el estado colombiano. En el texto se maneja la idea de que los esfuerzos de estas poblaciones victimizadas tienen como núcleos fundamentales, por un lado, la memoria, construir un registro histórico colectivo no solo de los hechos de los que han sido víctimas, sino también de sus tradiciones ancestrales y sus costumbres, por otro lado, esta una concepción de la tierra no meramente instrumental, sino como un ambiente en el que la vida humana y la vida en general transcurre, en la que se trata de mantener un balance entre sobrevivir y consumir de la naturaleza.

Quintero y Giraldo (2009) plantean cómo en las comunidades de desplazados la agencia de los actores directos y coautores de la producción discursiva ésta descrita por la pérdida de los derechos, conllevando también la privación de pensamiento y opinión de lo público, así, se constituyen las historias de lo cotidiano y común, mediadas por el discurso y la comunicación de significados y sentidos de las realidades en las cuales se genera un conflicto de pertenencia al mundo, la ciudad y a sí mismo, iniciado por el desarraigo de su territorio y por la discriminación, al final, sin representación y evidencia de la dignidad, justicia y la libertad.

Los autores enfatizan en que las personas desplazadas se ven obligadas al tránsito de una ciudadanía con singularidades articuladas en la colectividad, referida a la comunidad campesina como mundo inicial de pertenencia, con sistemas de normalización y de moralidad definidos, hacia la pérdida de la ciudadanía representada en el desplazamiento, los sentimientos de terror y amenaza de su mundo, de su riqueza materializada en la propiedad de la misma vida, respeto de su cuerpo, el uso y desarrollo la libertad bajo experiencias de reclutamiento, violación a mujeres, violencia física que conllevan a un destino de desappropriación y vulnerabilidad. Así, en la ciudad las pérdidas y los duelos hacen referencia a la presencia de los otros, de la historicidad constituida en la familiaridad de lo cotidiano. De este modo, los autores insisten en que dado que la participación política, la acción de los ciudadanos, es posible y se garantiza de manera permanente a partir de la memoria organizada por una colectividad, configurando las identidades fijadas en la significación del recuerdo, las familias en

condición de desplazamiento padecen la condición de pérdida de los derechos y la ciudadanía como una vivencia de amenaza, constituyéndose la historia de las colectividades desplazadas en una esperanza fallida, siendo la memoria fragmentos de la realidad que se hace incomprensible.

Otras investigaciones destacan que las narrativas circulan no solo a través de la oralidad sino en las formas de representación o imaginarios sociales que se construyen del sujeto a través de los medios de comunicación y, especialmente, por medio de las imágenes. Para el caso del desplazamiento, la mirada semiótica frente al desplazado en las fotografías de los diarios, lo muestra como un ser segregado y sin voz, como un ser sin casa /símbolo, un individuo anónimo, sin rostro, desfigurado y evidentemente débil y agotado.

Este aspecto se complementa con la apuesta de Rey (2005), quien se ocupa de examinar las narrativas mediáticas sobre la seguridad ciudadana. Para este autor, los medios de comunicación han configurado una serie de percepciones alrededor de la violencia, siendo la inseguridad uno de los temas más visibilizados, fomentando la desconfianza por parte de los ciudadanos. Para este autor, los medios de comunicación están constituyendo representaciones sociales de los conflictos donde se visibiliza y se invisibiliza a determinados sujetos y sectores de la sociedad, creando atmósferas y estigmatizando contextos. Según Rey, los medios de comunicación más allá de contribuir a la construcción de una opinión pública sobre la seguridad dan una opinión sobresaltada de los hechos, que no se alcanza a sedimentar permitiendo así que los acontecimientos se desvanezcan en el tiempo y caigan en el olvido colectivo; la “opinión de la seguridad está hecha de memorias a corto plazo, de estrategias de suspenso y narrativas exaltadas, más que de memorias de largo plazo o del despliegue racional de argumentos” (Rey, 2005, p. 13). Este trabajo nos muestra que las narrativas mediáticas contribuyen también a crear formas de identificar y visibilizar o invisibilizar a los jóvenes y a los maestros en contextos de violencia política que sería preciso también indagar para ver cómo se constituyen sentidos y memorias acerca de estos sujetos y sus contextos.

Por su parte, Morris (2008), director del programa de periodismo investigativo *Contravía*, enumera varios elementos importantes a la hora de llevar a cabo una buena investigación periodística. El primero de ellos es salir de los estudios y dirigirse hacia las regiones, no reportar únicamente desde las capitales como Bogotá y Medellín, sino también ir al campo y una vez allí aclarar los hechos en el lugar donde realmente ocurrieron. En segundo lugar, es deber del periodista acercarse a todas aquellas

personas en las regiones con el máximo respeto posible, si bien muchas de ellas en Colombia son víctimas de la violencia, no hay que verlos o considerarlos con tristeza, sino como personas que tienen que decir y que tienen propuestas para la sociedad colombiana. En tercer lugar, Morris hace énfasis en la habilidad fundamental que ha de tener un buen periodista: escuchar, no apresurarse y tratar de obtener respuestas de manera rápida y acelerada, ni tampoco escuchar únicamente a aquellos que tienen algo que decir que concuerda con lo que el periodista piensa. Así mismo, se menciona la importancia de no ver a las víctimas bajo un lente de lástima o de tristeza, sino ser consciente y asumir que si bien son víctimas, son personas fuertes y con mucha dignidad, que reclaman sus derechos y luchan por ellos, y que a pesar de su condición de víctimas, tienen la fortaleza para seguir viviendo su vida. Finalmente, Morris recalca la importancia de aclarar el contexto en el que se desarrollan los acontecimientos, percatarse de que las cosas ocurren por motivos y no son aisladas, sino que se producen insertas en un cierto contexto; esto, a su vez, hace que sea más difícil que se difunda información falsa.

También, Herrera y Ramírez (2009) hacen la apuesta en torno a tres aspectos: a) necesidad por emprender investigación desde perspectivas interdisciplinarias de cultura política; b) análisis de la constitución de subjetividad política y la articulación con procesos de socialización, teniendo en cuenta el papel de la memoria en tiempo presente, y c) ejercicio centrado en las marchas desarrolladas el 4 de febrero y 6 de marzo de 2008.

Para ello, demarcan dos conceptos: a) la socialización como proceso a través del cual los individuos son interpelados por las instituciones y aprenden los principios, valores y prácticas propias del orden social dentro de contextos históricos y sociedades específicas que aluden un régimen al orden establecido y las instituciones en un marco de relaciones de poder; y b) la subjetivación política entendida como la apropiación y resignificación relacionada con lo político. La noción y apropiación de ciudadanía implica una subjetivación política construida desde las relaciones de socialización y experiencias adquiridas en espacios familiares y escolares, entre otros, en los que además de la normalización y construcción de los valores éticos se convierte en sujeto de acción, de manera que su delimitación transita entre lo individual y lo colectivo. En suma, en la categoría de subjetivación se analizan los mecanismos de agenciamiento, construcción de sí mismo como individuo y su participación en escenarios sociales y el mundo de la vida.

Entre las dos categorías anteriores, la memoria constituye la mediación que permite la estructuración de esquemas, y *habitus* ligados a las significaciones culturales de los grupos a los que pertenecen y con los que se identifican, en tanto sentimientos individuales y colectivos participan en procesos de autorreconstrucción de subjetividad de los seres humanos. Así mismo, la memoria social participa en reivindicaciones del pasado y consolidación de redes sociales frente a conflictos compartidos de carácter identitario, los cuales también reflejan emocionalidades de orden privado, cuestionamientos del ordenes jurídicos e históricos.

Otro concepto clave del artículo de Herrera y Ramírez es el de políticas de memoria que pueden ser entendidas como procesos deliberados en procura de difundir posturas, recuerdos y olvidos con relación a los acontecimientos históricos, sociales y políticos mediante elementos expresivos y performativos (narrativas, rituales, conmemoraciones), lo que incidiría en las acciones. Sin embargo las autoras se cuestionan frente a las relaciones de poder que determinan este tipo de memoria, los emprendedores de la memoria referenciando a las instituciones y sujetos que participan en la activación de estas en la narración y su interpretación de la realidad, en los imaginarios sociales.

A partir de esto, se analizan las marchas del 4 de febrero y del 6 de marzo de 2008 que representan acontecimientos de rechazo al secuestro, desplazamiento forzado, movimiento insurgente de la Farc y paramilitares. A partir de ellas se identifican aspectos de cultura política que entran momentos del presente y del pasado, así como las expectativas por darle solución al conflicto. Para identificar el tipo de memorias y olvidos se realizó el análisis de informaciones que circulan en periódicos como *El Tiempo* y *El Espectador*, *Revista Semana*, *Semanario Caja de Herramientas*, videos publicados en YouTube el 15 de enero y 30 de abril de 2008 sobre las marchas.

Así, se deja ver la multiplicidad de verdades y detonantes producto de tensiones de fuerzas sociales respecto a memorias y olvidos del conflicto. Algunos medios conservan recuerdos de carácter hegemónicos en el orden institucional; otros, sobre todo videos caseros, muestran diversidad de posiciones políticas, cada una de sus imágenes y memorias responden a intereses que los regulan y se adhieren a cargas ideológicas y emocionales específicas entre las que se encuentran sentimientos de impotencia, rechazos, recordando costos y lágrimas de familias de secuestrados por las Farc. Esto desencadena en la marcha del 6 de marzo un cuestionamiento de doble moral frente

a los recuerdos que debían ser evocados abriendo la discusión hacia un sentido ético de uso o de abuso al dejar de lado recuerdo de acciones de paramilitares. De igual manera, de acuerdo con las cargas ideológicas y de apoyo, el registro del número de manifestantes dilucida las pugnas entre los medios y su influencia de las acciones colectivas.

Se generan posiciones en la marcha contra el secuestro, favorabilidad del intercambio humanitario, acuerdo o desacuerdo de rescate militares, señalamientos contra Piedad Córdoba, el partido de izquierda Polo Democrático, Chávez, favorabilidad o no del uribismo, rechazo a narcoparamilitarismo. Así, el país se veía polarizado y radicalizado por tomar posiciones que fragmentan simpatías dando carácter de justas y exitosas de acuerdo con su mayor expresión ideológica frente eventos ocurridos y sus actores en el marco de amigo-enemigo. Pero el trascender de las posturas fragmentadas conlleva a identificar a las dos marchas como una acción colectiva de rechazo a la violencia y confluencia de diferentes vertientes políticas, que ponían a los ojos del país nuevos sujetos políticos en los que los jóvenes son protagonistas desde su convocatoria como su participación, en el que desempeñan un papel de difusión importante las redes sociales y estéticas de representaciones simbólicas y artísticas, lenguajes expresados en dramatizados, estampados, cantos.

Otros de los actores destacan el papel de la mujer en la marcha acudiendo al interés de homenaje a sus víctimas, en Bogotá y en diferentes lugares del país, con lo que manifiesta una vez más en la memoria la crudeza del conflicto, agregando el título de cuidadoras de la vida, activando los lazos familiares y defensa del derecho fundamental de la vida.

De esta manera, las marchas son la evidencia de la construcción política de los individuos, y la discusión pública. Constituyen al individuo como ciudadano, que para el caso pone en juego la deliberación, el disenso y la pluralidad en un mismo escenario; a lo que se agrega la renuencia a la violencia y el constreñimiento constitucional como un gesto altruista, de respeto por el ser humano. A partir de la marcha se identifica la alineación de organizaciones civiles de derecha y de izquierda que tienen de fondo intolerancia política que incide en la constitución de subjetividades políticas que mantienen el conflicto y se oponen a la negociación; sin embargo, también se reconocen organizaciones civiles que afianzan las prácticas ciudadanas en el marco del Estado social de derecho y la tolerancia política.

El artículo de Herrera y Ramírez muestra que la política del Gobierno redefine el conflicto como lucha contra el terrorismo y facilita las medidas económicas y legislativas que conllevan a esta decisión en cuanto a la definición soberana del enemigo interno, a las prioridades de la seguridad en el gasto público y la vulneración de los derechos humanos de la población civil, como sacrificio a la confrontación armada para derrocar al oponente y obtener mejores condiciones de vida, decisión tomada por la policía de seguridad democrática en la que la estrategia de la negociación es escasa para con las FARC, a diferencia de lo sucedido con las AUC. Posterior a la marcha se rescatan elementos como la evocación de la memoria en el reconocimiento del pasado, de la historia y del presente, el posicionamiento político en el que la apuesta por las subjetividades de los jóvenes que rechazan la guerra y los delitos de lesa humanidad evidencia una construcción permanente de un nosotros que tenga acciones dirigidas a la reparación y ejercicio de la justicia. En segundo lugar se resalta la movilización como ejercicio de memoria, una comprensión de legitimación política de las sociedades confrontadas en un mismo espacio y la consolidación de intereses comunes.

Todas estas investigaciones que se han mencionado permiten ver los recorridos que diversos autores han tenido en sus investigaciones sobre la memoria de la violencia política. Se ha reconocido que los sujetos de estudio que se han privilegiado han sido las víctimas, principalmente en condición de desplazamiento y aquellas que han sido víctimas de crímenes de Estado. Se destacan también investigaciones que ponen un énfasis especial en la cuestión de género.

En esta panorámica hay trabajos que específicamente se orientan a estudiar sujetos jóvenes, maestros o situaciones vinculadas con el escenario escolar. Guerrero (1998) se proponen repensar lo que sucede en la escuela y los jóvenes en contextos de violencia y procesos acelerados de urbanización a través de una reflexión sobre los discursos de los actores para construir alternativas acordes con sus propuestas; de este modo, los autores observan la cultura escolar pero también las construcciones de sentido de los jóvenes. Usan, también, como fuentes su experiencia y trabajo de campo. Su metodología de investigación fue cualitativa etnográfica, usando entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y observaciones directas. Examinan tres instituciones: Instituto Técnico Agrícola Holanda, de Granada, Meta; Concentración de Desarrollo Rural, San Vicente de Chucurí, Santander; Hogar Juvenil Campesino, Canaguaro, Meta. El texto desarrolla tres aspectos: en el primero se señalan las bases teóricas y metodológicas del trabajo; en el segundo se presenta la experiencia de

cada institución, señalando su origen histórico, luego los efectos de la violencia y la creciente urbanización de cada región, argumentando cada apreciación con narrativas testimoniales; por último, se analizan las narrativas de los jóvenes para ver el impacto de la violencia. El texto finaliza con un ensayo reflexivo como conclusión.

La investigación permite ver que los procesos de violencia y de urbanización de estas zonas han afectado las prácticas educativas e, incluso, los proyectos e identidades de los colegios; en efecto, según los testimonios de los habitantes, los colegios se destacaron en sus orígenes por estar articulados en torno a proyectos productivos agrícolas o artesanales que beneficiaban a las comunidades, lo que los posicionó como oportunidad de desarrollo; la intimidación de distintos actores armados fue generando deserción escolar y control sobre lo que se enseñaba, lo que afectaba el quehacer institucional y la desestructuración de esos proyectos originarios. Esto ha afectado a los jóvenes quienes en ocasiones se identifican con determinados actores armados o se involucran con ellos, bien como informantes o militantes. Por otro lado, las expectativas de los jóvenes han desplazado su mirada de la región rural: desean salir hacia la urbe.

Carrillo (2002) pretende establecer los marcos sociales de la memoria en los que cinco jóvenes escolarizados en el suroriente de Bogotá inscriben sus recuerdos y olvidos como parte de su identidad narrativa. La investigación fue cualitativa, con dieciséis entrevistas semiestructuradas de las cuales se escogieron cinco. La autora señala que el análisis fue abierto sin partir de unas categorías preestablecidas; estas fueron surgiendo en la medida que se realizó la interpretación.

El texto se divide en dos partes: en la primera se señalan los rasgos teóricos y metodológicos que motivaron y orientaron la investigación. La segunda parte se subdivide a su vez en cinco apartados, cada uno de los cuales presenta la narrativa de cada joven, intercalada de interpretaciones de la autora. Se identifican como marcos de la memoria la escuela, la familia, el trabajo, el barrio, el noviazgo y los amigos. Las entrevistas dan cuenta de las dificultades escolares, pero sobre todo, económicas que los jóvenes pasan y continuamente recuerdan; a partir de ellas estructuran sus relatos biográficos y a su vez señalan sus aspiraciones de salir adelante y de tener una familia en unas condiciones mejores a las que ellos viven. Algunas entrevistas dan cuenta de que algunos de los jóvenes sufrieron contextos de violencia rural que los obligó a desplazarse a la ciudad.

Ángel *et al.* (2005) se proponen indagar cuáles son las situaciones de conflicto y violencia en la escuela, cuál es el papel de los actores en esas situaciones y qué tipos de lenguajes manejan. La apuesta es asumir a la escuela desde sus actores y papeles, en particular, los estudiantes y para ello se indaga en las distintas expresiones usadas por algunos jóvenes de la IED Manuelita Sáenz y 20 de Julio de la localidad 4, San Cristóbal, Bogotá. El documento se divide en tres partes: en la primera se expone el diseño de la investigación; en la segunda se explicita un estado del arte sobre las investigaciones acerca de la violencia en la escuela y el rol de los jóvenes en ella; en la tercera se presentan los resultados de la investigación.

Su metodología es la investigación cualitativa, etnográfica, descriptiva y analítica. El estado del arte de este trabajo menciona algunas miradas que la investigación ha tenido sobre el conflicto escolar y el papel de los jóvenes en él: la mirada culturoológica, que indaga la interpretación del joven; la antropológica, hace observaciones directas en las comunidades; la estética, que examina las simbologías y expresiones que se usan en la escuela; finalmente, la sociológica, que pretende integrar las anteriores con las condiciones y contextos sociales que es la apuesta del trabajo. Los resultados de la investigación describen la situación de cada institución y las características generales de los jóvenes de cada una; compara el ambiente educativo entre cada institución e identifica semejanzas entre ellas.

Acosta *et al.* (2006) se proponen identificar las representaciones que poseen jóvenes acerca de la violencia intrafamiliar. Su interés es desentrañar mecanismos de perpetuación de la violencia intrafamiliar para poder intervenir en ellas. Se sirve de experiencias de los investigadores y trabajo de campo. Su metodología es la investigación cualitativa a través de la indagación rápida de grupos focales, preferida por los autores porque según ellos permite obtener información ágil y permite dar respuesta a corto plazo a las necesidades sociales que se investigan, además de responder al rigor del método científico.

El texto se divide en cuatro partes: en la primera se señalan las motivaciones, marco teórico y metodología de la investigación; en la segunda se hace referencia a los hallazgos de la investigación en jóvenes universitarios de Cartagena; en la tercera se menciona a los de Fusagasugá, y en la cuarta, a los de Málaga. En virtud de este trabajo se expone que existen unas constantes que permiten justificar los actos de violencia intrafamiliar. Entre ellos se destacan que cada entrevistado dice ser lo que es gracias a que lo corrigieron con mano dura; de esto se deduce que cuando se cree que el castigo físico se justifica no es visto como violencia; en tercer lugar, y dado lo anterior, que es una herramienta formativa heredada y, por lo mismo, válida (*castigo porque me*

castigaron). De todo esto se concluye en la investigación que la violencia intrafamiliar es vista como un coadyuvante en la tarea educadora para garantizar el aprendizaje lo que ha llevado a que se legitime culturalmente; esto se evidencia en el refrán “Porque te quiero te aporreo” y en ciertas representaciones que justifican su accionar, como la mujer incapaz o el adolescente confundido y necesitado de mano dura.

Riaño (2006) pretende observar la forma como la memoria y el olvido ha aportado a la conservación de aprendizajes sociales y culturales de jóvenes de la ciudad de Medellín en contextos de violencia. En ese sentido, para esta autora, la memoria está en una estricta relación con la identidad de los jóvenes en tanto que a través de ella reconfiguran sus vidas y sus universos culturales en medio de violencias generalizadas que transgreden los límites más familiares y destruyen los soportes sociales básicos y las redes de confianza. Por eso su interés es elaborar una antropología del recuerdo y el olvido, una observación etnográfica de aquello que los jóvenes recuerdan y olvidan y de cómo actualizan las memorias en la vida diaria.

Esto nos indica que, para Riaño, la subjetividad se configura en la medida en que al recordar y olvidar se le da sentido a lo acontecido, pero, en esa medida, se le da reconocimiento a la manera de ser y de obrar de cada sujeto e incluso, le permite definirse, es decir, configurar su identidad, pues en la línea de los aprendizajes sociales, la memoria actúa como sustrato para la elaboración de referentes simbólicos, de significados y sentidos de las prácticas de los sujetos desde donde se consolidan, fracturan, transforman referentes identitarios y procesos de subjetivación. En este sentido, los actos de olvido revelan algunas de las tensiones sociales y cómo la experiencia de la violencia cumple un papel fundamental en la posición del sujeto. Por eso para esta autora la memoria es una práctica cultural, y “funciona como un puente entre el pasado, el presente y el futuro. [...] y sirve de puente entre el individuo y la colectividad para facilitar procesos de reconstrucción de la identidad” (Riaño, 2006, p. XLIV).

Además de esto en la apuesta de Riaño, se señala que las narrativas son entendidas como puente para acercarse al conocimiento del *mundo de la vida* de los jóvenes, pues en estas se entrelazan las diversas temporalidades de la experiencia vivida con los otros y se logra evidenciar cómo esas experiencias configuran políticas del recuerdo. Esto acrecienta su valor en relación con nuestro macroproyecto en el sentido que señala esta autora relacionado con la dimensión moral y política de los jóvenes:

Los jóvenes no son meros “objetos” subyugados por la violencia y sus procesos de producción cultural, no se agotan en la violencia ni se limitan a ella. Los jóvenes con quienes interactué en Medellín enfrentaban tensiones creativas y profundos dilemas morales en la búsqueda de su identidad, en un ambiente en el que el reconocimiento social y la movilidad estaban atados fundamentalmente en redes del crimen organizado y relacionados con la violencia. (Riaño, 2006, p. 174).

Como se ve, estas categorías han permitido pensar la subjetividad inscrita en nuestro campo de estudio, particularmente en jóvenes y a la vez abierto lo singular de los maestros que queda fuera de los bordes de estos trabajos. En efecto, para Riaño, los jóvenes están en el marco de la interacción entre diversos elementos que entran en juego en la constitución de sus identidades y subjetividades. Pero por esta investigadora son descritos como caminantes que aprovechan la oportunidad efímera de la vida, siempre en el marco de tensiones que los sitúa en el límite entre el riesgo y la cordura y viviendo al extremo, apasionados por la vida en un contexto de muerte. Sin embargo, para esta autora son *habitantes de la memoria*, sujetos emprendedores de la memoria, sujetos que se narran en términos de amistad, donde el papel de lo afectivo y emotivo cobra especial importancia, pues constituyen las fibras que sustentan los lazos humanos, trascendiendo la idea de las identidades juveniles como un conjunto inerte de características comunes para situarla en el marco de las comunidades de amistad y del afecto donde predomina el devenir del encuentro; así se entiende lo juvenil como construcción-posibilidad comunicativa, expresiva y afectiva.

De este modo, se presentan como una figura que se transformó, a causa de la aparición de organizaciones como la guerrilla y el narcotráfico, en sujetos violentos; se asoció la imagen de sicario a la del joven bajo la imagen de un muchacho desposeído de afinidades ideológicas, por consiguiente, con una escala de valores maleable según el dinero. Esto ayuda a repensar la imagen del joven como otro violento, imagen que circula e influye en la opinión pública a pesar del constante trabajo social y comunitario. En el marco de los procesos de paz se concibe a los jóvenes como actores vitales en la búsqueda de la verdad de lo que ha sucedido en Medellín, ya que sus relatos ayudan a develar el tejido emocional de las memorias, el cual nunca podrá deslindarse de tintes éticos y políticos.

Así, el trabajo de Riaño es un referente fundamental para pensar la subjetividad ética y política de los jóvenes. Hace falta explorar en trabajos similares que ayuden a pensar

la constitución de subjetividades éticas y políticas de los maestros, tomando en cuenta el papel de la memoria y la narración en dicho proceso.

Estupiñán *et al.* (2008) elaboran una investigación acerca del mundo psicológico de los niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados irregulares en Colombia. Los autores acuden a conceptos de verdad psicológica, y lo contrastan con otras nociones de verdad: verdad jurídica, verdad extrajurídica y verdad social. Explican que la verdad psicológica es aquella que crea un sujeto para encadenar los acontecimientos de su vida, darles coherencia y sentido, para así crear una explicación razonable de su actuar. A partir de esta noción de verdad los autores argumentan que muchos programas de gobierno, en particular del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), cuyo propósito inicial es ayudar a la reinserción de los menores en la sociedad, en realidad no están cumpliendo con su objetivo, más aún porque en muchos de ellos, los derechos fundamentales de los menores no están garantizados sino que se ven como una recompensa por un buen comportamiento. La disonancia entre el mundo psicológico de los menores y los programas del ICBF motivan a los autores a sugerir un replanteamiento de las políticas de reintegración de menores.

Rodríguez y Sánchez (2008) describen la implementación de tecnologías de información en contextos escolares, específicamente el *software* que contiene acontecimientos relacionados con el desplazamiento, surgimiento y desarrollo de actores armados, guerrilla y paramilitares, crímenes de estado, Ley de Justicia y Paz, y memoria histórica como resistencia a la memoria oficial y a los contenidos curriculares que promueven políticas de olvido. Se evidencia en esta plataforma narrativas singulares de los marginados, bibliografías constituyentes de las memorias colectivas, expresiones de resistencia. La pretensión de este trabajo se ubica en el abordaje de dimensiones didácticas, contractivas y holísticas de esta tecnología, así como la construcción de un conjunto de acciones pedagógicas dirigidas a la resignificación del conflicto armado y apoyo a las acciones políticas desde una perspectiva crítica del aprendizaje. Y es que para las autoras es pobre el contenido dentro del contexto educativo acerca de la violencia en Colombia en relación con la guerra, incluyendo negociación entre actores, desacuerdos, víctimas, actos jurídicos. Las autoras describen las políticas de educación destacando la implementación de estándares y lineamientos curriculares por competencias cognitivas, valorativas, procedimentales, sociales, argumentativas, propositivas, interpretativas; lo que evidencia, para las autoras, que la pedagogía es un saber instrumental que responde a las demandas gubernamentales del MEN; esto

se complementa con la implementación de prácticas de conmemoración en torno a símbolos patrios y reconocimiento cívico derivados de la Constitución de 1991. Así, el *software* propuesto pretende ser una herramienta de resistencia frente a las memorias oficiales y hegemónicas.

Castiblanco (2009) describe resultados encontrados del análisis de narraciones en el espacio escolar entre los muros y los grafitis y la recopilación de los recuerdos. Para el autor, las experiencias individuales de los adolescentes toman un enfoque sociológico que recoge los acontecimientos cercanos como los acontecimientos sociales y políticos, entre los que se encuentran inmersos fenómenos de violencia común, tráfico de drogas y desplazamientos. Recoge las memorias colectivas y de común acuerdo demarcadas en la cotidianidad legitimadas como verdades, además de las narraciones se tomaron en cuenta los silencios como amnesias consecuentes de las disciplinas y del marco institucional que omite acontecimientos relacionados con la ilegalidad y omiten las vivencias en espacios relacionados con los problemas sociales tomados por el estudio como la anécdota; una tensión entre memoria y olvido, entre narración y silencio. Los acontecimientos que forman parte de la consolidación de las meganarraciones destacan recuerdos de los adultos relacionadas con la toma del palacio de justicia por el M-19 en 1985, el cual recibe una carga emocional relacionada con la vivencia que conlleva al repudio y la crítica: la muerte de Pablo Escobar; asociaciones con sentimientos de extrañeza; la violencia bipartidista relacionada con el desplazamiento de las familias por persecución; enfrentamientos con las guerrillas de Líbano (Tolima) en 1952, y el Bogotazo, asociado con la muerte de su padre; las actitudes encontradas en los actores evidencian una mayor inclinación e interés por el relato de sus historias a las generaciones anteriores.

También se encuentran dentro de los relatos movimientos en busca de transformación que resaltan el movimiento estudiantil y sindical del paro nacional (septiembre de 1977) y al paro cívico de la empresa textil, en el momento pionera en la producción nacional. Los dos acontecimientos reciben una carga emocional relacionada con un sentido de identidad comunitaria. Finalmente se encuentran memorias religiosas y emergentes: acontecimientos que hacen referencia al peso del catolicismo desde tiempos coloniales evidentes aún en las conmemoraciones de los días santos; se resalta en la cotidianidad la visita del papa Juan Pablo II y catástrofes relacionadas con castigos divinos.

Guerra (2009) plantea una crítica a los currículos hegemónicos en el contexto colombiano que orientan la historia desde las aulas de clase bajo las fuerzas elitistas y coloniales en el marco del mercado; en resistencia propone la utilización de la didáctica como un instrumento e interpretación y dialéctica en la reconstrucción de la memoria desde el relato de las víctimas y su reivindicación, a la vez que sugiere una visión de lo que somos.

Gómez (2009) presenta una investigación que utiliza la narrativa de la memoria como reconocimiento y la identidad de estudiantes, teniendo en cuenta las diferentes aprehensiones y fragilidades de la misma con relación a las tensiones entre proyectos vitales; confrontaciones con el otro y herencias de la violencia que conllevan a rigidez del carácter, condiciones de exclusión, legitimación de las vulnerabilidades. En el contexto educativo, la implementación de la narrativa da cuenta de la incongruencia narrativa y la cognición social que involucran aspectos volitivos y actitudinales que influyen en la interpretación e incorporación de la historia. Finalmente se alude a la metodología de la dialogicidad en términos de voces que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Reina Rodríguez (2009) trabaja tres aspectos fundamentales en el ejercicio de la investigación de la memoria histórica en los jóvenes, planteando la elaboración del discurso del pasado en las nuevas generaciones, la descripción de los hechos históricos en Colombia y el ejercicio del historiador que tiene como metodología la narración. En primer lugar, el divorcio del pasado con el presente que se encuentra entre los jóvenes y adolescentes, deja ver una ruptura en procesos de memoria intergeneracional dando paso al olvido de eventos que constituyen referentes identitarios de carácter nacional. Entre los principales factores de influencia se señalan transformaciones asociadas a sucesos relacionados con: los conflictos, las barreras económicas, cambios culturales, desarrollo tecnológico, que parten de una sociedad de consumo de la información, consolidada en los medios de comunicación que proporcionan en la memoria datos que dificultan el reconocimiento objetivo de la historia y de los acontecimientos nacionales.

La autora resalta la participación de diferentes actores, entre los que se encuentran las instituciones de socialización primaria, entidades oficiales como las escuelas, medios de comunicación, entidades independientes (ONG), espacios en la academia; pero la necesidad del entretenimiento es uno de los intereses entre los que se desenvuelven las nuevas generaciones, lo que proyecta una ausencia de memoria en la experiencia

del presente de los jóvenes, dando paso al olvido de los hechos históricos y las causas detonantes de los mismos. Así en las huellas de evocación influyentes de la memoria de jóvenes, encuentra características relacionadas con la idealización-mediatización de los actores sujeto a creaciones estereotipadas de liderazgo y salvación, y el obscurantismo de algunos de los acontecimientos que quedan a la espera de la luz de los relatos rescatados entre las narrativas. Entre las expresiones salientes en la sociedad colombiana se encuentran: el movimiento de los comuneros, Independencia, la Guerra de los Cien Días, la masacre de las bananeras, el Bogotazo, la toma del Palacio de Justicia, narcotráfico, enfrentamiento entre guerrilla y paramilitares quedando en la representación de las colectividades, el engaño, la pérdida de territorios, enfrentamientos entre partidos políticos, incidencia de la ilegalidad en la política del país, terrorismo, secuestro y desplazamientos; sin embargo, quedan de lado otros eventos experienciales no institucionalizados y confusiones sobre la masacre de Bojayá, genocidio al movimiento Unión Patriótica, periodos de represión de Rojas Pinilla, entre otros.

Así, este trabajo dimensiona una reflexión en la tarea y el compromiso del investigador-historiador de la constitución de identidades y posturas políticas de las colectividades y sociedades, en el marco de lo que se une en la memoria y se reúne en la historia, haciendo énfasis en la institucionalización de verdades a partir de memorias resistentes al olvido, orientados hacia el reconocimiento de las experiencias proyectadas en las narraciones como una revancha a la impunidad, a las amnistías e indultos generados en acuerdos políticos. En este sentido, metodológicamente, el autor propone en términos de la narración, recoger elementos contextuales importantes de la afectividad, de manera que el tono de la voz, articulado con el lenguaje corporal, son fuente de información de la memoria.

El grupo de investigación Cyberia (2009) se refiere a las disputas que se presentan entre las historias instituidas y transmitidas en las instituciones educativas que legitiman discursos hegemónicos en contraste con acontecimientos y memorias colectivas que son invisibilidades y excluidas, referentes a los sujetos marginados. Así, establece una descripción de la occidentalización de las memorias amparadas en la ciencia de la historia que legitima los discursos de los acontecimientos y da una connotación de verdad, teniendo como herramienta la escritura y la oficialización de las narrativas; de este modo se hace una conversión de la memoria colectiva en memoria oficial. En el contexto colombiano el duelo se convierte en una situación significativa en el que se elabora o no los episodios trágicos, relacionada con la vivencia del presente en

situaciones del pasado. La conmemoración es también la emergencia y legitimación de otras memorias en la diversidad de representaciones, y respeto por la multiculturalidad, multilingüismo y multirraciedad. En la descripción de la investigación se toman como objeto las narraciones relacionadas con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán (1948), y se destacan en las otras memorias la responsabilidad de fuerzas económicas, políticas y eclesiásticas amparadas por las autoridades, el Partido Conservador, posterior el desato de la violencia dentro de la sociedad civil y la persecución a movimientos sociales y al Partido Liberal, liderado entonces por Eduardo Santos.

En conclusión, y como consecuencia de los resultados, se plantea la necesidad de saldar la deuda de las identidades y representaciones colectivas excluidas de los currículos y selección de contenidos de la enseñanza en la recuperación de las otras memorias que permitan la apropiación de los acontecimientos y el despertar de nuevas y continuas identidades en torno de un pasado presente.

Por último, la investigación de Pineda (2011) pretendió identificar los discursos académicos elaborados en la década de 1990 sobre los jóvenes de la ciudad de Medellín. Se trató de una investigación documental, es decir, implicó la identificación de entidades, centros de estudio o bibliotecas, para hacer levantamiento del listado de producciones realizadas, revisión documental, análisis de los discursos propuestos. Después de presentar la investigación, sus objetivos y orientación teórica y metodológica, se encuentran tres grandes partes: en la primera se hace una mirada al contexto de los jóvenes en Medellín en la década de 1990; en seguida se muestra cómo se construyeron las ideas de sujeto alrededor de los jóvenes en Medellín, y finalmente se señalan las categorías, enfoques y metodologías de trabajo identificados. Según Pineda, las investigaciones que son examinadas permiten evidenciar que muchos jóvenes llegan a la ciudad de Medellín víctimas de la violencia o en busca de un mejor futuro. Las investigaciones destacan el papel de los medios de comunicación que promovían el consumo cultural. La producción académica recoge diversos discursos en torno a la relación jóvenes y violencia, que denota intentos por definir un estereotipo de joven en Medellín, generalmente asociado a la pandilla, a la banda o al sicariato.

Alcances y perspectivas de los avances en el campo

Las tendencias investigativas que se han ilustrado permiten plantear algunos elementos que sirven de pautas de orientación para nuestros análisis: es preciso destacar

el rol potencial de formador político de distintos grupos de investigación en cuanto constructores y propiciadores de narrativas sobre la violencia y el conflicto armado y sus posibilidades de despliegue en diferentes escenarios sociales.

Al situar la memoria de las víctimas como objeto, fuente y método, en virtud de las apuestas ético-políticas que se han mencionado, se da un giro hacia lo subjetivo (Sarlo, 2005), es decir, hacia las experiencias, emociones y vivencias de los sujetos-víctimas. Este vuelco hacia el sujeto permite pensar los trabajos como vehículos de memorias cargados de idearios y significaciones sobre el conflicto y el lugar que en él ocupan los diferentes sujetos y actores en disputa. Así, se pretende hacer aflorar las narrativas de los sujetos pero a la vez se quiere incidir sobre ellas buscando reelaboraciones que viabilicen un orden social democrático que se sitúe en contraposición a los órdenes político-militares desplegados por los actores armados nombrados en uno de los casos emblemáticos como: de izquierda, contrainsurgente y paramilitar (MH, 2011a, p. 18). De este modo es como emerge la víctima como sujeto político³⁸.

Así, las investigaciones dan cuenta de una pendularidad entre las dimensiones colectivas e individuales de la subjetividad y se inclinan mucho más hacia la primera de ellas para dar pie a la idea de que el sujeto doliente, cuya experiencia se percibe como individual y fragmentada por efectos del trauma, devenga sujeto político al potenciar su experiencia en el plano colectivo y habilitar condiciones de decibilidad respecto a los hechos vividos. De esta manera se pretende ayudar a reconfigurar las subjetividades quebradas por la violencia a partir de su inclusión en la esfera de lo público y de la activación de claves de significación sobre la misma que trasciendan el ámbito local y privado.

Pero también en otros registros, el péndulo se inclina hacia el pliegue de la dimensión individual, en razón de otras aristas en juego en las políticas de la memoria que predominan en el ámbito mundial desde la década de 1980 en las que, en aras a intereses que enfatizan la reconciliación, se da prelación a la idea del sujeto-víctima desde una

38 Para MH, por ejemplo, “la consideración de ‘víctima’ puede entenderse como el reconocimiento de un rol social de persona afectada en derechos fundamentales, lo que conlleva a construirla como sujeto de derechos. En este sentido la consideración de ‘víctima’ sería una forma de resistencia activa con el fin de evitar la impunidad y la desmemoria, reconociendo y reconociéndose no solo en el sufrimiento sino también y especialmente en la condición de actores y actoras sociales en el intento de que se haga justicia, se reparen los daños ocasionados y se garantice la no repetición de las violaciones” (MH, 2009d, p. 46). Si bien otras investigaciones no se ocupan de aclarar este concepto, el recorrido de investigaciones que hemos mostrado permite pensar que presuponen una noción cercana a esta definición de MH.

perspectiva de los derechos humanos que da relevancia al plano individual. Es el caso de productos audiovisuales o multimediales de MH, pues, sumado a lo anterior, la especificidad de estos formatos incide en las características de la información: cuando esta entra en el circuito de la esfera audiovisual contemporánea, regida por la industria cultural, es sometida a “un proceso de disciplinamiento y adecuación a los moldes narrativos de los medios de difusión masiva” (Peris, 2005, p. 331).

En el caso de los documentales de MH, su lapso de comunicación, limitado por el tiempo, hace que por lo general los relatos se concentren en la situación de terror a que dio origen la violencia política. Entonces enfatiza el drama de las víctimas y sus luchas por la memoria en contra del olvido y la impunidad. Entre tanto, en productos multimediales es posible interactuar con mapas que permiten identificar regiones o zonas de conflicto y acceder a videos que ponen en escena testimonios que ilustran el horror del conflicto o las secuelas psicológicas del mismo. Esta entrada puede llevar a que, al colocar en primer plano en la esfera pública, los rasgos subjetivos de los sentimientos de dolor y compasión por las víctimas a partir de su condición de humanidad (lo que hace verlas a todas y por igual como sujetos de derechos), se minimicen los rasgos de índole político, social e histórico de los proyectos e idearios que se disputaban en la arena política y que dieron pie al conflicto y lo modularon en algunos de sus sentidos (cf. Ramírez, 2002, p. 76). Es cierto que este énfasis puede ser la base del sentimiento público y necesario de la indignación contra los responsables; pero esto no necesariamente se traduce en acciones colectivas de reclamación o reivindicación y podría, por el contrario, generar la sensación de impotencia frente al horror vivido.

Así, a partir de estas entradas y las pendularidades a que dan lugar, las producciones de MH dan luces sobre tres modalidades de subjetivación política de las víctimas: la primera alude a experiencias formativas previas a los ataques por parte de los victimarios, que permitieron a individuos y colectivos configurarse alrededor de prácticas sociales que articularon proyectos políticos y referentes de vida en pro de mejores condiciones de vida y de participación política. Estas experiencias son entendidas ya sea en el marco de constitución de militancias adscritas a partidos políticos de oposición (MH, 2010c), a iniciativas a favor de luchas sociales por la tierra y derechos del trabajador (MH, 2010b), o alrededor de los servicios públicos (MH, 2008), los cuales evidentemente no se hubieran podido materializar sin memorias y tradiciones previas de consolidación y liderazgo social.

Los ataques y las persecuciones a las víctimas, entendidos no como hechos aislados sino como dispositivos entramados en dinámicas que abarcan años o incluso décadas, constituye la segunda modalidad de subjetivación política, en la medida en que MH muestra cómo a través de los actos de terror y estigmatización se pretende desarticular esos tejidos sociales y los proyectos colectivos, con efectos devastadores sobre individuos y comunidades en donde las desapariciones, las masacres y los desplazamientos han sido sus constantes (MH, 2009a; 2011e). Estas modalidades de terror también combinaron el despliegue de rituales y conmemoraciones que afectaron la cotidianidad de las comunidades imponiendo las cosmovisiones de los actores armados en distintos planos de lo social. Casi podría decirse que otras investigaciones, en particular, las del Movice, hacen un fuerte énfasis en este aspecto, también por lugar de enunciación que es la denuncia.

Empero, en particular los informes de MH se esfuerzan por mostrar no solo los horrores de la guerra y la victimización, sino cómo los sujetos pudieron o pueden agenciar, procesos de reconfiguración del tejido social y de sus subjetividades, destacando en particular la labor de organizaciones de víctimas, de derechos humanos, ONG o sectores de la Iglesia; plano en el que se sitúa la tercera modalidad de subjetivación y dentro de la cual se destacan mecanismos para la elaboración de procesos de duelo, construcción de lugares memoriales, luchas por su resignificación, y acciones en defensa de los derechos conculcados (MH, 2009e; 2010c). Algunas de las experiencias de resistencia civil a la violencia son significadas en cuanto al acrisolamiento que hay en ellas de un orden social desarmado (MH, 2011a), aspecto que, a nuestro modo de ver, revela tensiones en torno a las coincidencias o no correspondencias con el orden social dominante (Shotter, 2001).

Ahora bien, los trabajos reseñados dan elementos para pensar la subjetivación política de sujetos distintos al binomio víctima-victimario: el Estado y la sociedad civil: se insiste en la debilidad del Gobierno central o el Estado en general para cooptar las instituciones bajo parámetros compartidos, y en dificultades estructurales para hacer frente a la impunidad de los crímenes, lo que imposibilita el posicionamiento de ideas consensuales sobre el orden social por reconfigurar y su adscripción a un proyecto político de índole nacional. También, en virtud del déficit de democracia que caracteriza el orden social vigente, se atribuye al Estado y a la sociedad civil una actitud pasiva, expresión de sujetos no comprometidos, apáticos e indiferentes frente a las situaciones de victimización que redundan en la perpetuación de la impunidad y del conflicto.

Así, la noción de sujeto-víctima permite impulsar apuestas por modificar comprensiones sobre el conflicto y posibilitar la reconstitución de las subjetividades de las víctimas quebradas en el plano individual y social, propiciando, al mismo tiempo, un proceso de sensibilización en el ámbito público a partir de *los trabajos de la memoria* (Jelin, 2002). En ese sentido, sin que se lo proponga, MH provoca interrogantes sobre los énfasis memoriales, las prácticas y las experiencias políticas que se constituyen en dispositivos de subjetivación de la sociedad civil y que se hace necesario develar y resignificar.

Por otro lado, las apreciaciones de todos los autores pueden dar luz para pensar dimensiones sociales, simbólicas y culturales del entramado narrativo en el que los sujetos se construyen y, por tanto, para pensar la subjetividad de jóvenes y maestros en el contexto de violencia política. El trabajo de Elsa Blair y Luz María Londoño (2003) ubica temas recurrentes, interpretados como ejes temáticos, son *horizontes de significación* a través de los cuales es posible rastrear el impacto de la experiencia de la guerra en la vida de las mujeres: los hijos, la muerte, el dolor, los otros. En ese sentido, las autoras muestran la lucha por la identidad de género, como eje central. Allí, las mujeres necesitan ciertas *asimilaciones masculinas*, pues en la guerra no parece haber lugar para lo femenino, pues son justamente las que logran la aprehensión de valores masculinos quienes enfrentan de manera menos traumática tanto la guerra como los sacrificios que implica. La guerra y su participación en ella como combatientes enfrenta a las mujeres a un gran desafío: la ambigüedad de una acción donde deben masculinizarse para hacer la guerra. Sin embargo, queda abierta la pregunta por los criterios que las autoras tienen para determinar qué es masculino y femenino.

El trabajo de Bolívar y Nieto (2003) ensancha la cuestión de lo político a lo sociocultural. En efecto, para estas autoras existe la necesidad de pensar la política en términos de interacciones sociales y no en un sentido unidireccional. La política no es un asunto de diálogos y de hombres racionales, sino de hábitos corporizados, de disposiciones y estrategias. Por esta razón, para las autoras las relaciones de interdependencia entre los diversos grupos sociales definen aquello que puede ser considerado como un *contenido* propiamente político. Así, no se trata solamente de elecciones *políticamente incorrectas* de los actores, ni de decisiones con miras a expandir su poder militar o social:

La violencia como la política están apuntaladas en la dinámica de las estructuras sociales. Allí ellas se definen y por eso, ni la violencia es la negación de la política, ni esta última es el universo del diálogo, la argumentación y el consenso.

Una y otra son tipos particulares de relación social, que en ciertas coordenadas históricas aparecen como indistinguibles (Bolívar y Nieto, 2003, 85-86).

Por eso las autoras insisten en incluir a la reflexión de lo político también lo afectivo, lo que Bourdieu denomina las *emociones corporales* (vergüenza, humillación, timidez, ansiedad, culpabilidad), las pasiones y los sentimientos de amor, admiración y respeto, así como la ira y la rabia impotente, para que las acciones de los pobladores no sean reducidas a un misterio, a un delito o a una traición.

Al respecto, para nuestro interés investigativo de maestros y jóvenes, las autoras destacan las relaciones de cotidianidad que se establecen entre algunas figuras públicas de la comunidad y la reconfiguración de sus roles, como el de los maestros quienes avisan a los jóvenes la presencia del grupo enemigo con el fin de proteger la vida de los jóvenes independiente del hecho de que ellos sean o no pertenecientes a un grupo.

Finalmente, el texto de Zuleta (2009) hace un rastreo genealógico para determinar de qué modo el orden del discurso en torno al tema de la violencia ha configurado nuestras formas de pensarlo. En esa medida, identifica tres estilos cuya connotación moral es evidente: primero, el *mecanismo moral de la víctima y el victimario*, que refiere la furia que acompaña la acción de las muchedumbres, en los cuarenta y cincuenta, y evidencian el miedo de los políticos y los intelectuales a tal fuerza. En segundo lugar, el *mecanismo moral de la esperanza* exhibe el entusiasmo que provoca en intelectuales de los cincuenta y sesenta la aparición del *pueblo*, y la ilusión de ayudar en la construcción de un mundo nuevo, y tercero, el *mecanismo moral de la experiencia*, rivalidad entre sentimientos de solidaridad y de egolatría acompañantes de las circunstancias que viven las comunidades científicas durante los setenta y los ochenta, consecuencia del contrapunteo entre dos tipos de propósitos: el afán porque el conocimiento sirva a la sociedad donde se produce, y el interés egoísta en que solo una verdad sea la institucionalizada.

Este último aspecto deja abierta la pregunta por la postura ética y política de toda investigación social. Aranguren (2009) tratará de plantear una postura al respecto diciendo:

La pregunta, por lo tanto, no puede abrirse camino en el trasegar de una investigación en ciencias sociales sin antes haberse considerado la necesidad

de que el investigador re-sitúe su perspectiva ética y re-descubra su lugar político, es decir, cuando el investigador ha sido sacudido por la indecibilidad de lo siniestro (p. 69).

Todavía queda en vilo saber si estas apuestas logren empoderar a las víctimas y a la sociedad civil en torno a una narración común que configure una memoria colectiva con nuevas modalidades de formación y participación política. Y esto porque el conflicto armado sigue vigente lo cual impide que muchas de las políticas de reparación de víctimas se realicen efectivamente; además porque estas investigaciones pertenecen a un campo restringido. A esto se le suma que las políticas públicas de uso y adecuación de este tipo de materiales en la escuela y en diversos escenarios sociales, apenas comienzan a formularse, para poder pensar en pedagogías sobre la memoria del conflicto en Colombia de alcance masivo y de acción continuada³⁹.

Puede afirmarse, por último, que académicamente el tema de la memoria de la violencia política está suficientemente posicionado aunque no del todo visibilizado. Sigue siendo un objeto de discusión que produce abundantes publicaciones pero circunscrito a grupos de investigación muy específicos y poco conocidos por la sociedad civil. Sin embargo, es de destacar que hay una preocupación por desentrañar y visibilizar las memorias de las víctimas del conflicto, sobre todo en general, más que de la violencia política en particular. Esto hace que se corra el riesgo de que la violencia política se confunda o difumine con la delincuencia común vinculada a ambientes urbanos. En virtud de lo anterior, hay un abundante material que da cuenta de procesos históricos de conflicto armado regional y local muy específicos y poco conocidos en el país.

En segundo lugar, esta temática se ha posicionado sobre todo con respecto a la reflexión y estudio de investigaciones que tuvieron como sujetos de estudio privilegiados a personas en condición de desplazamiento. Esto ha hecho que no se visibilicen especificidades de cada subjetividad, en particular de miembros de grupos indígenas, afrodescendientes, o incluso de jóvenes, y niños. Hay un especial énfasis en el género femenino; pero con relación al todo, siguen siendo pocas las investigaciones sobre jóvenes y maestros como tal.

39 Para el análisis de las políticas de memoria sobre la historia reciente en Colombia ver el monográfico: "Historia, memoria y formación. Violencia sociopolítica y conflicto armado", *Revista Colombiana de Educación*, 62, 2012.

Además de esto, hay una tendencia de las investigaciones a entender los efectos de la violencia en la subjetividad como secuelas psicosociales. Esta dimensión, si bien es importante, requeriría desprenderse del rasgo psicologista de la investigación, a más rasgos de expresión existencial donde los afectos, las pasiones y los posicionamientos de cada sujeto se resisten a quedar encajados en parámetros de la psicología.

En ese sentido, una ruta que se establece como reto para nuestra investigación, respeto de las memorias de la violencia política, implica plantearse cómo los jóvenes y maestros fueron construyendo sus memorias de la violencia política, a través de qué experiencias o de qué medios de expresión o de socialización han tenido acceso los jóvenes y maestros para saber acerca de la violencia política, y por medio de qué experiencias o medios de expresión o de socialización los jóvenes y maestros son emprendedores de qué memorias.

Respecto de la formación ética, es pertinente plantearse cuáles son los posicionamientos que tienen y han tenido los jóvenes y maestros frente a sí mismos, a sus semejantes y frente al conflicto armado, y cuáles son las situaciones y eventos de violencia política en las que los jóvenes y maestros se han visto compelidos a cambiar convicciones o posiciones morales. Finalmente, respecto de la formación política sería necesario profundizar en qué tipo de subjetividad política es la que caracteriza a los jóvenes y maestros, así como qué representaciones simbólicas tienen, expresan o evidencian acerca del conflicto armado y del orden social micro y macro, qué prácticas de participación en su organización o entorno social agencian los jóvenes y maestros y qué posicionamientos políticos evidencian.

Esta ruta de trabajo sin duda aportará a futuros desarrollos investigativos y enriquecerá aún más el debate académico. Un último aspecto clave por tomar en cuenta tiene que ver con el posicionamiento ético y político no ya de los sujetos investigados, sino de los sujetos que investigamos. Esta inquietud se bifurca, a nuestro modo de ver, en dos sentidos: primero, la apuesta ética de la investigación y esto tiene que ver con lo que el profesor Lizarralde mencionaba de la actitud *vampiresca* del investigador (*es decir, que el investigador llegue, pregunte, abra heridas, recoja relatos y haga trabajos y luego se vaya sin acompañar a las personas*). Ninguna de las investigaciones que se han seguido, salvo los trabajos del GMH, evidencia un acompañamiento con las víctimas que se ofrecen o son buscadas como sujetos de investigación. En ese sentido, se corre el riesgo de asumir una actitud explícita o implícitamente *instrumentalista* por parte

del investigador. La posición de Lizarralde critica esa postura y propugna implícita o explícitamente por una actitud ética investigativa más solidaria o comprometida: en ese sentido nos convoca a la responsabilidad y a la solidaridad con los sujetos que investigamos.

Capítulo 2.

Figuras y presencias de la memoria: expresiones artísticas de la violencia

¿Dónde está la memoria de los días que fueron tuyos en la tierra, y tejieron dicha y dolor y fueron para ti el universo?

A un poeta menor de la antología, Jorge Luis Borges.

¿En qué hondonada esconderé mi alma para que no vea tu ausencia que como un sol terrible, sin ocaso, brilla definitiva y despiadada? Tu ausencia me rodea como la cuerda a la garganta, el mar al que se hunde.

Ausencia, Jorge Luis Borges.

*En mi región hay calvarios de ausencia
Muñones de porvenir/arrabales de duelo
Pero también candores de mosqueta
Pianos que arrancan lágrimas
Cadáveres que miran aún desde sus huertos
Nostalgias inmóviles en un pozo de otoño
Sentimientos insoportablemente actuales
Que se niegan a morir allá en lo oscuro.*

Ese gran simulacro, Mario Benedetti.

Quien inicie la lectura de este escrito se preguntará, no sin razón, el porqué de tres epígrafes para un solo texto y cuál es su relación con lo que aquí se ha dado en llamar las *figuras de la memoria* y su relación con la violencia. La respuesta aunque puede ser obvia, es de un necesario esclarecimiento. Los poemas evidencian tres elementos relacionados con la memoria y la forma en que ella hace presencia, es configurada y reconstruida por los sujetos. El primer poema de Borges hace referencia a la pregunta por el lugar donde recae y se guardan las memorias. En otras palabras, dónde es depositada, cómo es construida, cuáles son sus marcas, dónde están. Preguntas claves si queremos acercarnos a comprender las formas como las memorias son reconstruidas por los sujetos.

El segundo poema, también de Borges, nos lleva a otro estadio en relación con el recuerdo y su presencia. Lo enunciado tiene que ver con la forma en que las memorias habitan, configuran, ocupan a los individuos y ante las cuales ellos mismos no se pueden escapar y desde las que constituyen presentes, se diagraman futuros y se expresan las vivencias y los aprendizajes. El poema, entonces nos lleva a preguntarnos por la relación entre presencia y ausencia de la memoria, como formas de configuración de sentido y que coadyuvan en la formación de las subjetividades.

El poema de Mario Benedetti nos coloca en otro ángulo. Este tiene que ver con las presencias del recuerdo, la existencia de memorias que se despliegan en lugares y en objetos y que llevan también a los sujetos a estadios, lugares, tiempos, sentimientos y acontecimientos. En últimas, nos habla de la forma como se presenta la memoria, en cómo ella ocupa tiempos y espacios, y dirige de alguna forma la mirada de los individuos.

Estas son las inquietudes a las que de manera sucinta se refiere este apartado sin pretender dar una respuesta final a ello. Dichas preguntas se abordan en una clara relación con expresiones artísticas de distinta índole. En otras palabras, se quiere plantear en este texto algunas reflexiones en torno a preguntas en relación a cómo las memorias de la violencia se instalan o hacen presencia en una serie de trabajos artísticos; esto es, cómo la memoria ocupa la obra artística, cómo son construidas o inscritas, y cómo se plantea la relación entre memoria, sujeto, expresión estética y, a su vez, al tipo de memorias que evocan o constituyen dichos trabajos estéticos. Todo lo anterior, en ecologías de violencia política que existen y se desarrollan de diversas formas en nuestro país.

Es necesario decir que las reflexiones aquí planteadas son el resultado de una serie de trabajos investigativos que se han venido desarrollando al interior de las indagaciones del Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política y en los cuales se plantea la relación entre memoria y obra artística. Tales trabajos se han focalizado en el análisis de las relaciones entre memoria y música; memoria y grafiti, y memoria y trabajos plásticos, en particular la fotografía⁴⁰. En este orden, el trabajo en una primera parte, se concentra en plantear las relaciones entre obra artística, subjetividad, formación y memoria. En un segundo momento se analiza la manera como en algunos trabajos artísticos hacen presencia las discursividades y campos de significación que emergieron en los contextos de la violencia reciente como formas de aprehensión y resignificación de lo social. Luego, el trabajo se dedica a analizar las graffías en que son presentados los sujetos víctimas de la violencia en procura de observar la manera en que es constituida una subjetividad. Al tiempo, en este apartado se observa las cristalizaciones de la memoria constituidas como marcos de sentido. Por último, el trabajo devela las formas de lo político que emergen en los trabajos artísticos y cómo ello supone unas formas del ver que se pueden comprender como configuraciones éticas.

Arte, subjetividad y memoria

La obra artística, desde una perspectiva constructivista, como lo plantea Nelson Goodman (1990), es un mundo en sí mismo, con una gramática particular y el resultado de la creación de un sujeto. Pensar la obra de este modo significa entender que ella instituye un tiempo y un espacio, es decir, la obra es un escenario en que se ordenan las formas de percibir el mundo vivido. No obstante, la obra a pesar de ser un mundo en sí misma, constituye relaciones con otros mundos. Ella no nace en la soledad del genio creador, ni ausente de un tiempo y un espacio histórico particular. Las imbricadas construcciones artísticas nacen en la interrelación con diferentes mundos sociales, culturales, políticos y económicos. Es decir, la obra es, en parte, el resultado de la intersubjetividad, de las condiciones no solo culturales sino técnicas en las que se encuentran los individuos. En este orden de ideas, la obra de arte se constituye a partir de las prácticas sociales, en los espacios de intercambio, pero a su vez, se presenta como una suerte de fisura para la visibilidad y enunciación de lo social. Tal característica le permite erigirse como una escena para el encuentro de los sujetos,

⁴⁰ Los trabajos a lo que aquí se hacen referencia son: Olaya y Simbaqueba (2011); Herrera y Olaya (2011) y Olaya y Patiño (2011).

para su interlocución y afectación. No obstante, la obra no es neutral, configura un sentido ante el mundo y desde el mundo. Sumado a ello, la obra de arte es ante todo lenguaje, comunicación y sentido construido por el obrar y participar en lo social de los seres humanos.

Esta última idea nos permite construir la relación entre obra y subjetividad; su esencia como lenguaje. Sin embargo, hay que aclarar que la obra pese a ser lenguaje no tiene necesariamente la idea de representar, se constituye en el sentido y la voz de la formación subjetiva. Esto es, el sentido de la obra es sentido de lo humano y, por tanto, expresión de la subjetividad. Ahora bien, el sujeto y su lenguaje no se pueden comprender por fuera de las estructuras sociales. Las gramáticas y los sentidos construidos de los individuos están signados por los recorridos y las experiencias vitales de los sujetos en relación con los otros. Lo expresado, las formas en que se dice y se ve el sujeto, se narra y se expresa, se constituyen al interior de unos marcos sociales de sentido. Así, la expresión individual es una expresión de lo social, de los otros y, como diría el mismo Borges, de los múltiples ríos que nos recorren. El sí mismo y su expresividad siempre presentan la huella (en tanto presencia-ausencia) de los otros. Sin embargo, ¿dónde queda lo subjetivo y lo particular?, ¿dónde se encuentra la voz y la construcción propia?

Frente a ello se puede decir que la voz propia, en tanto subjetividad, es precisamente el *bricolage* construido y particular que se hace con y desde los otros, la manera en que el individuo hibrida y encarna en sí mismo el todo social, lo cual no quiere decir que tal conjunción se dé armónicamente. Lo subjetivo es problemático, dice y despliega las tensiones de los significados que se presentan en el mundo de la vida y a su vez, se constituye y reconstituye en relación a cada una de las experiencias vitales de los sujetos. Ese es, a su vez, el proceso de formación, la manera en que se hibrida, trastoca, recompone el mundo social vivido en el sí mismo en relación a un evento presente, a una experiencia y que solo es posible observar en las construcciones de los mismos sujetos y que dicen, al tiempo, de las maneras en que los sujetos constituyen y entienden el mundo.

Desde esta perspectiva, la formación no se puede entender como un proceso que se evidencia en el pasado, sino en las formas de construcción de los sujetos en el presente; no obstante, en dicho presente se contrae y recompone el pasado. Así, podemos enunciar que la obra de arte es unas de las formas de expresión de la subjetividad y

una de las maneras en que se materializan los procesos de formación. Es el lugar, en tanto lenguaje, en que el sujeto contrae y constituye el mundo a partir de la intersubjetividad y de su ser social.

La memoria, en dicho proceso, cumple un papel preponderante en la constitución de la obras de arte y, por supuesto, en la constitución de subjetividades. Ella, la memoria, es, en términos amplios, la forma en que se da sentido a la experiencia del pasado en el momento presente. Es la manera en que los individuos traen e interpretan la experiencia y le dan un orden en el mundo vivido. Ahora bien, no se recuerda todo, no se olvida todo. La memoria es selectiva y en el proceso de dación de sentido inciden, también, los diversos recorridos de los sujetos, los lugares y espacios a los cuales se está adscrito, los campos y sus respectivos capitales simbólicos en los que se encuentran inmersos los individuos. Así lo recordado, la experiencia del pasado traída al presente es también el conglomerado problemático y tensional de lo cultural. Así, cuando se recuerda se pone en disposición una serie de significados que coadyuvan a tejer el sentido a los cuales están vinculados y que incluso es transformado en el mismo tiempo de su enunciación. Es decir, la memoria y sus sentidos se ven trasgredidos, transformados por la posibilidad y el espacio en el cual es o van a ser dichos, pues no siempre se puede decir, y el espacio en que se va a decir también los configura, inculca en ellos una serie de elementos que los afectan. En dicho sentido, la memoria no es el fenómeno en sí mismo, es una de las tramas desde las cuales constituimos y entendemos el mundo en relación al sí mismo y a los otros. Podemos decir que la memoria en relación a una serie de acontecimientos tiene además, como característica, una forma de focalización, de delimitación que se centra en ciertos elementos, los cuales tienen que ver con aquello que marcó y que privilegia el sujeto de la recordación.

Ahora bien, no podemos afirmar que las obras de arte sean memorias en sí mismas. Lo recordado a partir de un algo, de una cosa, no proviene del objeto o la obra en sí. La memoria, en tanto sentido es dado, en parte, por un otro observador que imprime lo recordado a los objetos. Así, por ejemplo, la fotografía deviene en recuerdo en aquel que mira y constituye algún tipo de relación y recuerdo en ella. Empero, quien toma la fotografía, al congelar un tiempo lo hace a partir de aquello que quiere mostrar, dar a ver y que tiene sentido en tanto se viabiliza todo un movimiento de recuerdos y significados que ello, lo fotografiado, le suscita. Allí entonces la memoria juega como marco de sentido, como posibilitador de lo elaborado. La obra se convierte, entonces, en un movilizador de significados, un espacio en los que comienzan y terminan his-

torias. Aun así, los sentidos que coadyuvan a construir el objeto, en tanto resultado, entre otras muchas cosas, de las memorias, contribuyen a ver otras temporalidades, a torcer la mirada, a construir la percepción de un algo, de un espacio y de un tiempo. En este sentido, los marcos de los cuadros, o los lugares donde terminan o empiezan los trabajos artísticos, son encuadramientos en las que se inventa lo visible, lo pensable, lo que, en el encuentro con el espectador, posibilita un dialogismo permanente que termina por suponer el retorno a lugares del pasado, a formas del presente y a ideas de futuro.

La obra de arte está rodeada de pasados, de historia, de memoria; pero ella es del tiempo presente. Lo que le posibilita su constante movimiento pendular, entre presente, pasado y futuro, es la red de relaciones que se elaboran entre los elementos que componen la obra, y las intensas significaciones en las cuales están adscritos cada uno de esos elementos en el mundo social. En otras palabras, cuando observamos un trabajo artístico construimos su sentido gracias a los nudos de relaciones planteados por el artista a través de las disposiciones de los elementos que la componen. Tal ordenamiento vinculante coadyuva a construir la mirada, sin embargo, cada uno de los elementos supone una relación con un mundo social, constituye una red de relaciones que se encuentran imbricadas al interior de la obra pero que a su vez se despliegan hacia el exterior de ella, la obra, y en las que se encuentran, dichos elementos, cargados de tiempos-espacios, en los que nuevamente adquieren sentidos. Esa particularidad hace que el sujeto de la observación, no solo vea aquello que percibe en la obra y que deje de ver otras cosas más, sino que está en la disposición de trasegar por las múltiples redes de significaciones a las cuales están adscritos los componentes de las obras, lo que supone también trasladarse a dichos espacios y tiempos. Allí, entonces, la obra permite y posibilita la memoria como lugar de significación.

Violencia en el arte, violencia de época

Las obras y trabajos artísticos que tocan el tema de la violencia, analizados para esta indagación, se constituyen en una temporalidad, en el trasegar de los sujetos, de sus espacios de enunciación, pero y también, en relación a una serie de marcos de sentido, de prácticas sociales que fueron constituidos por la violencia política y que marcaron, de algún modo, las formas en que los sujetos constituían sus lazos sociales. En este sentido, las obras de arte son resultado de unas formas de ver, sentir y comprender

el hecho violento, sin embargo, y a su vez, edifican resignificaciones en los marcos de sentido que se instalan y emergen en una época. En este sentido intentaremos evidenciar la manera que el complejo de lo social se inscribe e incide en las obras de arte.

En la dos últimas décadas en Colombia el fenómeno de violencia política se ha venido intensificando, no solamente en razón a un conflicto de larga data en nuestro país, sino también porque se han multiplicado los actores del conflicto. En la actualidad, como lo evidencia Pécaut (1991), el problema supera las luchas por el poder y en el conflicto se juegan, no solamente la implementación de un modelo político, sino la disputa por el control del narcotráfico, la hegemonía de unos capitales simbólicos, el interés de privados en la distribución de la tierra y sus formas de explotación, las nuevas estructuras económicas, marcadas por el neoliberalismo, así como la aparición de la escena internacional y su intervención en el conflicto a través de la constitución e implementación de nuevas reglas comerciales para la instauración del libre mercado, situación que ha tenido como consecuencia la construcción de políticas de seguridad y el desarrollo de planes militares que han sido puestos en marcha en Colombia.

En esta compleja red de disputas, disposiciones y nuevos tejidos sociales, la violencia se instaura en la vida cotidiana de los sujetos constituyendo una serie de significaciones en relación a las formas de asumir la vida cotidiana y lo comunitario desde marcos muy cercanos a la incertidumbre, la inseguridad y el pánico, tanto en aquellos sujetos-víctimas como la de testigos directos e indirectos del fenómeno de la violencia en el país. Así, por ejemplo, para 1992, se podía calcular que de cada 100 000 habitantes, sucumbían 82 en relación a muertes violentas. Sumado a ello, durante los siguientes años la cifra de secuestros, desapariciones y extorsiones aumentaban escandalosamente.

Para la última década del siglo XX, hay una intensificación de la violencia dada en parte por la guerra entre los carteles del narcotráfico, el cual vinculó a amplios sectores sociales del país como el de la política, las fuerzas armadas y algunos grupos poblacionales específicos como los jóvenes. En la misma época, grupos guerrilleros como las FARC y el ELN, se ven fortalecidos en tales dimensiones que las fuerzas militares son insuficientes para controlarlos, lo que posibilita el surgimiento de los grupos de autodefensa, que a su vez se encontraban ligados, en muchos casos, al narcotráfico.

Para la primera década del siglo XXI, Colombia sucumbe ante el objetivo de ampliar sus redes comerciales bajo la figura de implementación de tratados de libre comer-

cio. Sin embargo, llegar a ello significaba garantizar un ambiente de seguridad para las empresas que invertirían en el país. Lo anterior significó la puesta en marcha de políticas como las de seguridad democrática del expresidente Álvaro Uribe, la implementación de estrategias militares apoyadas por ayudas económicas y militares como las desarrolladas a través del Plan Colombia.

La intensificación de la violencia en el país nos va a permitir asistir a un aumento inusitado de desplazamientos forzados, a la evidencia de asesinatos sistemáticos y colectivos. De hecho, el grupo de Memoria Histórica registra que desde 1982 hasta 2007 se han presentado alrededor de 2505 masacres y la muerte, en ellas, de aproximadamente 14 600 colombianos⁴¹. Lo anterior sin que se enuncien los múltiples efectos en los testigos, en las víctimas y en los ambientes sociales, culturales e incluso económicos. Esto es, las consecuencias del fenómeno de la violencia se trasladan a las cotidianidades de los individuos, constituyéndose en una trama significativa en las que los sujetos elaboran los sentidos de sus vivencias, tejen sus relaciones sociales y edifican una serie de prácticas culturales. Desde esta perspectiva entendemos que la violencia en nuestro país, que si bien afecta el cuerpo de los individuos, también se presenta como una gramática en los cuales están insertos temas políticos, económicos y culturales, desde los cuales se producen formas de socialización y se constituyen subjetividades. Es decir, la violencia es un campo significacional que se construye a través de diversos actos físicos y metafóricos que interpelan las formas en que los individuos se ven, se juzgan y se narran en el mundo. La violencia, entonces es una ecología que propone una suerte de discursividades que interpelan a los sujetos en todas sus dimensiones.

La situación antes descrita se complejiza si tratamos de observar algunos de los campos semánticos que las atraviesan y que a su vez fueron generadas, en parte, por los discursos hegemónicos que se instalaron en lo social, pero al tiempo, por los mismos efectos de la violencia, las nuevas condiciones económicas y la presencia de las nuevas tecnologías.

El primero de ellos tiene que ver con una deshistorización de la violencia, que tenía por objeto legitimar una serie de políticas públicas y prácticas militares. Durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez y el primer año del presidente Juan Manuel Santos,

41 Fuente: Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación y Observatorio de Derechos Humanos de la Presidencia de la República.

fue predominante la idea latente de acabar con el terrorismo en Colombia. Para ello, muchas de las consignas que fueron desplegadas por diversos medios de comunicación apuntaban a la construcción de un futuro en paz y de progreso para la nación, y por otra, que el conflicto en Colombia era el resultado de la falta de decisión al enfrentamiento a los grupos subversivos y de la existencia de unos anormales. Dichos lemas desechaban la idea de un conflicto en relación a una serie de significaciones sociales, a un modelo de país, la disputa por la distribución de tierras, o a un conflicto que tenía sus orígenes más allá de las dos últimas décadas del siglo XX. De hecho, se instauraron en la arena pública una serie de discusiones en torno a la cuales se sustentaba que en Colombia no había conflicto, lo que existía era una serie de grupos al margen de la ley.

Esta idea también fue fortalecida por las políticas implementadas a nivel mundial después de los hechos del 11 de septiembre. Desde allí se entendía que en el mundo no existían en realidad conflictos ideológicos, estos habían cesado, o en su defecto habían desaparecido, y aquellos lugares en que había algún tipo de enfrentamiento, los mismos eran de baja intensidad. Era el terror, en realidad, la mayor amenaza a las naciones. Así, entonces, el miedo y la desconfianza van a ser los lugares desde los cuales se van a construir las relaciones sociales, pues todo sujeto, como ente individual y responsable de sus acciones es un posible riesgo y su accionar está desprovisto de cualquier carga ideológica.

Tales enunciados se van a convertir en los potenciales argumentos para desplegar una serie de políticas militares y de seguridad que se sustentaban sobre la construcción del sospechoso, un alguien que amenaza las libertades individuales y sociales. “Frente a ello, por ejemplo, en Colombia, el expresidente Uribe equipararía, durante su mandato, cualquier acto de violencia con terrorismo, aunque dichos hechos tuvieran, en algunas ocasiones, razones ideológicas y políticas” (Olaya y González, 2011, p. 21).

Transversal a ello, en Colombia, como en general en América Latina, se venía legitimando el neoliberalismo como un modelo político, el cual se inspira en una economía de mercado, en el libre comercio y la libertad individual. Tal modelo político-económico va a propugnar por un sujeto competente que explota sus capacidades, que tiene todas las posibilidades de competir y, a su vez, es responsable de sus logros. Como lo plantea Berardi (2003), en el nuevo capitalismo, el imperativo

[...] de la competencia se ha vuelto dominante en el trabajo, en la comunicación, en la cultura, a través de una sistemática transformación del otro en competidor y, por ello, en enemigo. El principio de la guerra ha tomado el mando de cada instante de la vida cotidiana, de cada aspecto de sus relaciones (p. 65).

En este sentido, es la competencia la que involucra un estímulo narcisista el cual supone una serie de riesgos. En la economía de la competencia se constituye a un sujeto en una exacerbada condición de medición frente a los otros, en una posición cargada de riesgo constante, esto es, el sujeto ve que sus actuaciones son posibles lugares de fracaso o de triunfo, y dicha condición cotidiana lo sitúa en el estado de alerta continua, pero a su vez, en la posición del no saber. En consecuencia, aunque todo ejercicio de competencia supone una derrota, las actuales condiciones económicas no lo permitirían, lo cual incide en los estados psicológicos de los individuos, pues perder, fracasar sería resultado, para el individuo, de sus actuaciones y conllevaría el riesgo de perder todo lo adquirido y lo querido. Es, en términos amplios, el riesgo de perder la razón de ser, de la existencia misma, en tanto deficiencia económica.

Otro elemento contextual de las nuevas condiciones sociales y de la violencia política en nuestro país y sobre los cuales muchos de los sujetos tejen sus redes sociales, sus experiencias y sus prácticas culturales, tiene que ver con el alto grado de interconexión y fluidez que han proporcionado las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Hoy el sujeto se constituye no solo en relación a sus espacios territoriales sino que vive en constante interacción con una multiplicidad de temas culturales, sociales y políticos que son vinculados a sus vidas cotidianas y a sus repertorios vitales. Tal vinculación a múltiples esferas de lo social conlleva, en muchos casos, a que pierda una serie de anclajes culturales y comunitarios, o a la hibridación de campos culturales disímiles que se ponen en juego en las formas expresivas, según algunos estudiosos del asunto. Por otro lado, la posibilidad que dan las nuevas tecnologías de asistir a eventos por fuera de los espacios reconocibles o cercanos modela las imágenes de la realidad. Así, por ejemplo, las visibilidades de la guerra reconfiguran las maneras como entendemos el sufrimiento. Es decir, la proximidad que permiten los nuevos entornos tecnológicos se transforman en marcas de sentido de lo individual. Así, hechos como los del 11 de septiembre y su transmisión en vivo, o la presencia mediante la televisión o internet a guerras como las del Golfo, caracterizadas como *asépticas*, o en contextos más cercanos la presencia audiovisual que tenemos a través de nuestros noticieros nacionales a los bombardeos a la guerrilla o a diversos grupos

alzados en armas en Colombia, nos develan otra forma entender nuestra cotidianeidad y significarla. Arfuch (2006) apunta al respecto: “la presencia de dichas imágenes en la vida cotidiana exponen la fragilidad del vivir, el delgado umbral que nos separa de la desdicha [...] Son justamente esas formas de construcción del mundo en que vivimos la que hacen una habitualidad aterradora” (p. 81).

Frente a lo que producen y significan políticamente tales tecnologías e imágenes de la violencia, la misma autora dice:

Cada nueva imagen alimenta un estado de indefensión, de impotencia, una especie de inseguridad global cercana al fatalismo, algo así como lo que me tenga que suceder, sucederá [...] Estado que también podría verse como el correlato de la guerra perpetua o como una vuelta de tuerca sobre el miedo, uno de los dispositivos de control social (Arfuch, 2006, p. 82).

En líneas generales, estas matrices, o campos de sentido que se instalaron en las dinámicas y los tejidos sociales: la deshistorización de los hechos, la idea del riesgo, la descomplejización de la violencia, la construcción del otro como potencial peligro, la idea del terror como estado constante, la competencia como mediadora de las relaciones sociales, el encuentro con la multiplicidad a partir de la interconexión, se convirtieron en temas importantes que incidieron en las maneras en que se constituyeron unas obras artísticas en relación a la violencia.

Así, por ejemplo, al hacer una mirada a los trabajos de Erika Diettes⁴², se observan los efectos de la violencia, sin que ella muestre o culpabilice al victimario. Sus obras se instalan sobre el dolor de los individuos, y al tiempo muestra la diversidad de las víctimas. Quizás por ello la insistencia en la presencia de objetos que aluden al individuo, a la víctima, al afectado directamente por los procesos de violencia, o la focalización de una serie de primerísimos planos a los dorsos, gestos y llantos de mujeres que habían perdido a esposos, hijos o hermanos en las cruentas acciones de perpetración al otro

⁴² Fotógrafa, artista visual, nacida en Cali, Colombia en 1978. La memoria, la violencia, la desnudez y la muerte son temas recurrentes en sus obras. En sus trabajos se articulan la fragilidad del hombre y la historia contemporánea. Sus elaboraciones han sido expuestas en importantes escenarios a nivel nacional, como los museos de Arte Moderno de Bogotá, Cali, Medellín, Barranquilla; de Arte Contemporáneo de Neiva; el Museo de la Universidad de Antioquia; el Museo Nacional de Colombia; el Museo Iglesia Santa Clara y, a nivel internacional, en el Museo de Arte Contemporáneo de Santiago de Chile, el Centro Cultural Recoleta en Buenos Aires, y De Santos Gallera, Houston- Estados Unidos, entre otros.

en las geografías de nuestro país. Así, el dolor es la figura que aparece en las fotografías de los trabajos artísticos⁴³. Sin embargo, y pese a la sensación que nos suscita el trabajo artístico, ese énfasis en el trauma, puede estar centrando la mirada en el presente de los individuos y no tanto a una pregunta del porqué dichas situaciones. A su vez, la diversidad de mujeres, y de metáforas de individuos presentes en los trabajos artísticos, lo cual conlleva a una multiplicidad de sujetos, pone en relieve lo común a ellas; el estado de sufrimiento, el terror, colocando, si se quiere, un manto sobre las relaciones entre la muerte, lo ideológico, la historia, lo político. Podríamos decir que, con temor a equivocarnos, la violencia se desprende de las razones que lo erigen y de un contexto histórico y social. Es el individuo, su pasión, su soledad, los que nos muestran los trabajos artísticos. Ello quizás, debido al lugar en el cual fueron producidas las mismas obras, espacios sociales en los que la historia y el problema de lo social fueron alejados de las tramas de sentido de nuestros procesos vitales.

Del mismo modo, algunas canciones de la agrupación bogotana 1280 Almas, como “Zona de candela”⁴⁴, se centran en la situación y el drama de los sujetos. No hay, en estas expresiones simbólicas una evidencia, por lo menos formal, de las cargas sociales y de la política institucional o de la historia del país que explique el sufrimiento. Hay, igual que en los trabajos de Erika Diettes, una preocupación por las vivencias de los individuos.

En uno de los trabajos analizados en torno al arte callejero, específicamente en el analizado en una de las calles de San Francisco en el trabajo elaborado por Martha Cecilia Herrera y Vladimir Olaya (2011) y en el que se alude al drama de los inmigrantes, es nuevamente la vivencia de lo individual lo que se pone en juego. No obstante, dicho problema al encontrarse alejado de sus tramas culturales, nos propone una mirada al contexto en el cual se vive y a las condiciones sociales y políticas particulares. Sin

43 Aquí se hace referencia a dos trabajos específicos de Erika Diettes: Río abajo y Sudarios. La primera es una serie bastante compleja, pues se sitúa en el vértice de la obra de arte y la realidad social, entre la estética y la política, entre la fotografía como imagen artística y la fotografía como documento (González, 2010). La obra es el resultado de una compleja investigación y un recorrido por la geografía de la violencia rural y urbana de Colombia, buscando y encontrando las víctimas de la guerra e indagando en sus recuerdos (Olaya y Simbaqueba, 2011, p. 126). La segunda; *Sudarios*, es una serie en la que se presentan, sobre telas muy finas que penden de hilos casi imperceptibles, los retratos de veinte mujeres, todas ellas testigos de lo que la artista describe como algunas de las formas más crueles de violencia: tortura, violación, mutilación y asesinato de sus seres queridos (p. 133). Para observar las fotografías de estos trabajos, el lector se puede dirigir a <https://www.google.com.co/search?q=r%C3%ADo+abajo+diettes&hl=es&prmd=imvns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=ZJR1UOrfGozU0gGivIH4Cw&ved=0CDsQsAQ&biw=1366&bih=667>.

44 Tema perteneciente al trabajo *Sangre Rebelde* del año 2002, de la agrupación musical 1280 Almas.

embargo, allí, aunque el sujeto sigue siendo el centro, el trabajo artístico involucra la relación entre aquel que se encuentra en la posición de extranjero con aquel que todavía vive en el lugar de origen.



Figura 1. Mural Barrio Misión San Francisco (CA). Fotografía: Martha Cecilia Herrera

Si bien, alguien podría sustentar que los trabajos artísticos no tienen por qué afiliarse a una mirada política, o en su defecto hablar en términos históricos, no es ello, las posibilidades de lo decible, lo que aquí se quiere plantear. Lo que se pretende develar es que las condiciones sociales e históricas coadyuvan a construir la mirada, y a entender cómo las formas conducen a las construcciones de una serie de lenguajes, entre ellos, el artístico. Esto es, la mirada despolitizada y ahistórica que pululó a finales del siglo XX y la primera década del XXI, también incidió en la configuración de una serie de construcciones artísticas que ayudan a la elaboración de unas formas del ver, aunque ellas sean resignificadas y reconstruidas por los artistas en y desde sus lenguajes y las cuales, quizás estuvieron caracterizadas por su centramiento en

el dolor. Lo anterior nos conduce a pensar que en la hibridación de, por un lado, un contexto de terror, ahistórico y descomplejizado, sumado a estructuras económicas centradas en las capacidades de los individuos, algunas obras de arte constituyeron lenguajes en los que la individualidad y el dolor emergieron, como resonancias y resignificaciones de los temas que estallaban en los contextos violentos. En otras palabras, se instaló una percepción en el mundo social, en relación con la violencia, que se centra en el pensar el presente de los sujetos.

Tres formas de la interconexión y la multiculturalidad presentes en los trabajos artísticos

Como se planteó en párrafos anteriores, otro elemento que fue parte de los contextos de violencia en nuestro país, pero también de otros países, es la presencia de un contacto más cercano con múltiples y diversos significados culturales y sociales, ellos, en razón en muchas ocasiones, por los nuevos repertorios tecnológicos como la televisión, internet, radio, etc.

Ahora bien, la constante comunicación, la interconexión ha permitido la incidencia, no solo de la más amplia gama de sentidos culturales en la cotidianidad, sino también en las dimensiones políticas y económicas. Al decir de muchos estudiosos, la presencia de los medios de comunicación ha permitido repensar las formas en que se entienden los procesos económicos y políticos, al tiempo que las formas en que se comprende el Estado.

Así, y como ya ha sido planteado, la presencia de los medios en la cotidianidad de los individuos y la presencia de las visibilidades de la violencia en los cuartos de nuestras casas, ha coadyuvado a generar un sentimiento cercano a la fragilidad de los seres humanos ante dichos hechos. Sumado a ello, la interconexión y la posibilidad de flujos informativos y económicos también ha posibilitado la legitimación de proyectos políticos y económicos. En este sentido, nos arriesgamos a decir que mucho de las políticas de guerra que se implementaron en los países de América del Sur, tenía que ver con la construcción de contextos benéficos para un neoliberalismo sustentado en la competencia. Allí las tecnologías van a ser parte importante de las estructuras del mercado, pues los sistemas económicos, los nuevos capitales financieros sugieren

la interconectividad, la fluidez, la posibilidad de venta en línea, y la necesidad de conocimiento de los vaivenes del mercado en tiempo real.

No obstante, estos elementos de la fluidez y de la interconectividad comunicativa se han dado pese a la violencia, es decir, la interconectividad cultural ya se había venido implementando, sin embargo, la idea de un ambiente más propicio para el mercado, representa, también, el énfasis en la implementación cada vez más arraigada de dichos sistemas de comunicación e interconexión. Ello se devela en políticas de implementación de mayor acceso a internet, de campañas de acceso a los más pobres a los sistemas de información, a la construcción de acceso a instituciones del Estado vía Web, lo cual conduce a la implementación de no solamente un nuevo aparataje técnico, sino el sustento desde el cual se conducían a nuevas formas de tejido social marcados por la competencia. Políticas estas que no refieren, entonces, tan solo el tener muchos más ordenadores, sino estructuras tecnológicas –físicas y ambientales– que permitieran la instalación de tales esferas comunicativas para los individuos y las empresas, pero ello solo sería posible en espacios que les permitieran a los sujetos colectivos e individuales unas garantías mínimas de seguridad.

Ahora bien, estos temas –la interconexión, el encuentro con lo lejano, la hibridez de diversos significados sociales, la desterritorialización– se ven, también, en dimensiones distintas, en las obras que hemos citado en este escrito para su análisis, constituyendo complejas tramas de sentido.

Una primera forma en que dicha hibridez cultural y comunicacional se expresa la podemos encontrar en el trabajo de Erika Diettes. Ahora bien, la hibridación, en este caso, se da en las técnicas y tecnologías utilizadas en la construcción de la obra de arte. Diettes utiliza, por ejemplo, para su trabajo *Río abajo*, la fotografía, la impresión sobre vidrio, y los fotomontajes. En *Sudarios*, además, la fotografía, con sus primerísimos planos puestos en grandes formatos e impresos sobre telas de una gran delgadez, posibilita una serie de efectos que coadyuvan a construir un ambiente, una experiencia, una percepción. En este orden, las tecnologías como formas culturales coadyuvan a la generación de los significados que se quieren construir. Así, por ejemplo, la impresión sobre vidrio, técnica que no era posible hasta hace unos años, es la que coadyuva a la construcción de un halo fantasmagórico, de transparencia y la clara idea de que ellas, las prendas-presencias de los desaparecidos, están en un río. En este sentido, ideas como la nostalgia, la ausencia, los muertos que son botados en ríos, son posi-

bles de metaforizar, en este caso, por lo que los repertorios tecnológicos permiten y posibilitan en la constitución de lenguajes. Asistimos, entonces, a una hibridez de técnicas y tecnologías que sirven a la forma de decir un algo y a la manera en que el sujeto espectador percibe lo construido. Desde esta perspectiva podemos decir que los nuevos repertorios tecnológicos coadyuvan a generar la manera como los sujetos dicen y constituyen la diversidad de lo social.

La segunda hibridación cultural, como espacio de interconexión y multiplicidad de semas culturales, es posible observarla en los trabajos musicales de la banda bogotana de *rock*, 1280 Almas. Sus trabajos musicales albergan en su todo, diversos lenguajes, formas enunciativas que componen un sentido que:

[...] por medio de diversas figuras o estrategias semánticas; es decir, a través de las sonoridades rítmicas, los altibajos de la voz y el sentido puesto en las entonaciones y las letras mismas de la canciones, constituyen un campo semántico que en la hibridación de diversos lenguajes y ritmos musicales de diversos zonas del mundo componen la trama significativa, es decir, dan sentido a la experiencia vivida o recuperada. (Olaya y Patiño, 2011, p. 7).

En este orden, las construcciones musicales elaboradas en torno a la violencia amalgaman una serie de elementos rítmicos del mundo. Ellos son utilizados en tanto les permiten configurar las significaciones que ponen en el público. Así, el *rock* (con su carácter rebelde), de origen norteamericano se hibrida, en algunas ocasiones, con ritmos colombianos, pero además son utilizados para decir del territorio en el que han vivido los participantes de este grupo musical.

Sumado a ello, el sentido edificado a través de diversas sonoridades, intenta construir una escena, lo cual trasciende de la apuesta por una rítmica particular, se trabaja sobre aquello que posibilita la enunciación, lo que permite el decir. Esta hibridación rítmica y sonora se constituye como una gramática particular que depende mucho más de un estado o situación enunciativa, que la pertenencia a un género particular. Está más liada, la construcción musical, a los mensajes que a una disposición dogmática que sobre una adscripción identitaria. Es claro, pareciera que se descubre en el grupo aquí citado, 1280 Almas, una identidad muy cercana a la escena rockera, sin embargo, cuando se escudriña en los sonidos, podemos encontrar en la construcción musical una voz desde la multiplicidad que intenta poner en juego una trama semántica.

En este sentido, la conexión, la multiplicidad tan cara a nuestra época y los nuevos repertorios tecnológicos, en este caso particular –*las sonoridades de 1280 Almas*– no intentan poner en ella un superfluo encuentro con lo diferente, sino la unidad de lo fragmentario del mundo en pro de una elaboración creativa que dinamice y posibilite el decir desde lo territorial. Así, aunque unidos al mundo y a los temas que lo constituyen, como lo son la interconexión y el consumo de lo multicultural, ellos son flexionados y reconstruidos, posibilitando nuevas lecturas, permitiendo novedosas elaboraciones, contrario a lo que plantea Berardi (2003) cuando dice que esta gran interconexión y fluido de información posibilita la desterritorialización. Aquí las interconexiones y el acercamiento a nuevos sentidos permiten una lectura de lo local, una suerte de apuesta por la visibilización de unos acontecimientos cercanos a los lugares físicos y de la experiencia de los sujetos. De tal modo, la recuperación que se hace de unos hechos, a través de las sonoridades, no pretenden difuminar lo territorial, sino, mucho más, hacer énfasis en lo recuperado, en lo sucedido a los individuos en medio de una serie de contextos violentos, localizados y territorializados.

En referencia a otro modo en que se expresan las interconexiones y la fluidez de los nuevos contextos, como parte de los temas que constituyen a los individuos de nuestra época, se quiere hacer aquí referencia al trabajo de arte callejero presentado en una de las calles de San Francisco (figura 1), y en las que se alude a los inmigrantes en Estados Unidos. Si bien el trabajo, aquí citado como parte del movimiento de arte callejero, se presenta en una calle, y bajo una técnica muy parecida al muralismo mexicano, su misma inscripción en las calles de la ciudad norteamericana y el tema en sí mismo, aluden a la interconexión, a la multiplicidad y lógicamente lo que ello implica en los seres humanos. Esto es, la imagen y los recuerdos a los que hace alusión el trabajo artístico es poseedor de una significación en relación con lo que implica estar en contacto con los otros diferentes, lo que suscita la situación de extranjería, de desplazamiento y lo cual es dicho en esa misma posición: la vivencia de lo extraño es dicha en una ciudad de lo extraño.

Describamos un poco la imagen en extenso, trayendo lo ya realizado en otro trabajo.

Este trabajo muestra a una mujer en desplazamiento que recorre una ruta y deja ver, detrás de ella, una serie de imágenes que rememoran lo dejado, los lugares de los que se proviene, figurando, a través de paisajes coloridos, gente en sus labores, rostros que conforman una montaña y plasman a su vez mo-

mentos dolorosos, de desprendimiento, imágenes que como lugares simbólicos hablan de las formas de entender y comprender el mundo en que se vive. La mujer, con un rostro golpeado por el viento, lleva en sus piernas a un pequeño que alude a un hijo, sin embargo, más allá de querer representar este tipo de relación, nos relata el movimiento, el desprendimiento y lo que significa ser mujer. Difuminado y casi transparente sobre una colcha de retazos aparece la imagen de un hombre, muy cercana a lo que parece ser una carta. Estos dos elementos están estrechamente ligados, pues el escrito, que puesto en la mano se convierte en una puerta abierta a la intimidad, enuncia las palabras del que está lejos y genera una resignificación del acontecimiento, ahora plasmado en un muro de la ciudad de San Francisco, a manera de *boomerang*: “-Mi amor: Espero que cuando recibas esta carta te encuentres muy bien junto a nuestro hijo. Todavía estoy aquí en California trabajando. Yo sé que la vida allá es muy dura, pero creo que es más difícil aquí por la distancia que nos separa. Los he extrañado mucho y ojalá que podamos estar juntos de nuevo muy pronto. Con mucho amor. Chepe”. [...] La carta, escrita en español, en medio de una cultura para la cual ese idioma es subalterno, posibilita ver lo sufrido, nos deja apreciar la individualidad marcada por la lengua, y nos habla, paradójicamente, de lo que el inmigrante, que se encuentra en California, ha dejado atrás, y las expectativas suscitadas en quienes dejó en su lugar de origen. Nos permite entrar en el sentir del otro, y entonces surge la pregunta acerca del destino de la mujer y de quien le escribe la carta: ¿la búsqueda? Pregunta imposible de responder (Herrera y Olaya, 2011, pp. 110-111).

Las maneras en que la multiplicidad, la interconexión y el contacto con lo pluricultural se viven en el mundo social, son tomadas para sí en la obra artística, en tanto posibilitadoras de las obras y sus diferentes grados de significación. En este orden de ideas, los trabajos artísticos, situados en un marco social, histórico particular, reconfiguran las formas de vida, sus enunciados, sus ejes problemáticos posibilitando nuevas maneras de verlos y de construir variados semas de interpretación del mundo. Así se pasa de una interconexión, desde la técnica, basada en la constitución de productos, en tanto simples objetos de consumo, a un contacto que amplía las formas del decir, pero que a su vez, enriquecen los modos de la enunciación. De una supuesta desterritorialización y desborde de las formas de la identidad, se constituyen, en los ritmos y las sonoridades, campos semánticos que nos vuelven a decir de las comunidades territorializadas y sus formas de vida. De la simplicidad del contacto con el otro, se

observa el encuentro con lo diferente como una estancia problemática en la que viven, sufren y tejen los seres humanos sus formas de relación con el mundo social.

Así, el mundo social, en tanto discurso, experiencia y memoria, se conjuga en la constitución de espacios que nos quiebran la mirada, que admiten la combinación de diversos temas sociales a través de la edificación de escenas, de objetos simbólicos que nos hablan nuevamente de la vida misma, y en la que el sujeto pone en lo público sus apuestas en relación a la manera en que entiende el mundo y lo reconstituye. Allí entonces, la memoria se convierte en un marco de sentido que se moviliza, no solo como parte de una evocación, sino de la forma en que se le da significado y se recupera la experiencia vivida.

Las presencias del sujeto

Un elemento presente en todos los trabajos artísticos aquí enunciados y los cuales forman parte de elaboraciones que hablan de la violencia en diferentes contextos es el sujeto en tanto experiencia y motivo de lo expresado. En este orden, este apartado quiere hacer referencia a cómo desde trabajos artísticos el mismo es dicho, partiendo de una idea fundamental: en contraposición a un sujeto de la competencia, de la individualidad como posibilidad, se traslada la mirada al sujeto como experiencia de vida y como portador de la violencia misma; él es la vida, él es la materialización de la violencia. Ello supone una forma de develar la violencia desde una arista distinta que en tanto individualiza la violencia, a su vez supone otra mirada desde lo social.

Ahora bien, tal idea solicita una serie de premisas. La primera ellas tiene que ver con una suerte de transformación de las formas en que se entiende el sujeto en los contextos sociales marcados por la lógica del mercado. Si bien las lógicas imperantes y economicistas ponen el énfasis en un sujeto de potencialidades y responsable de sí mismo colocando en la arena pública la necesidad de volver la mirada hacia él. Lo que hacen las obras artísticas es volver la mirada hacia este sujeto, pero quebrándola hacia la intimidad del dolor, haciéndolo público. A su vez, se pasa de una lógica del sospechoso, hacia una lógica de la emocionalidad y de la experiencia vivida, que contrario a la legitimación de la desconfianza en los otros, puede, quizás, posibilitar la construcción de lazos de solidaridad, aunque también de olvido a la compleja trama de situaciones que han permitido la construcción de la violencia en Colombia.

Así, por ejemplo, la obra de Erika Diettes, tanto en *Río abajo* como en *Sudarios*, nos muestra cómo el centro de la mirada es el sujeto, sobre el cual se constituyen una serie de elementos relacionales. Ahora bien, dicha disposición es mostrada, en el caso de *Río abajo*, con la presencia-ausencia de los sujetos a través de mostrar una serie de prendas que develan lo que eran los individuos, aquello que los caracterizaba.

En cada atuendo, esto es gafas, cachucha, cartera, se incorporan semas que nos hablan de ellos, esos otros desaparecidos que no están, pero que se hacen presentes en las significaciones que son dadas por los otros a través de una serie de objetos. La prenda se convierte, entonces, en lo que nos queda de los otros y a su vez en la huella, sin rostro, de los eventos acaecidos. En este sentido, las fotografías juegan entre llevarnos a pensar en el otro víctima de la violencia y en los que se quedan y su dolor por la ausencia.

La posición de la prenda en medio de un río, vuelve a insistir en lo sucedido, en los eventos de violencia. En este sentido, se metaforiza los acontecimientos sociales, pero ya no sobre un recordar cronológico, sino sobre lo que ellos provocan e instalan en aquellos que lo recuerdan y en los cuerpos que lo sufren. Es un decir de los estados de los sujetos en el presente, en el momento de la obra, en su espacio tiempo.

La obra *Sudarios* nos muestra desde otra arista, aunque con el mismo énfasis, el dolor de los individuos y su presente. Los rostros engrandecidos en las impresiones de gran formato nos llevan, aunque tratemos de obviarlo, a la presencia de los gestos, a las lágrimas que recorren el cuerpo, a las marcas hechas por el tiempo, pero sobre todo a rostros de mujeres mayores, que sin lugar a equívocos son la expresión del dolor de madres. El dorso desnudo, los ojos, en muchas ocasiones cerrados, las lágrimas siguiendo el camino construido por las marcas del tiempo hechas arrugas, los símbolos religiosos que cuelgan de los cuellos de las mujeres y el suspiro evocado por la apertura de los labios, o su cierre fuerte, nos conducen a escarbar sobre lo sentido, sobre lo padecido, pero absolutamente incomunicable por parte de las mujeres de estas fotografías. Sumado a ello, el que estas fotografías estén impresas en telas delgadas que se dejan mover por el viento y por la presencia de los cuerpos que las observan, y colocadas, como fue hecho en una de sus primeras exposiciones, en una iglesia, constituyen un ambiente que nos acercan a aquello que es soportado, resistido y sobre todo encarnado: el dolor incontable que construye la desaparición de esos otros queridos, esos otros nacidos del propio cuerpo.

Como es posible evidenciarlo, al enfocar la mirada allí, al hacerlo público se está ubicando en la escena al sujeto del dolor y no tanto la muerte, pues el problema aunque tiene que ver con el pasado, recupera el momento presente, lo sentido, lo individual, lo subjetivo. No se trata, como en los *reality shows*, muy populares en nuestra televisión, de evidenciar al sujeto en una serie de condiciones particulares, en la interacción con los otros, en posiciones problemáticas y en muchos casos alejadas de la realidad cotidiana de la mayoría de los televidentes. No es la narración de historias espectacularizadas con fines informativos, se trata de acercarnos a la experiencia de vida del otro, en la que no se intentan ver las actuaciones en ciertas interacciones propuestas, sino de aquello que es vivido, que forma parte de lo privado, pero ahora puesto en la escena pública como expresión de lo significado resultado de los fenómenos de la violencia y que conducen las dimensiones del actuar humano.

En la misma lógica de sentido, podemos encontrar algunas de las canciones de la agrupación 1280 Almas. Lo narrado en las canciones no intentan prefigurar un pasado, sino de construir la escena del sentir presente. Así por ejemplo, en una de las estrofas del tema “La invasión”⁴⁵, si bien se alude a un hecho, lo contado es el sentimiento presente a través de una serie de preguntas, que seguramente se hace el mismo desplazado, liadas al desconcierto ante lo sucedido.

Deja que me sienta a recordar
 como es que era antes el lugar
 antes que llegara la invasión
 antes que fuera necesaria esta canción

¿Dónde quedó tu casa?
 ¿Dónde quedó tu Dios?
 ¿Dónde quedó tu raza después de la invasión?

Deja que me sienta a escuchar
 El sonido que hacen al marchar
 Por entre estos sitios destrozados
 Estas crueles hordas de soldados

45 “La invasión” es parte del álbum *Háblame de horror*, realizado en el año 1992.

Así, las canciones aluden a un sujeto en una situación límite, resultado de los fenómenos de la violencia a través de la apuesta, en algunas ocasiones, por un narrador que plantea un dialogo con un tú, quien es el que sufre el hecho y lo vivido. Se trataría de hacerlo existir, de que él, la víctima, no importando si está muerto cuenta lo que le está pasando desde su sentir, y haga presente el dolor.

A su vez, en diferentes estrofas y canciones el sujeto es puesto en medio de la escena del conflicto como sufriente. Se intenta, de este modo, evidenciar las emociones que colman a los sujetos, más que visibilizar al culpable. Ello es posible observarlo en una canción como “A través de la selva”⁴⁶, en la que el narrador cuenta aquello tolerado por el individuo a través de la enunciación de un tu posesivo.

Te fuiste de tu tierra cargada de miedo
Tu vientre se iba hinchando, lo viste crecer
Sentías en tu espalda dolor como fuego, y en medio del escape no pudiste correr

Coro...

Tu hijo ha nacido a un lado del camino
No tienes pa' abrigarle más que tu calor
Sientes que desfallecer a cada segundo, la leche de tu pecho tiene mal sabor
Te fuiste de tu tierra y no tienes nada, y que lo que te espera no es mucho mejor
Tú ya sabes que todos te dicen mentiras, que no sirve de nada que tengas valor

Coro...

Pero sigues la ruta y aprietas el paso, y te muerde los labios aguantando el dolor.
Tu hijo, que ha nacido a un lado del camino, te he hecho una sonrisa
y te ha vuelto el color.

En la develación de la escena artística, también alude al otro espectador, aquel que escucha, e intenta poner a ese otro, por un artificio del lenguaje, en la posición de víctima. La obra así, además de comunicar construye la presencia del sujeto, lo visibiliza, alejándose de aquellas narrativas en que la cronología del hecho supone la existencia de una acción moralmente repudiable, pero que como se ha hecho en

46 “A través de la selva” es un tema que se encuentra en el trabajo discográfico *Changoman*, producido en 1998.

nuestros periódicos y noticieros televisivos, la víctima se convierte en número más, como efecto y consecuencia de la acción de unos otros y no como una forma de existencia misma del conflicto y la violencia política.

Desde esta configuración, la trama construida por las canciones se convierte en una racionalización otra, en dación de sentido a aquello configurado por lo violento, en lo que más allá de buscar causas o consecuencias se centra en la experiencia del sujeto. La memoria, en este sentido, no intenta recuperar el hecho, ni de contarle siendo fiel al mismo, se construye en torno a la comprensión de los hechos desde la experiencia (Olaya y Patiño, 2011, p. 5).

Esta puesta en escena del sujeto irrumpe con aquellas estrategias narrativas en las se nominalizan de un modo u otro a la víctima y al victimario, pues dichas nominalizaciones, en tanto procesos de adjetivación, al tiempo alejan al espectador de lo sucedido, no obstante que dicho nombramiento coadyuve a construir unas formas de ver y entender los sucesos, pues toda las formas de enunciación implican una apuesta por el posicionamiento de un lugar del ver.

El sujeto, en muchos de los trabajos artísticos que tocan el tema de la violencia, está situado en el lugar del acontecimiento; él es el evento; él incorpora en su cuerpo la violencia. Es él el lugar de la violencia. Ella no se encuentra ajena, y dicha situación lograda a través del lenguaje artístico posibilita al tiempo que aquel que la mira no se distancia de ella, pues lo ubica como interlocutor. Aquel que lee dichos trabajos es abordado desde su cotidianeidad, ya no para ubicarlo frente a la fragilidad que encarnan las imágenes de la violencia planteadas, en muchas ocasiones, desde los medios de comunicación, sino como aquel con quien es posible compartir aquello vivido. Es esto quizás lo que vemos en la obra de arte callejero ubicada en las calles de San Francisco, que ya hemos anunciado en anteriores párrafos.

Tal obra, al situarse en las rutas de los transeúntes de la ciudad, y desde su decir de lo íntimo, en esa delgada línea entre lo público y lo privado que es la pared, convoca a la afectación al ritmo mismo de la ciudad y de los individuos. Atrae al espectador, irrumpe, a través de sus figuraciones en el resquebrajamiento de la mirada rutinaria. Esto es, el inmigrante que se ha vuelto cotidiano e invisible en las calles de una ciudad de Estados Unidos, el mural lo vuelve a nombrar, su presencia emerge, retoma su estancia desde sus vivencias, desde su ser y lo sentido en una profunda relación con lo

acontecido en el medio social. Quizás por ello asalta y supera aquellos nombramientos que lo hacen desde las miradas políticas institucionalizados, desde sus afectaciones al trabajo y la economía del país o la ciudad en la que reside para colocarlo en la estancia de lo humano, en el tejido de relaciones al que pertenece, poseedor de una historia y de una vivencia que ha sido fragmentada, resquebrajada y que en pocas ocasiones es develada y discutida en los estadios de lo público.

Estas formas en que el sujeto es construido en las obras artísticas nos posibilitan pensar que ellas constituyen una mirada, generan un espacio de lo social, permiten evidenciar otras formas de nombramiento, y en las que se alude desde lo sentido a las maneras en que se vive en medio del conflicto.

Intersticios y políticas en las obras artísticas

Los tres trabajos artísticos aquí referenciados evidencian la forma en que unos sujetos-artistas hibridan una serie de discursividades presentes en nuestra época, pero a su vez constituyen otras formas del decir en relación a los sucesos de violencia. Ahora bien, tales enunciaciones- expresiones que entremezclan campos de significación disímiles también develan y dicen de las maneras en que los sujetos, instalados en espacios de socialización diferenciados reapropian, resignifican y aprenden sus mundos de vidas. En este sentido, los trabajos artísticos son las huellas y el resultado de los procesos de aprehensión del mundo y, al tiempo, también constituyen espacios de visibilidad del mismo y de sus fenómenos, coadyuvando a constituir formas del ver.

Ahora bien, estos trabajos edifican una serie de inserciones y afectaciones al mundo social que se pueden leer como políticas, si entendemos este último término como lo plantea Mike Bal, cuando enuncia que ella, la obra artística permite ver lo otro, lo particular, la singularidad como posibilitadora del antagonismo, el desacuerdo, favoreciendo el extrañamiento ante la experiencia, sin desconocer lo que hay en ella de generalizable, al tiempo que edifican “lugares donde las sentencias de la justicia y los actos de controversia democrática –aun en silencio, en la forma de pensamiento y deliberación– no solo son permitidos sino activamente habilitados” (Bal, 2010, p. 10).

En dichas formas de incidencia en el mundo social emergen las características políticas de las obras y tendrían que ver, por lo menos, con tres aristas. La primera de ellas está

relacionada con los intersticios que proponen al mundo social. El segundo, la intervención en tanto participación en el mundo y el tercero con la propuesta de mirada que hacen a los sucesos y a los fenómenos de violencia. Pese a que estos elementos se nombran de forma separada, cada uno de ellos está íntimamente relacionado con los otros.

Cuando hablamos de intersticios nos referimos al tipo de relaciones que en el mundo social plantean las obras artísticas. Esto es, la obra ayuda y posibilita la apertura de un espacio de intercambio que se opone a los configurados en los contextos sociales actuales y hegemónicos. Para hacer una referencia más clara acerca de lo que se comprende por intersticios, Nicolas Bourriaud (2008) apunta que las maneras en que se comunica hoy, vía medios de comunicación, los espacios destinados a los encuentros, constituyen las maneras en que somos y configuran un modo de estar con los otros. En este sentido, la constitución de intersticios tiene que ver con aquellos espacios que fracturan esos modos de relación instituidos y hegemónicos lo cual los convierte en espacios de lo político.

Ahora bien, las obras aquí analizadas se pueden entender como lugares que instituyen una serie de intersticios ante lo social y ante las formas de relacionarnos con las violencias. Ellas, las obras, no se quedan tan solo como espacios de referencialidad o la apuesta por una presencia contemplativa. Los mensajes construidos conllevan a un verse en relación con el otro. Así, la obra de Erika Diettes configura una ruta que intenta, a través de diversas estrategias comunicativas, interpelar al espectador. Trata de hacerlo participar en la propuesta artística mediante la disposición de las fotografías, en *Río abajo*, aludiendo al caminar en medio de un cementerio. La sensación construida es la de recorrer un lugar donde habitan los ausentes y donde están presentes el dolor de los otros. Así, la disposición comunicativa construida se contraponen a la narrativa popularizada por los medios de comunicación masiva en los que se relata las circunstancias de la muerte, lo cual, de alguna manera despersonaliza la víctima. Es un viaje por las presencias de las ausencias, es un encuentro con el dolor, con la humanidad, en el tiempo y en el espacio del otro desconocido e ignorado. Así, nos envía a otras formas de comprender el conflicto, de relacionarnos con la violencia y con lo sufrido.

No es otra cosa la que nos proponen los trabajos de 1280 Almas y nuestro *mural de San Francisco*. Allí se pretende ponernos en relación con el tú de la experiencia vivida, de situarnos frente a la privacidad del dolor y de la situación, colocarnos en la vivencia

de la incertidumbre, del no saber. No es el encuentro con lo liminal, en tanto perceptible o superfluo de las acciones humanas y sus conflictividades, como es presentado en los *reality shows*. Tan poco se trata de la agencia de una percepción de los hechos violentos en tanto espectadores de lo sucedido, tan cara a los noticieros televisivos y la prensa escrita. La figuración propuesta por los trabajos estéticos nos presenta otra dimensión de interrelación con los otros a través de la puesta en público de lo privado, en la cual esta última condición se vuelve susceptible de discusión y antagonismo en las formas de ver los hechos violentos.

Es esta misma capacidad la que nos habla del segundo nivel al cual hemos aludido, la de intervención en el estadio de lo social. La obra sugiere una agencia, un acontecimiento, un accionar de los sujetos en el sentido de la prolongación de un estado, de una emoción, de un vivir el presente sufrido. Las obras dejan de ser simplemente representaciones o símiles de la realidad, acuden a la alteración de la percepción. Es decir, lo comunicado se transforma en instante vivido que turba los pasos de los sujetos, aunque sea por tan solo un momento. Desvían la mirada, convocan al posicionamiento de los sujetos al lugar de los otros, afecta sus ideas. Es decir, la obra ingresa al mundo de lo público intentando afectar la individualidad, coloca en el espacio de lo cercano y lo cotidiano unas formas de entender y ver el mundo, en este caso particular las formas en que se sufre y vive la violencia.

Esta afectación está en plena relación con lo sugerido cuando hablamos de la obra como intersticio. La diferencia se encuentra en que el intersticio es el espacio posible construido de interrelación, dada en este caso por la posibilidad de generar una comunicación con el mundo subjetivo, mientras la intervención dice de la manera en que ingresa al mundo de lo público, que en este caso se halla en la afectación que se haga a los otros espectadores a través de diversas estrategias simbólicas. En el caso del mural y sus sentidos, su ingreso a lo cotidiano y a las rutas de los individuos, visibilizando aquello invisibilizado por la misma rutina de la urbe y a la cual inexorablemente el sujeto que deambula tiene que mirar, es una afectación al mundo común y rutinario rompiendo su secuencialidad. En *Río abajo* y en *Sudarios*, a través de la puesta en escena del vivir el dolor, la evocación del sufrimiento como circunstancia presente y que se ponen en evidencia a través de objetos e imágenes – de gran formato– que nos son familiares, comunes y también forman parte, en muchos casos, de nuestra particular forma de vivir. En el caso de la propuesta de la agrupación musical las 1280 Almas, a

través de una apuesta rítmica que además de afectar la corporalidad, la enunciación de un tú dialógico nos colocan en muchos casos en el lugar de los sufrientes.

Estas formas de intervención ante el otro son en sí mismas la constitución de maneras de afectar el mundo social, de participar en la arena de lo público intentado plantear un capital simbólico en relación a los fenómenos de violencia. Es la constitución de una mirada que, como hemos dicho, propone un instante de acercamiento a lo sentido, a lo vivido. Una apuesta por hacer presencia ante el dolor que quizás es el encuentro con el mundo de lo íntimo y de lo privado. Es una mirada a la violencia que configura una ética en la que se instituye un “mírame así”, “mira esto así”, “sitúate allí”, que asalta y deja de lado propuestas como la televisiva del mostrar-ver. Se entroniza, así, en la experiencia del sufrimiento, situación que quizás nos saca de una comprensión de la violencia y los sinuosos entramados que con las dimensiones de lo económico y lo político puedan tener.

Capítulo 3.

La escuela en las tramas de la violencia política

Lista negra

Hago la lista negra de mis dudas en medio de un país diezmado y no sé si las cartas que no llegan son violadas como el sueño o las mujeres...

(Al amanecer arrecia la lluvia y acaso la tormenta acalle disparos lejanos...)

No sé, exactamente, si algún hombre en mi país es buscado en la ciudad con la oculta lámpara de algún ladrón de sueños...

(Alguien al borde de un abismo acaso inicie el retrato hablado de un ángel...)

Y cuando llega la noche o entro al sueño como a un tren que me saca de un país oscuro, pienso si algún oculto guardián decidiera aplicarme la ley de fuga de los sueños...

Juan Manuel Roca.

Los anteriores acápites nos han permitido tener un acercamiento importante a la manera como se ha ido posicionando el campo de investigación de las memorias de la violencia política y cómo ello ha redundado en la emergencia de nuevas perspectivas para pensar la violencia y los sujetos que lo agencian y lo padecen. De igual modo, el análisis de tales entradas ha posibilitado observar cuáles han sido las rutas metodológicas que se han construido para realizar el abordaje en estos campos de indagación.

Situados en una perspectiva de investigación de la educación y la cultura política, el presente texto explora algunos procesos de subjetivación y formación ético-política que emergen y son evidenciados en las memorias de maestros y jóvenes, a los cuales el Grupo de Investigación en Educación y Cultura política se ha acercado. A través de estos análisis se pretende profundizar en los procesos contextuales y de significación que han sido asumidos por los sujetos escolares y la manera como las ecologías violentas ha incidido en su formación ético-política.

Para ello, este apartado se divide en dos partes; la primera se dedica a analizar la experiencia de maestras que, además de estar insertas en el trabajo escolar, tuvieron algún grado de participación política en movimientos políticos de izquierda; en la segunda, se analizan experiencias de algunos jóvenes en ecologías de violencias.

El maestro: sujeto pedagógico y sujeto-militante⁴⁷

[...] llegaron del mismo patio del Capitolio a pegarnos, a apalearnos... yo no sé, en ese instante como fue que yo subí esas rejas para meterme allá y quedarme dentro del corredor que conducía hacia el Elíptico. Eso fue tenaz... y varios, varios tenemos ese recuerdo, a la gente que no alcanzó a trepar esas rejas la apalearon feísimo [...] por querer visitar el féretro de Bernardo.

En marzo de 1990, cinco años después del surgimiento de la Unión Patriótica (UP) como partido político legal que se pensaba como alternativa para que el grupo guerrillero de las Farc abandonara la lucha armada y se integrara a la contienda política electoral, Bernardo Jaramillo, dirigente de ese partido y candidato a la Presidencia, moría a causa de un atentado. Para la época, la polarización nacional no podía ser más aguda, pues la tregua con las guerrillas había sufrido altibajos durante esos cinco años, iniciada desde las críticas que el propio Ejército Nacional y la extrema derecha dirigió contra la política de paz del presidente Belisario Betancur.

47 El presente texto es fruto de un encuentro que a bien tuvieron conceder dos maestras del Distrito Capital que pertenecieron a la Unión Patriótica, quienes a través de su conversación y sus diálogos compartieron su trayectoria formativa. Por petición de las entrevistadas y por cuestiones de seguridad, dado el contexto complejo de nuestro país, no se hace referencia explícita a sus nombres. A ellas se dedica esta sección.

Después de la promulgación de la Constitución de 1991, los militantes de la UP no tuvieron la posibilidad de ejercer un duelo público y ritual hacia su dirigente y candidato presidencial, pues sufrieron una fuerte persecución, como lo señala una de las testigos del sepelio de Bernardo Jaramillo. Aún más, este acontecimiento, la muerte de Jaramillo, hizo parte de una continua persecución contra militantes de todos los niveles sociales y culturales de la UP y culminó en el resquebrajamiento del tejido social de este sujeto colectivo, materializándose en la desaparición jurídica, social y política del partido.

¿Qué implicaciones en la subjetividad política de estos militantes tuvo el resquebrajamiento de este sujeto político colectivo que fue la UP? Pero aún más, ¿qué incidencias han tenido todos estos procesos de violencia política contra la oposición en la formación política del país? El testimonio que se ha citado en el epígrafe devela algunos elementos importantes para pensar estas preguntas, sobre todo porque dicho testimonio es fruto de una conversación con dos mujeres que también son profesoras, y permiten establecer nexos entre las acciones pedagógicas y las acciones políticas estableciendo paralelos entre el tiempo en cuestión y la época actual, pero además, de reconocer el proceso de formación política de la testigo.

La paz como proyecto político: apuestas culturales y pedagógicas

Como lo mencionamos anteriormente, la UP nace en 1985, en el contexto de diálogos y tregua entre las Farc y el gobierno de Belisario Betancur. Emerge entonces en la arena pública *la paz* como un concepto con significaciones claramente políticas en la medida en que se convierte en un proyecto colectivo que aglutina intereses dispersos pero que a la vez encontrará sujetos que se opondrán a él. Empero, una de las maestras entrevistadas reconoce esta apuesta y cómo ella incide en los modos de hacer movilización política a través de reivindicaciones culturales:

De todo lo que era el ámbito cultural y artístico a nivel nacional, que se generase un tejido real por la paz, no sé si tú recuerdas que existieron muchas jornadas por la paz, y esas jornadas por la paz eran impulsadas por gestores culturales, que participaban de la Unión Patriótica, por artistas de la Unión Patriótica, por comunidades enteras que participaban de una u otra manera de las manifestaciones artísticas que eran impulsadas todas por la Unión Patriótica.

Sin embargo, ese tejido para la paz, como lo llama la entrevistada, requería de una estructura estatal que lo orientara desde la formación cultural. De ahí la necesidad de instauración de unas políticas claras que abrieran espacios para este tipo de manifestaciones.

Un proyecto que partía de la necesidad de todas las agrupaciones, y escenarios de artistas que lo estaban pidiendo. Para esbozar unas políticas claras y para alejar también a la juventud de los vejámenes de la drogadicción y para vincular a muchas más personas a crearles hábitos, estimular la parte estética, y crear escuelas en las diferentes disciplinas artísticas. Porque como nosotros pensábamos en ese instante que ya venía la paz, que la paz la veníamos trabajando, la estábamos tejiendo entre todos, entonces, qué necesitábamos para esa paz: un país con Cultura, un país con un alto nivel cultural y un alto nivel de hábitos, hábitos estéticos, hábitos artísticos, es un país con paz.

Desde lo enunciado los jóvenes son vistos como sujetos a expensas de peligros externos que hay que proteger (drogadicción, malos hábitos). Para ello entonces, un proyecto de formación, por un lado, restrictivo; pero también y a la vez un proyecto de creación. Se parte de la idea de que los sujetos podrán formarse adecuadamente en tanto tengan los recursos y andamiajes que lo permitan. Ambos aspectos, según una de las entrevistadas, implican la condición necesaria para realizar la paz que se estaba instaurando como proyecto político prioritario. Se propugna pues por el *sujeto culto*, estética, creativa y moralmente hablando, como *sujeto pacífico*. Dicha propugnación tiene sentido de vigencia, para la entrevistada, pues tiene en mente, como referente, a Cuba como país ejemplo en este aspecto y que exige unas políticas culturales amalgamadas en una entidad autónoma y con el suficiente grado de influencia política que implica su rasgo ministerial: la reivindicación de un ministerio de cultura se constituye en una apuesta política:

¡Mira a Cuba! Que a pesar de los pesares de toda la visión externa que dice que se mantienen un una dictadura, son potencia en lo que son, son potencia en arte, son potencia en deporte, son potencia educativa. Y nosotros desde esa mirada, pensábamos que como todos, todos estábamos comprometidos con el proceso de paz, se tenía que generar los pilares, y uno de esos pilares era la construcción y la constitución de un ministerio de cultura que avalara y que fuera el reflejo vivo de las necesidades de las diferentes regiones del país.

Transversal a la apuesta planteada, también hay un frente más cotidiano en el que opera dicha apuesta cultural y política: por esa época también se dan modos de participación en el frente pedagógico; otra entrevistada destaca dos modos de trabajo: en primer lugar un carnaval anual que lleva realizándose desde el año 1987 en la ciudad de Bogotá. El asesinato de Jaime Pardo Leal predecesor de Bernardo Jaramillo, se sitúa como referente temporal y huella memorial del comienzo de esta actividad:

Empezó creo que el año que nos asesinaron a Jaime Pardo. ¿87, cierto? Estábamos preparando el primer carnaval cuando lo asesinaron teníamos un trabajo muy, muy chévere. [...] trabajábamos en la zona 4E⁴⁸. Y empezamos a formar un grupo de maestros por el movimiento pedagógico, e hicimos antes del carnaval como dos asambleas pedagógicas con todas las escuelas, no había colegios todavía, era solo escuelas. Y en todas las escuelas se empezaron a hacer proyectos pedagógicos, pero estábamos buscando un proyecto que ayudara a construir un proyecto zonal, un proyecto pedagógico para la zona.

Como se ve, este trabajo requería, en segundo lugar, todo un proceso pedagógico que subyacía a esa puesta en escena que era el carnaval. Dicha experiencia implicó la configuración de tejidos sociales de maestros entorno a este y otros proyectos:

Éramos más o menos 250 maestros en la mañana, en la tarde pues no alcanzábamos a cubrir la jornada de la tarde. Y logramos organizarnos en todos; los colegios tenían sus proyectos. Era muy, muy interesante porque era, yo digo que fue la época de más riqueza pedagógica. [...] Era una, un, cómo diría yo, un espacio para maestros realmente [...]; bueno y entre todas las propuestas que encontramos, la que mas aglutinaba como las cosas que queríamos hacer era el carnaval.

La entrevistada coloca como fruto del trabajo político y pedagógico la ejecución del carnaval que se llevo a cabo asumiendo retos y superando dificultades; dicha apuesta escénica tenía cargas políticas que se oponían a una serie de significaciones culturales que habían logrado algún grado de inserción en los repertorios culturales de las comunidades:

48 Para la época Bogotá no estaba organizada por localidades sino por zonas. Para entonces, la actual localidad de San Cristóbal era la zona 4 y estaba dividida en cuatro subzonas: (A, B, C, D, E). Según la entrevistada, La zona E iba desde el barrio San José Suroriental, hasta el norte de Soacha (Boquerón).

Pero el carnaval tiene una dificultad que había que conseguir dinero, hay que hacer gestiones hay que prepararse distinto... y no todos los colegios, todos se quisieron y entonces, por eso de ahí salió un grupo que se llama *Tertulia pedagógica zona 4E* para encargarse del carnaval. [...]. Y bueno ahí empezamos a trabajar el carnaval; el carnaval primero que todo lo hicimos contra el halloween gringo. Era un proyecto contracultural. [...]. Era una época también en que se estaba trabajando mucho lo de la leyenda las historias locales, las historias... de hecho el primer carnaval fue sobre eso.

Esta apuesta pedagógica contracultural se complementaba con una serie de actividades locales que amalgamaron el tejido social de los maestros, en torno, también, al movimiento pedagógico y cuyas ideas motivan el quehacer cultural de los maestros y su rol social, lo que no implica que dicho ejercicio no fuera objeto de cuestionamientos y de críticas:

Estamos en todo el movimiento pedagógico; movimiento que dice que los maestros tenemos que recuperar el papel cultural en la educación y comunidad, entonces, nosotros nos dedicamos a este trabajo. [...] [Pero] nos volvimos muy “pedagogos” y entonces tuvimos que parar porque... pues precisamente porque estábamos perdiendo la otra parte política, estábamos era mirando cómo hacemos cosas bonitas, y eso no era realmente la idea. Entonces después volvimos a retomar la idea del carnaval y le dimos ya como una orientación más política, en términos de que lo que se armaba era para pensar el país, y por eso los temas. Ya nosotros empezamos ya a meter más las manos, porque cuando los primeros carnavales eran solamente con niños de primaria, los temas los escogían ellos, salía de lo que ellos, después empezamos nosotros a incluirnos porque pues también creo que el trabajo de los maestros es poner unos elementos que los niños no conocen, si no, no tendría sentido por eso hay temas por ejemplo. Como sobre la ciudad el tema de la localidad. Son 25 años de carnaval, cada año tenía un tema.

Lo dicho por la maestra, declara una clara tensión entre lo pedagógico y lo político, tomando de presente que no siempre lo segundo está incluido en lo primero y que, en ese sentido, hay que mantener clara la idea de que sea lo político lo que predomine y se ponga en evidencia a través de lo pedagógico.

A su vez, como se evidencia en lo enunciado por las entrevistadas, los tejidos sociales que se configuraban también implicaban una serie de tensiones al interior de las apuestas colectivas que no eran ni podían ser uniformes; esto queda en evidencia en uno de los diálogos que sostienen las entrevistadas:

Entrevistada 2: Pero claro, como te digo hubo colegios que nos se quisieron integrar [al carnaval], hubo colegios que no se integraron por cosas incluso por cosas des agradables entonces, por ejemplo un colegio se retiró del carnaval porque dijeron que ellos no le seguían haciendo el proyecto a otro colegio.

Entrevistada 1: No se entendía bien la intención pedagógica, de la zona.

Entrevistada 2: No, no tanto eso lo que yo quiero decir es que las comunidades no somos perfectas, ¿no?, en las comunidades se dan también cualquier cantidad de problemas de envidias, de todo después nos ganamos un premio y en dos colegios tuvimos problemas gravísimos con el premio. En uno porque el rector quería que le entregáramos la plata, pues para él y eso fue un lío tenaz porque nos toco llevar el caso al CADEL, a la Secretaría de Educación, hasta al Concejo, porque el Polo también y el colegio quedo totalmente dividido, dos grupos de maestros totalmente dividido, en otro colegio un compañero se dedicó a despotricar del carnaval, hasta que no, pues es decir, porque es que casi nunca se mira eso, casi nunca uno quiere mirar lo bonito nada más y pues los errores que uno abrá tenido los tendrá que decir más a uno mire que tal cosa o, me imagino que también en eso abrá maneras de haber planteado tal cosa.

Estas apuestas pedagógicas y culturales también estaban dirigidas hacia el propósito ya mencionado: la paz como horizonte ético-político, dado el contexto que constituía el anclaje de dichas agencias de estos sujetos; con ello, las maestras ponen en evidencia la relación íntima que existe entre las apuestas pedagógicas y las posiciones políticas:

Le estábamos apostando a la paz. ¿A través de qué? Es que un maestro cómo forma; dónde pone uno como maestro su posición política: en el proyecto. Por eso fue tan tenaz cuándo cuando empezaron a desaparecer los proyectos educativos, nosotros porque tuvimos la suerte de poder mantener el carnaval y pudimos seguir de alguna manera trabajando, pero; y creo que es ahí donde

se empata todo, mejor dicho es que todo como que estaba estaba muy bien agarrado, pero el establecimiento también se las pilla ¿no? Eso sí nos duele.

Desde la perspectiva planteada y mediante un giro narrativo, la entrevistada va anunciando que desafortunadamente para ellos ese proceso no pudo tener una total continuidad, situación que es imputada al Estado, entendido como *establecimiento*, a unas políticas públicas que empezaron a operar a partir de los años noventa:

Entrevistada 2: Ahorita estaba hablando con un compañero que me encontré yo le preguntaba que si él creía que este nuevo estatuto docente con estas evaluaciones que hace los rectores, que si eso había ayudado, o era parte o como una herramienta para que los maestros se callaran [...] Pues claro evidentemente, los cambios han sido... yo creo que todavía no hemos dimensionado todo el daño que han hecho realmente. Por ejemplo, el cambio durante el final de Pastrana cuando esas nuevas reglamentaciones lo primero que se rompió fue el comité pedagógico. Porque nosotros teníamos un día para reunirnos en la jornada; entonces, por ejemplo, salíamos de 10 a.m. a 12 m., rotábamos colegio y los compañeros se encargaban de los chicos de nosotros. Lo primero que hicieron los rectores fue prohibir la salida a los maestros; entonces muy pocos maestros pudimos seguir reuniéndonos y así, empezaron romper. Después con la fusión, pues eso fue peor porque como cada colegio tenía un proyecto, entonces, por ejemplo, tres quedaban un solo colegio pasaban a este colegio solo ciertos cursos y entonces todos los proyectos quedaron desvertebrados, el único proyecto que logramos salvar fue el carnaval, todos los demás quebraron. A nivel colectivo yo no veo un trabajo como el del movimiento pedagógico.

Entrevistada 1: De implementación de comunidad ya no, lo que se hizo fue en la época que estamos relatando, pero de hecho construcción de comunidad como tal se quedó rezagado por las políticas actuales.

Entrevistador: O sea según esto, las políticas actuales han ido.

Entrevistada 1: mermando toda posibilidad de construcción de lo que era realmente, que era un sentir y una comunidad educativa, y una comunidad entregada a una construcción de identidad local.

Entrevistada 2: Sí, estábamos muy pegados al trabajo con la comunidad.

Las entrevistadas, en tanto versiones y puestas en sentido de lo acaecido destacan que los procesos que tuvieron lugar a mediados de los 80 implicaron tejer unas apuestas colectivas: se trató pues de la configuración de unas subjetividades alrededor de un sujeto político y pedagógico; pero las políticas públicas que empiezan en los años noventa, pueden comprenderse como un dispositivo de desubjetivación colectiva en tanto implicó procesos de individualización de los sujetos y, por lo mismo, de desvertebramiento de las apuestas que venían agenciando; esto tiene secuelas evidentes en ejemplos cotidianos cuyas significaciones políticas son profundamente importantes para pensar la subjetivación:

Mi amigo me estaba contado que en el colegio siempre hubo perros y los niños siempre los cuidaron y todo sabíamos cómo se llamaban lo perros y la rectora la semana pasada, creo, que llamó para que se llevaran a los perros; la rectora lleva 25 años en el colegio y a la rectora ya nadie se le enfrenta, y ya la gente que la controlaba y entonces ella se aprovechaba mucho de los maestros a los que les hace evaluación. Yo le decía: “Pero cómo es posible que la gente no se le pare y diga: ‘No, es que ellos son de aquí, y son de los niños . toda la vida han vivido con nosotros’”. No es que nadie, y nadie se le enfrentaba por eso.

Se trata pues de políticas que a la vez que ocasionan individualización de los sujetos-docentes, también establecen unas relaciones de poder verticales en las que se va aceptando de manera aparentemente pasiva las decisiones de la autoridad disminuyendo los modos de participación y oposición.

Los avatares de una formación política

Una de las características de estas maestras, como se ha señalado, es su adscripción identitaria al partido, la Unión Patriótica. En sus relatos brotan rasgos de lo que significó para ellas esta militancia y sobre todo, los procesos de formación política que tuvieron al interior de este sujeto colectivo. Pero además, la narración da cuenta de las imbricaciones y distanciamientos que dicha militancia implicaba respecto de su ejercicio pedagógico. Nos detendremos en estos dos aspectos.

Respecto a la formación política pueden encontrarse tres momentos clave: el primero, relacionado con la formación política recibida directamente a través de la escuela formal, sobre todo en las etapas de bachillerato, normal y profesional, en el que se destacan las orientaciones pedagógicas e ideológicas de sus maestros y la manera como ellos incidieron en su formación política:

Entrevistada 1: Así como tú contabas [dirigiéndose a la otra entrevistada] que venías con una crianza, ¿no? Tenías una formación entre las monjas, decías tú. (Risas) Yo recuerdo que mi formación de adolescente fue entre profes del M[19], del EPL —que yo no sabía que estaban en el EPL, ni idea, yo después fue que me vine a enterar⁴⁹—, y personas que estaban muy cimentadas en la teología de la liberación, porque en mi colegio dictaban los hermanos de San Juan de Dios y era colegio que por ejemplo nosotros teníamos que ir a la clínica al lado de la clínica San Rafael, la casona antigua lo que era el hospital o la clínica San Rafael al sur de Bogotá nuestro laboratorio químico o lo que era la parte del laboratorio clínico o lo que era la parte de laboratorio de física nosotros teníamos que ir allá (risas) a hacer los laboratorios, ¿sí? de esas áreas. Y cuando habían encuentros deportivos y convivencias eran allá, cuando se hacían, digamos, eventos muy especiales en el colegio eran allá y nuestras labores —mira lo bonito también que esa parte la recuerdo con mucha emoción y con mucho agrado—, porque nuestras labores sociales desde muy chiquitos, desde 14, 15, 16 años era prestar servicio a la clínica del parque y hacer visitas o digamos jornadas culturales en la casa de reposo que había en Chía. Estoy hablando de entidades que eran adjuntas a los hermanos de San Juan de Dios. Lo que quiero resaltar aquí es que los curitas que estaban al frente del colegio eran curitas que tenían que ver con la nueva teología de la liberación. (Risas) Pero, pero mire que ese es un recuerdo muy bonito, porque, digamos, la argumentación, lo que se nos decía en clases era como para despertar esa conciencia social en la que sí se podían hacer cosas por Colombia.

Entrevistada 2: Pues, a nosotras, las monjas también nos decían que podíamos hacer cosas por Colombia (risas), pero era al contrario.

49 La entrevistada también destaca que en el contexto de la política de seguridad nacional desplegada por el gobierno de Turbay Ayala (1978-1982), ese colegio estuvo a punto de ser cerrado porque ya se evidenciaba que había varios profesores que estaban adscritos o al M-19 o cercanos al Ejército Popular de Liberación (EPL).

Como se ve, el relato no tiene una significación de pesar, sino que evoca emoción que refuerza su sentido y que se expresa explícitamente “mire que ese es un recuerdo muy bonito” y con risas que acompañan el relato, dando cuenta de la efervescencia que en la década de 1970 tuvieron los ideales revolucionarios en el contexto político; incluso, el contraste ideológico al interior de la matriz cultural religioso-católica, cada una con sus apuestas ideológicas “de hacer cosas por Colombia” pero desde orillas radicalmente contrarias (la teología de la liberación, cercana a proyectos socialistas vs. la experiencia de las “monjas”, más conservadoras), sirve de acicate para mostrar lo jocoso de la anécdota. Sin embargo, también se destaca la *inocencia* al señalar que se ignoraba de la militancia de algunos profesores en colectivos guerrilleros. Hay pues una significación muy clara que marcó profundamente a la maestra: *sí era posible hacer cosas por el país*.

Se trata pues de una formación política que pretende y consigue *empoderar a los sujetos* por dos elementos entrelazados: todo un despliegue de *prácticas* “nuestras labores sociales desde muy chiquitos, desde 14, 15, 16”, “prestar servicio a la clínica del parque, hacer visitas o jornadas culturales en la casa de reposo”; pero a la vez, estas prácticas son *significadas* como maneras de despertar la conciencia y la capacidad de cambio de los sujetos. Así, a través de prácticas y significaciones va dándose un proceso de identificación con dicho proyecto.

Además de esto, también sobresale el papel que tuvo la formación en universidad pública y que ayudó a que los sujetos constituyeran una serie anclajes a lo político, en tanto proyecto.

Otra cosa que creo yo como característica es que todos los maestros que estábamos en este trabajo, éramos maestros que veníamos de universidades públicas y en esa época todavía éramos maestros que habíamos sido normalistas. Que hay una diferencia también creo ahí, también la pérdida de las normales son de las grandes pérdidas de la pedagogía creo.

Un segundo momento de formación política es el relacionado con el que se tuvo a interior de algunos colectivos como la Juventud Comunista (JUCO) y el Partido Comunista (PC) que fueron a la vez la plataforma de formación para ser parte de la UP:

Es como digamos pasajes de la historia clásica de uno (Risas); fueron como los que fueron cimentando una conciencia social, de cambio. Y esos sueños

se vienen a expresar en una militancia, en una militancia en mí por ejemplo fue muy bien orientada; yo no reniego de mi escuela, yo no deniego mi cuna ideológica, yo creo que allí participé en un momento muy hermoso de construcción y en un momento también que fue muy vital para mi propia vida, para mi propio proyecto de vida la formación que recibí no solamente en la JUCO sino también del PC porque es que a nosotros nos escogían internamente para... a nosotros nos hacían una especie de tamizaje para ver si, si podíamos asumir la responsabilidad de estar al frente de la UP no todos los cuadros, no toda la gente pasaba de una.

Como se ve ese pasado de formación es significado y valorado por ella como un momento vital que la define y del cual no reniega; es decir, configuró su identidad y se reconoce en ello. La militancia configura todo su proyecto de vida y sus apuestas políticas en torno a una idea que orienta su identidad como es la *conciencia social de cambio*. Este concepto articula tanto la significación de su formación como la adscripción identitaria que ella realiza; de ahí que la entrevistada destaque y del mismo modo valore el hecho de que hubiera un proceso de selección y seguimiento riguroso para ciertas responsabilidades frente a la UP:

Toda la militancia [del Partido Comunista] participaba de la UP, pero determinaban a quiénes nos colocaban a determinadas responsabilidades frente a la construcción de la UP, y periódicamente se evaluaba a quienes estábamos allá, qué era lo que hacíamos, qué era lo que habíamos hecho, cómo lo habíamos hecho, y hacia dónde orientábamos todo el proyecto de la UP.

[...] Dentro de la política interna que tenía el PCN había una política de cuadros, entonces uno desde que comenzaba a militar y cuando entraba de delegado a participar directamente en la UP uno tenía una doble responsabilidad, y esa doble responsabilidad no era solamente en su pensamiento político, con su opción personal política, sino también es responder a las necesidades del frente que estaba atendiendo y que estaba sirviendo, en mi caso era la cultura, y en ese sentido tenía que estudiar todos los fenómenos habidos y por haber; ¿cuáles eran las necesidades que en las regiones por donde uno iba o por donde tuve la oportunidad de vivir y comentar, y detallar? Uno tenía que ir elaborando planes para superar las dificultades que las comunidades le comentaban a uno, y esos planes, la gran mayoría confluían ¿en qué? En educación y en procesos

de integración cultural y en la necesidad que la gente tenía de participar de las actividades artísticas, lúdicas y deportivas.

Así pues, la maestra señala el proceso de formación que implicó su militancia en su tránsito del PC a una apuesta política mucho más amplia como la que constituyó la UP, en tanto aglutinó otras apuestas políticas distintas a la del PC, y con un horizonte anclado en el contexto particular que era la paz. En ese proceso, la maestra destaca la labor social que debía llevar a cabo con las comunidades; su narración es unitaria y no muestra fisuras, tensiones o problemas al interior de dichos procesos, que sin duda pudieron darse, pues lo que le interesa destacar es el ideal político que estaba en juego y que le dio identidad individual y colectiva al proyecto; sin embargo, en la misma conversación emergen comentarios que dan cuenta de que esas apuestas no eran homogéneas:

Entrevistada 1: Eso [el proceso de formación política, y la militancia en el PC, la JUCO y en la UP] era, en ese instante para nosotros lo que cimentaba la esperanza y las formas de una combinación de lucha, la llamada combinación de formas de lucha que tanto se ha desgastado y de la que tanto se ha hablado y se ha pregonado.

Entrevistada 2: Nosotros, por ejemplo los que no éramos del partido [comunista], yo no sé si es distinto, pero nosotros no lo veíamos tanto dentro de las formas de lucha, porque habíamos asumido el que entrábamos a la UP porque escogíamos una forma pacífica de entrar en el proyecto por la paz.

Entrevistada 1: Y todos le apuntábamos era a eso, o sea, el gran horizonte para todos era que nosotros íbamos a hacer la paz en Colombia, el compromiso más grande, digamos el lineamiento más gigante, la convergencia de todos era la construcción de la paz, el tejido de la paz entre todos y para todos.

El concepto de “la combinación de todas las formas de lucha”, se convierte en el eje de una divergencia entre las entrevistadas. Antes de reflexionar sobre esa divergencia, se hace necesario tener en cuenta que en la arena política contemporánea colombiana este concepto, que alude al ejercicio simultáneo y articulado de las prácticas militares y la práctica política tradicional (movilización de masas, candidatos en elecciones, entre otros) para obtener el poder por parte de la guerrilla, ha sido significado por ciertos sectores de la derecha colombiana como un proceder taimado e hipócrita de las guerrillas.

Sin embargo, esta significación da cuenta de una valoración negativa de la rebelión armada que provoca que se asuma como inválida o ilegítima. El Estado moderno, sin embargo, nació de la revolución inglesa, francesa, norteamericana, y de las revoluciones independentistas latinoamericanas en las que la rebelión armada y la revolución fueron consideradas un derecho político legítimo de la sociedad⁵⁰. Sin embargo, en este contexto de significación se entiende que mientras para el PC y la JUCO la combinación de formas de lucha es políticamente legítima pues apunta, según sus apuestas ideológicas, a la construcción de una mejor sociedad, para el Estado significa una amenaza de su condición (de hecho, el término “Estado” indica lo *establecido*, lo que *está* dado, lo que ya *está*), sin establecer un juicio de valor negativo sobre la sociedad existente: el Estado se asume a sí mismo como la mejor forma de sociedad y de ahí su estrategia de defensa considerando ilegítimas a otras alternativas que lo amenacen.

La divergencia entre las entrevistadas alude al sentido que tiene el concepto de combinación de las formas de lucha en el PC. Pero como la UP aglutina apuestas desde sectores distintos al del PC, la segunda entrevistada no se identifica con esa apuesta y ratifica los objetivos de su colectivo (“los que no éramos del partido [comunista] (...) no lo veíamos tanto dentro de las formas de lucha, porque habíamos asumido el que entrábamos a la UP porque escogíamos una forma pacífica de entrar en el proyecto por la paz”). De este modo, la segunda maestra asume que hablar de distintas formas de lucha es también sinónimo de compartir el accionar armado, cosa del cual se distancia.

Sin embargo, la primera maestra, quien hizo la mención de dicho concepto, resignifica el concepto en virtud del contexto de la narración (2012) y del contexto de ese entonces (1985 y ss.) situando que la lucha está encaminada es a la paz, lo que da a entender que el carácter de *lucha* ya no alude a su primaria significación bélica, sino de esfuerzo, constancia, trájín, con lo cual pretender resolver la contradicción que implicaba que hubiera distintos colectivos y entre los cuales no todos apoyaran la apuesta de todas las formas de lucha y además, la contradicción supuesta que indica el Estado al combinar lo bélico con el activismo social.

50 “Cuando quiera que una forma de gobierno se haga destructora de estos principios, el pueblo tiene el derecho a reformarla o abolirla e instituir un nuevo gobierno que se funde en dichos principios, y a organizar sus poderes en la forma que a su juicio ofrecerá las mayores probabilidades de alcanzar su seguridad y felicidad” (Declaración de Independencia de Estados Unidos). Y en la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*, artículo 2, se lee: “El objeto de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad, y la resistencia a la opresión”. La concepción de rebelión y revolución que plantea el marxismo también se asienta en referentes modernos solo que le da sus matices singulares.

Al tiempo, una de las maestras se esfuerza por aclarar que a pesar de la militancia política, el ejercicio pedagógico era visto de manera independiente, de tal modo que no se confundiera como un *reclutamiento o adoctrinamiento* político semejante a lo religioso:

Nosotros nunca hicimos una gestión así para que la UP, además porque no es conveniente en estos proyectos poner este tipo de apoyo políticos, nosotros siempre fuimos muchos compañeros míos si éramos todos de la UP, pero nunca lo tuvimos como para hacer propaganda o cosas así con los niños, no, porque así como tampoco les enseñábamos religión. Pero creo que lo importante, por ejemplo, de la UP, era precisamente eso... como esos valores que uno tomaba de la responsabilidad, creo que esa es la manera que uno como maestro puede enseñar o mirar como enseñábamos la historia, enseñar la historia europea por ejemplo como enseñar que este es un pueblo que aquí no hay un prehispanico, si no que aquí llevan más de 500 años de resistencia las comunidades. Porque la historia lo que quiere es mostrar es que atrás que eso fue atrás y que ahora es pura arqueología, ¡cómo enseñarle a los niños que no!, mire ellos están aquí y parte de nosotros somos de ellos, como esas cosas nos parecen lo importante en el trabajo con los niños, ¿Qué tanto logramos? Yo no sé, eso no se pudo medir; yo solamente cuento lo que se hizo.

Desde lo enunciado, es posible evidenciar que lo que le interesa resaltar a la maestra es que la formación política recibida en UP redundó en una serie de actitudes, en unos modos de asumir la existencia frente a lo social que se traducían en diversas formas de ejercer lo educativo y en determinadas apuestas pedagógicas.

El tercer momento en el que se muestra la formación política tiene que ver con las marcas o maneras de ser y de hacer lo político evidentes en el agenciamiento cotidiano del presente y que aluden a una formación política que, si bien se ancla en décadas anteriores, se reconoce como algo que quedó inscripto en la subjetividad política de sus agentes.

Tú puedes distinguir a un profe de la UP porque usualmente es el mejor organizador de las actividades internas que se dan en los colegios. ¿En cuanto a qué? En cuanto a derechos humanos; en cuanto a las actividades culturales y artísticas; y en cuanto a que son las personas que tratan de entrever, criticar y proponer frente a las políticas educativas actuales. Creo que es como la mirada,

ahora, desde lo personal yo por ejemplo cuando llegué a la institución yo ya llevaba toda una escuela de formación y yo digamos que en eso proceso... no por el hecho de exaltar la personalidad de uno, no. Sino por el hecho de exaltar un proceso de formación que lo atravesó uno y que de ello se constituyó un imaginario de acción pedagógica personal.

De este modo, se articula lo vivido y aprendido en el pasado, como agencia y práctica en el presente, a pesar de la ruptura que implicó la persecución contra la UP y sus miembros:

Uno obviamente le habla a los niños de la necesidad de la paz, uno le habla a los niños de cómo pueden ellos volver a dibujar la esperanza para Colombia. Hoy precisamente tuve una clase en la cual les decía a ellos hacíamos un paralelo entre lo que privilegiaba en la época de la violencia en Colombia y lo que se privilegió en los ocho años del Ubérrimo. Y les hablaba de qué era genocidio político, hoy les hablaba de qué era genocidio político.

Así, en el relato se va poniendo de presente una experiencia concreta en la que se hace una lectura de los dos periodos presidenciales de Uribe (2002-2008), a la luz de una de ellas se ha convertido en referente analítico el texto *A las puertas del Ubérrimo*, de Iván Cepeda y Jorge Rojas que alude a la finca del expresidente ubicada en Córdoba. En este sentido, el análisis político que construyen las maestras sigue teniendo como horizonte de comprensión la paz como significación política de un mejor país, en contraste con las prácticas de persecución direccionadas tanto en el genocidio contra la UP como en las políticas de seguridad democrática. En esa dirección la maestra señala:

Entonces yo les decía a ellos [los estudiantes]: “¿Ustedes saben quiénes son los de la Marcha Patriótica?”. Entonces, ellos me respondieron: “No, no sabemos”. “Pues yo no quiero hacer proselitismo político, pero, sí necesito que ustedes como son jóvenes tienen que estar informados de quiénes son ellos, los que están participando en la Marcha Patriótica, y de qué es lo que está proponiendo hoy día la Marcha Patriótica. Que no está muy alejado de una visión de esperanza que quería implementar la UP por allá por el año 1984 tras los diálogos que se dieron entre Belisario y el grupo subversivo las FARC.

Así, la maestra da cuenta de una práctica pedagógica a través de la cual articula al pasado que había vivido en su experiencia con la UP, el presente en el que se está agenciando la propuesta del colectivo Marcha Patriótica y que ha sido objeto de innumerables debates políticos, y cuya importancia está siendo renovada por el contexto de expectativas en torno a los diálogos de paz⁵¹:

La única diferenciación que uno podría advertir entre lo que fue la UP de ese entonces y lo que es la Marcha Patriótica de ahora es que la UP nace de unos diálogos, de un consenso, de una concertación de unos, de unas posibles estrategias para que el movimiento subversivo participe en la vía civil y participe de la acción política. A ellos se le sumaron muchísimas voluntades y muchas corrientes de demócratas, muchas corrientes de gente que creía en la construcción de una izquierda colombiana. Ahora, quiénes son los de la Marcha Patriótica: los chicos, también yo los veo con una tendencia a realizar cambios en la estructura estatal, hacia querer trabajar hacia la construcción de un socialismo, que aún sigue siendo una utopía para muchos pueblos de Latinoamérica y que ellos han logrado generar y construir una alianza con los campesinos víctimas, con otras organizaciones sociales tanto del campo como de la ciudad. Si bien en los orígenes la UP nace por un consenso unos diálogos entre gobierno y un grupo subversivo, y después toma otros matices mucho más inmensos desde sus raíces, de hecho los resultados lo demuestran el posicionar muchos diputados, muchos congresistas, el lograr muchos avances la misma política de la elección de alcalde popular, ¡eh!, la participación que tuvo en la consolidación de una asamblea nacional constituyente, ¿ya? Todos esos son elementos que participan, digamos, de un ideario que quedó muy cimentado en la parte interna de uno como docente y uno lo que quiere es transmitirle a sus estudiante de que el cambio si es posible, y que el cambio es posible desde el diálogo, desde la ciudadanía, desde la posibilidad que uno tiene como sujeto político e histórico. Y ese sujeto político e histórico tiene un quehacer pedagógico, y ese quehacer pedagógico tiene que ir dirigido a

51 Para la fecha de la entrevista habían sido publicados algunos artículos de cuestionamiento sobre el Marcha Patriótica o sobre su situación de significado: "Farc y Chávez financian al movimiento Marcha Patriótica: Álvaro Uribe". En: <http://www.elheraldo.co/noticias/politica/farc-y-chavez-financian-al-movimiento-marcha-patriotica-alvaro-uribe-79792>; "Marcha Patriótica la nueva izquierda que nace con un Estigma" En: <http://www.lasillavacia.com/historia/marcha-patriotica-la-nueva-izquierda-que-nace-con-un-estigma-32748>. Para finales de agosto de 2012 la significación ha cambiado: "Marcha Patriótica: ¿pieza en el engranaje de la paz?" En: <http://www.semana.com/nacion/marcha-patriotica-pieza-engranaje-paz/183663-3.aspx>

crearles nuevos horizontes de esperanza a la juventud. Porque entonces qué hacemos teniendo un pensamiento totalitario homogenizado de que esto ya no tiene salida y que esto se lo llevó el putas.

En un primer momento, como es posible evidenciarlo en la entrevista, la maestra establece las articulaciones entre la UP y la Marcha Patriótica, pero también nombra sus diferencias contextuales; destaca el papel que tuvo la UP en su momento para posicionar ideas y cambios políticos como el de la elección popular de alcaldes y gobernadores y la necesidad de una nueva constituyente. Sin embargo, resalta un elemento fundamental que atraviesa las dos apuestas y los dos contextos, incluso usando conceptos académicos como *sujeto político e histórico* y *ciudadanina*: se trata de un modo de pensar y de sentir: “El mundo puede cambiar, puede ser mejor de lo que es; y es preciso luchar por ello”; se trata de un modo de pensar anclado en la matriz cultural del ideal o utopía socialista articulado a unas prácticas de cambio que le dan vida y cuerpo a ese pensamiento y que para la maestra caracterizan ese sujeto político y ciudadano empoderado, no despojado de su capacidad de acción.

En suma, la maestra permite entender un elemento clave en el proceso de *subjetivación política*: asumir a través de las prácticas y representaciones el mundo social como una entidad no estática, ya dada; pensarlo de dicha forma es condición de posibilidad para ejercer agencias de empoderamiento, movilización y construcción de tejidos sociales en torno a proyectos alternativos y de cambio, deviniendo en *sujetos políticos individuales y colectivos dispuestos y agenciantes de movilización social* (sin negar las contradicciones y tensiones que ello implique); en contraste, asumir a través de las prácticas y representaciones el mundo social como algo “homogenizado de que esto ya no tiene salida y que esto se lo llevó el putas”, deviene en un *sujeto político resignado, individualizado*, cerrado en su ser, aislado de lo social, desempoderado y sin proyectos políticos alternativos. De este modo, se evidencia que prácticas de activismo social, participación en colectivos y en movilizaciones, es fundamental para que la represión no opere sobre los cuerpos, mentes y corazones de los sujetos; en efecto, sin esos tejidos sociales y sin esas prácticas, se ha redundado en maneras de ver desesperanzadoras y resignadas del mundo social; incluso aunque no hayan padecido directamente el ejercicio del poder de la represión.

Sin embargo, el testimonio de estas maestras da cuenta de que, a pesar de la fuerte violencia política de la cual fueron testigos y que sin duda generó y genera aún

temores, y que pretendió desmontar esa subjetividad política configurada por la formación a través de sus trayectorias de vida, no logró dicho objetivo, no consiguió quebrarlas totalmente, pues esa cosmovisión de necesidad y posibilidades de búsqueda de un mundo mejor permanece. La configuración de la Marcha Patriótica puede dar cuenta de la pervivencia de las redes y tejidos sociales y memorias colectivas que se constituyen en referentes de sentido para reconfigurarse en relación a los contextos problemáticos en los cuales hoy vivimos.

El sujeto-joven en contextos de violencia política

Este segundo apartado se dedica a analizar los procesos de subjetivación y formación ético política que han tenido lugar en un contexto rural del Casanare en el que tanto docentes como estudiantes se vieron afectados de múltiples maneras por los hechos de la violencia política⁵².

La violencia política como dispositivo y proceso de subjetivación

A través del acceso a la población de la vereda de La Urama (Tauramena, Casanare) a través de algunas entrevistas conseguidas en esta zona, se procura interpretar en las narraciones de los entrevistados los efectos de la violencia política y cómo esta configura sus procesos de subjetividad y de formación ético-política. Cabe anotar que la narración da cuenta de procesos de subjetivación no solo del sí mismo como sujeto, sino de profesores, estudiantes y otros miembros de la comunidad. Para efectos de este trabajo se procurará indagar en dos direcciones: la primera, la subjetividad del entrevistado; segunda, las interpretaciones que este da sobre la subjetividad de sus estudiantes.

En primer lugar, es preciso tener en cuenta que la narración del entrevistado (quien es un maestro de la zona) está en un contexto investigativo; en efecto, no se trata

⁵² Las entrevistas soporte de este apartado se refieren a lo narrado por profesores de la región y a su vez a lo sucedido en la región de La Urama (Tauramena, Casanare). Fueron realizadas por Miller Pérez, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y que hacen parte de su trabajo de tesis, el cual se encuentra adscrito al programa de investigación Memorias de la Violencia y Formación Ético Política y al proyecto de investigación que lleva el mismo nombre. Es necesario aclarar que las entrevistas y su utilización en este trabajo fueron autorizadas no solo por el estudiante sino también por los entrevistados.

de una narración espontánea, motivada por la propia subjetividad del narrador, ni es una historia de vida que se da en el contexto coloquial o en un contexto judicial; es una narración provocada por el dispositivo investigativo, materializada en una entrevista conducida de un modo dado. En esa medida los eventos que constituyen la trama de la narración no dependen solo del entrevistado, sino del modo de conducir la narración por parte del entrevistador:

Entrevistador: Entonces sería básicamente que el profe me contara sobre cómo ha sido su experiencia desde que se inició el proyecto educativo; o sea cómo se inició, cómo fueron las primeras actividades, las primeras cosas que fueron haciendo, las cosas que fueron cambiando, los retos que fueron enfrentando ustedes como maestros.

Maestro: Pero cómo a través de qué, lo hacemos a través de un bloque de preguntas o que porque me imagino que va a grabar

Entrevistador: Tranquilo profe, sumercé me cuenta, si vamos conversando, es más como que sumercé me cuente cuándo llegó acá y cómo era la situación cuando sumercé llegó.

Obsérvese que al plantearse la pregunta de manera general, el maestro solicita un tema específico; sin embargo, el entrevistador decide dejar abierta la pregunta. Lo interesante de este dejar abierto es que le permite al narrador comenzar por donde él quiera. Y lo que empieza a narrar el maestro, desde esa pregunta general, no se refiere a hechos de violencia en su región como tal, sino a la situación de la escuela como entidad administrativa, sin relación a situaciones de conflicto armado:

Maestro: Cuando llegamos al colegio era diferente, una forma de vida diferente, la forma de vida del colegio era diferente, de hecho venía la gente con un punto de vista muy centralista, toda la situación bajo una jefatura de núcleo.

El maestro empieza su narración sin situar espacial ni temporalmente las situaciones⁵³, pero además, el hecho de que empiece su narración por este punto, indica ya una

53 Pese a lo expuesto, es claro que la entrevista tiene un contexto y este tiene que ver con las transformaciones que se dieron en el la escuela de Tauramena, cuando ella era responsabilidad de la comunidad y luego fue transformada en un internado escolar para la región y que contaría con una fuerte administración estatal, así como financiada, ya no por la comunidad sino por el ente estatal y regional.

selección y privilegio por ciertos recuerdos y una invisibilización de otros (memoria selectiva), que solo saldrán a la luz cuando el entrevistador le dé el giro a la conversación con una pregunta que se da cuando termina de contar esos rasgos de la escuela:

Entrevistador: ¿Cuánto lleva el profe acá en el colegio?

Maestro: Ya llevamos siete años.

Entrevistador: En esos siete años, ¿qué ha sido lo más difícil que le ha tocado enfrentar en el colegio?

Maestro: Difícil la situación social que se presentó hace unos nueve, diez, siete, ocho años. Cuando llegamos a este colegio la violencia era bastante grande.

Así, a partir de aquí la entrevista da un giro y pone en evidencia lo que había sido silenciado o no recordado en la narración y que sin la pregunta del entrevistado, hubiera quedado, quizás sin ser narrada. Así, tenemos dos eventos fundamentales: un evento relacionado con la escuela en general; otro relacionado con la violencia en particular. A partir de este criterio, se divide el texto en sendas partes para identificar en cada una procesos de subjetivación y formación ético-política.

Narrando la escuela: subjetivación y formación ético-política

En el primer evento se logra identificar algunos rasgos de subjetivación y formación ético-política en las maneras de relacionarse con el orden social escolar y las valoraciones que se hacen de dicho orden. En primer lugar, el maestro da sentido a su lugar en la escuela a partir de un antes y un después; sitúa como hito divisorio lo que él denomina la *descentralización de la educación*:

Maestro: Cuando nosotros llegamos al colegio era diferente, una forma de vida diferente, la forma de vida del colegio era diferente, de hecho venía la gente con un punto de vista muy centralista, toda la situación bajo una jefatura de núcleo, empezó a existir la descentralización y empezó otra cultura de la educación en este sur, por ejemplo, aquí el docente por ahí una vez al año podía o dos máximo; esto era caminos de herradura, por ejemplo el profe Bernardino me decía

que cuando él venía, bajaba por remolinos y subía a caballo, muy distinto a lo que existe hoy con el trabajo en la comunidad, la ampliación en cierto modo la regalías que han hecho dar cierto vuelco a la educación.

Como se puede evidenciar, los hitos, las rupturas y las transformaciones de la escuela sugieren nuevas formas de ver- se, para el maestro y las cuales tiene relación con una serie de políticas estatales, aunque él no las identifique explícitamente en su relato: la política descentralizadora y, en segundo plano, la ampliación de las regalías. A partir de este hito, el maestro caracteriza el antes y el después, tensionando comparativamente las situaciones para mostrar los *atrasos* del antes y las *ventajas* del después:

Maestro: Por ejemplo, en el pasado lo que existía era gestión de cada una de las comunidades, incluso por ejemplo, hablando del caso de la Urama⁵⁴, las comunidades a puro pulso, donde los recursos que existían para ellos no eran nada y a punta de gestiones políticas, en la Secretaría de Gobierno y al descentralizar obvio que las escuelas toman otro rumbo, las cosas llegan de una manera más ordenada, si les han de dar a una escuela, por ejemplo a la Urama que el docente llegaba allá dos o tres veces al año a la secretaría. Hoy por hoy al Rector le toca ir tres veces a la semana, hay un mayor vínculo de las entidades del Estado con los Rectores, entonces eso hace que sea diferente el ayer con el hoy y mire que no es más arriba de diez, doce años, que empezó ese cambio, entonces ya ustedes hoy observan aquí en el sur las escuelas. ¡Claro!, si se mira la parte tecnológica, si se miran algunas herramientas que en las ciudades se tienen, pero no está como tan distante como en el pasado, en el pasado que tocaba a punta de libros, por ejemplo si uno enseña a los chicos, mira a los chicos. El libro de los bibliobancos o las puras guías ahorita, la misma escuela nueva ya viene con unas metodologías bastante interesantes, donde el estudiante va generando ciertos procesos que antes era difícil, ya incluso de tanta cosa que hay el docente ya no necesita hacer que el estudiante memorice tanto, sino que el estudiante va mirando, mirando, observando tantas cosas que se va relacionando con la vida.

Desde lo narrado, el maestro va dando sentido a los acontecimientos como formando en un paralelo una serie de características que se pueden esquematizar así:

54 Tauramena, Casanare (<http://www.tauramena-casanare.gov.co/sitio.shtml?apc=B-xx1-&x=1783966>).

Antes	Hito	Después
Los recursos eran escasos (“no eran nada”)	Descentralización	Los recursos llegan de una manera más ordenada
Gestión de cada una de las comunidades por sí mismas (“a puro pulso”)		Mayor vínculo y control de las entidades del Estado con los rectores
Solo se tiene acceso a libros, guías		Se tiene acceso a tecnologías y nuevas metodologías
Procesos difíciles		Procesos sencillos

Así, el maestro da cuenta de dos formaciones ético-políticas pero privilegia una: en efecto, el maestro habla de unos empoderamientos políticos “desde abajo”, de gestiones de las propias comunidades que se dieron antes del hito y que darían cuenta de una formación ético-política propia de las comunidades; pero el docente no las privilegia o no las destaca, ni menciona ejemplos de las mismas sino que las nombra de manera general, quizás por el grado de dificultad que representaron o por la falta de resultados de esas gestiones; dicha situación es la que permite que en la trama tenga sentido la valoración de las agencias políticas “desde arriba”, es decir, las que implican mayor centralización, donde la relación de poder entre el Estado y la escuela resulta evidente y *eficaz*, es decir, genera resultados que son *tangibles* (tecnologías). Con esto, el maestro da cuenta de una formación ético-política que privilegia la necesidad de que el Estado ejerza control sobre las gestiones sociales. Esto queda puesto en mayor evidencia cuando se le pregunta sobre las causas de ese cambio. Al respecto señala:

Maestro: La descentralización hizo que el colegio, la sede central absorbiera las demás sedes, los cambios en las vías de comunicación fueron los mismos. Ahorita especialmente en invierno se genera cierto problemita en el desplazamiento de entrada de carros, pero de resto no hay esos problemas, entonces qué hacen, al descentralizar la educación todo es puesto en un vuelco total, ya hay mayor exigencia, la parte de regalías ayuda bastante porque es obvio que en educación han tenido que invertir bastante. La misma Ley 715 hace que tenga que estar reglamentado así, porque de lo contrario mientras no haya buena tecnología en los colegios, en las escuelas pues obvio que no hay una certificación al municipio para poder invertir en salud, en educación, pues obvio, entonces todo municipio busca eso ¿cierto? Ser certificado para poder invertir y seguir trabajando en otros renglones, pues eso presionó para que

esto tenga un cambio, y vuelvo y digo desde la parte administrativa ha estado como en esa vanguardia de saber que para que la educación mejore tiene que ofrecer un buen servicio, y los colegios tienen que buscar esta ventaja.

La narración, de este modo, refuerza la idea de necesidad de que el Estado ejerza control sobre los colegios, pero además, sobre las fuentes de recursos de las regalías; se pone en evidencia además que el docente conoce la normatividad referente a ello, pues cita la Ley 715 de 2001 relativa al sistema general de control de participaciones.

Finalmente, el docente da cuenta de un proceso de identificación con el colegio y sus proyectos:

Maestro: Quienes han estado aquí han tenido como ese sentido de amor propio, primero amor por lo que hacen y segundo amor por el colegio, porque de lo contrario el colegio no existiría, esa intención de decir “yo estoy aquí y vamos a querer esto”.

Dicha identidad se manifiesta en colectivo al usar la tercera persona del plural, pero también como vinculada a dicho colectivo, en cuanto gira al usar la primera persona del singular: con esto pareciera que sin que la subjetividad quedase masificada en un nosotros pudiese ser singularizada pero no aislada sino en arraigo con la comunidad del colegio.

Recordando y narrando la violencia: subjetivación y formación ético-política

Examinemos ahora el segundo evento que, como se mencionó, fue provocado en virtud de la pregunta del entrevistador, lo que causa el giro de la conversación:

Entrevistador: ¿Cuánto lleva el profe acá en el colegio?

Maestro: Ya llevamos siete años.

Entrevistador: ¿En esos siete años qué ha sido lo más difícil que le ha tocado enfrentar en el colegio?

Maestro: Difícil la situación social que se presentó hace unos nueve, diez, siete, ocho años. Cuando llegamos a este colegio, la violencia era bastante grande.

Primero el foco de guerrilla que se presentó en algunos sitios del departamento. La guerrilla generó el paramilitarismo, el paramilitarismo defendiendo al Estado, el mismo paramilitarismo que existía en la zona se volvió como prácticamente en contra de la misma gente, existían cosas delicadas y de ahí apareció la contraparte de los mismos paramilitares otros paramilitares a acabar con los otros [...].

Al ver este giro en la narración respecto de lo que nos ocupó en la anterior sección, queda claro que los procesos de violencia y de conflicto no son seleccionados ni privilegiados por el narrador. En ese sentido, la subjetividad política del docente está marcada por procesos de conflicto en dos sentidos: por un lado, porque esos acontecimientos fueron de tal magnitud que hacen que no se desee ni se decida a hablar a menos que se interrogue por ello: es algo de lo cual se decide hacer silencio, no recordar; pero también, porque las relaciones con lo institucional mencionadas y privilegiadas por el maestro en lo que se ha expuesto en el anterior apartado son desconectadas de su contexto social. Es decir, esa desconexión que el docente hace entre lo administrativo y lo contextual puede ser entendida como un efecto de la violencia sobre su subjetividad y sobre el entorno social.

Pero una vez al docente se le pregunta acerca de lo más difícil que ha tenido que vivir, esos recuerdos son expresados. Esto muestra que hay un clima social que favorece el poder decir del sujeto; es cierto que fue restringida en un primer momento por el propio sujeto; pero el hecho de que en la entrevista reconozca los hechos, y que se refieran a un pasado reciente que parece no ser vigente –“Difícil la situación social que se presentó hace unos nueve, diez, siete, ocho años”–, da cuenta también de que ha habido cambios en el orden social.

Ahora bien, el narrador identifica agentes como la guerrilla, los paramilitares y el Estado, todos de una manera abstracta. En segundo lugar, en este giro, los recuerdos se expresan con una estructura no de un antes y un después únicos. Las referencias de ubicación temporal son secuenciales pero sin precisar fechas ni lugares: habla de un comienzo al referirse que primero fue la guerrilla, pero no ubica claramente ese comienzo ni sus causas o circunstancias; tampoco menciona qué guerrilla en particular. Un segundo elemento se refiere al hecho de que la “guerrilla genera los paramilitares”; en esta afirmación encontramos que se atribuye el surgimiento de este segundo grupo armado (como si fuese homogéneo) únicamente a las guerrillas,

lo que da cuenta de una invisibilización de otras posibles causas⁵⁵. El maestro señala un contraste respecto de los paramilitares: defensa del Estado; como lector uno puede suponer que se refiere a la fuerza pública, pero en lo que expresa el narrador se está refiriendo al Estado en general. Pero a la vez, se afirma que los paramilitares estuvieron en contra de la gente. Con lo que se pone en evidencia una diferenciación entre Estado y sociedad civil, diferenciación que refuerza la idea de subjetividad política mencionada en el anterior apartado. Una tercera secuencia es la de paramilitares en contra de paramilitares, referencia también general que queda sin desarrollar.

En suma, vemos que dichos acontecimientos violentos configuraron una subjetividad que ve aglomeradamente y de manera genérica una serie de actores difíciles de caracterizar de forma específica. De igual modo, para referirse a hechos que afectaron a la población, se usan las palabras “cosas delicadas” “cosas de las que no hay que hablar”, o “de las que hay que hablar pero con cuidado”, términos que también expresan situaciones en términos generales. Puede entenderse que esta manera de narrar genérica y abstracta es un efecto en la formación ética y política. Dicha situación da cuenta de que las *prácticas de violencia*, cargadas más o menos de terror por parte de los agentes armados, pueden ser pensadas como *prácticas políticas de impedir la memoria de los actos para mantener la impunidad*. Se trata de *prácticas materiales*, formas de ejercer autoridad sobre las subjetividades y que se materializan en la práctica discursiva de la autocensura o el silencio del sujeto, truncando a la vez las capacidades de decir, de narrar (se), de recordar, de imputar y, por lo mismo, de actuar.

Ahora bien: en esta narración se mencionan efectos sociales en el contexto escolar. A partir de aquí, pueden leerse tres grandes claves de interpretación para pensar la subjetividad ético-política: en primer lugar, el docente narra cómo vio a sus estudiantes niños o jóvenes en ese contexto de violencia, dando así cuenta de subjetividades narradas por él; en segundo lugar, el docente se narra a sí mismo enmarcado en el colectivo que conforma con sus compañeros maestros, lo que da cuenta de su propia subjetividad y la del sujeto colectivo que son los docentes, y en tercer lugar, y en virtud de la intervención del entrevistador, se ejerce una reflexión acerca del recordar y el olvidar esos hechos, lo que da cuenta a su vez de la incidencia de los acontecimientos vividos en la subjetividad de todos. Veamos.

55 Esta invisibilización no hay que entenderla como algo necesariamente premeditado de parte del maestro, sino de otras posibles circunstancias que quedan fuera de nuestro campo de visión como investigadores.

La subjetividad de niños y jóvenes contada por el maestro

Una vez el maestro ha contextualizado de manera general lo más difícil que “le ha tocado vivir”, empalma dicha narración con su experiencia como docente de la siguiente manera:

Maestro: [...] ¿Qué genera eso? Una situación en el estudiante o en el joven de ese entonces, como el instinto de plomo, el instinto de las armas, el instinto de muerte, el instinto de combate; era bastante preocupante mirar tú que un estudiante a la edad de siete, ocho, nueve años ya dijera: “bueno, o hace esto o lo mato”; ya como que escuchaban el dialecto de como de cierto modo se trataban esos grupos, los unos, los otros, y entonces ya la forma de pensar y de sentir del niño ya estaba empezando como a identificarse [...].

El anterior fragmento permite visibilizar dos cosas: por un lado, que el maestro se refiere a la escuela, no ya en un sentido institucional como lo hizo en la primera parte de su narración; se refiere a agentes y vivencias muy concretas y específicas. Por otro lado, se asocia el comportamiento de los estudiantes en la escuela con lo que se estaba viviendo. Dicha asociación bien puede dar cuenta de un fenómeno social que efectivamente sucedía; o puede ser también producto del impacto emocional que provoca dicha asociación. Como sea, este es el sentido que atribuye el maestro a lo sucedido, dando a entender el impacto en la manera de ser de los estudiantes. Entramos aquí en el terreno de *la subjetividad de otros contada por la subjetividad del narrador*. En este contar, llama la atención el término *identificación*, que pone en evidencia un proceso de subjetivación por el cual, según el maestro, los estudiantes van configurando su identidad a partir de lo que viven y ven, y a la vez se van definiendo de esa manera. De hecho, el maestro se detiene en ese fenómeno:

Maestro: [...] y al identificarse pues obvio, duro para el grupo de docentes que estaban en ese entonces porque era contrario a lo que nosotros planteábamos de orientación, ya se perdía el buen trato, se perdía el respeto, ya el estudiante que quería agarrar a pata⁵⁶ a otro lo agarraba, por la intención de ser él el del mando o si uno lo traslada a frases guerreristas ya hablamos del

⁵⁶ “Agarrar a pata” es un término coloquial que indica de manera literal, a patear a una persona; de manera metafórica quiere decir agredir.

comandante, esa era como la intención de ellos; por ejemplo, jugaban lucha libre y el que quería decir: “yo soy el más fuerte”, “yo les gano a todos”, ¿sí?; cosas por el estilo.

Con esto se da cuenta de que el proceso de subjetivación que tiene lugar por la identificación se va materializando a nivel lúdico, cuando los niños representan un rol (comandante), pero a su vez en el orden social que ellos establecen. Es decir, la identificación da lugar a su vez a prácticas discursivas y materiales que potencian la capacidad de hacer, y de decir coherente con la identificación del guerrero; más adelante se explicitará nuevamente esto:

Entrevistador: Profe, ¿cómo cree que esa situación de violencia, ese tema de la conflictividad, le cambió la vida a los muchachos? ¿De qué forma afectó su forma de pensar?

Maestro: Es obvio que un chico de seis, siete, ocho años, al estar en su casa y llegar el comandante o en ese entonces paramilitar, llegar el Ejército, llegar la Policía y llegan siempre como con la intención, el miedo, el sigilo como a dar a entender como vientos de guerra y mirar en el chico la curiosidad de mirar un fusil, y mirar que la cadena que usualmente colocaban nuestros indígenas, los dientes de león, de tigre, rituales de nuestra comunidad, cambiarlos por una cinta de balas, eso genera atractivo, y él estar escuchando que eso es para matar, para echar plomo y de cierto modo no deja de ser como atractivo el fusil, el uniforme, el camuflado, como la disciplina que tienen las fuerzas del estado como en su forma al andar, eso no deja de ser un atractivo, y ellos piensan esas opciones, y ellos empiezan a decir: “yo quiero ser como fulano, tienen armas, porte y vienen es a echar plomo”.

Según lo que narra el maestro, se ven procesos que van interpelando a los sujetos-niños, que a la vez da cuenta de una manera como el maestro piensa a los niños: en efecto, para el maestro, que los niños estén en ese ambiente social en el que se acostumbra a ver la autoridad miliciana en maneras de vestir, portar armas y de actuar de los actores armados interpela de manera directa a los niños, como si estos fuesen *esponjas* que absorben unilinealmente esos *ejemplos*. De ahí que diga que es atractivo para los niños y que quieran ser como ellos. Este impacto, según el maestro, se refuerza, por la violencia misma:

Maestro: No deja de afectar de cierto modo a un chico que va por una carretera y encuentra uno, dos, tres muertos después de un combate, no deja de afectar a un chico en su pensamiento en el momento en que se nota y ahí se refleja que el más fuerte es el que triunfa y que el débil está ahí atravesado en una carretera o despedazado en un potrero, o un carro quemado eso no deja de ser el impacto que en cualquier ser humano y más en un adolescente o en un niño tiene, como no va a ser cambio, y más que todo se nace con el principio de la sobrevivencia y que si no es fuerte no sobrevive. Ahí es como yo noté que afectó.

Así, el maestro ve pues la violencia como un dispositivo de empoderamiento, en la medida en que va dando a entender que el orden social y el poder sobre él se adquiere y se va demostrando con el poder matar, pero también como un proceso que educa, es decir, que configura maneras de ser, de pensar, de vivir, que se materializa en el juego:

Maestro: [...] me parecía como irónica la vida pensar que a los chicos les naciera tanto en el alma irse ahí detrás del internado a darse plomo, uno viene de una cultura de Boyacá, y mirar aquí otros chicos que plomo, que tienen un conflicto y que ellos también allá echándose plomo, o sea le dice a uno: “¡oiga!”. Como las cosas negativas prosperan en el cerebro humano, cómo es que deja tanta huella en unos chicos de diez, once años y que no les importaba ya las picaduras de una culebra, porque había un riesgo en meterse allá entre esa mata y esconderse... y plomo.

Se cruza así la experiencia del sujeto *narrador* “uno viene de una cultura de Boyacá” con la nueva experiencia de ver a los chicos *imitando* lo que sucede en su contexto. Es lo que permite empalmar el segundo eje de nuestra interpretación: la propia subjetividad.

La subjetividad docente narrada por el sí mismo

Narrados esos sujetos estudiantes por el maestro, él plantea modos de narrarse a sí mismo y en su rol inscrito en un colectivo social que son sus colegas. En este sentido, la narración da cuenta de cómo esas experiencias fueron configurando *apuestas éticas y políticas de la subjetividad docente*:

Maestro: [Todas estas cosas] generaron en ese entonces serías preocupaciones en la institución y acá en el internado con mayor razón porque usted en el

CRIEED tiene un internado acá y la mayoría de los estudiantes son gente de la región, y al ser gente de la región encuentra aquí diferentes formas de vida, de cultura. Por ejemplo, uno mira en Tunupe lo que uno observa es que son tres, cuatro familias en Carupana, otras tres, cuatro familias, en la Vigía lo mismo, Urama bueno es un poquito más amplia la población, se mira Corocito lo mismo, Piñalito lo mismo, entonces llegaban y se hacía como esa mezcla de estudiantes, y se generaba ese tipo de situaciones que pues obvio alcanzaban a afectar la convivencia de ellos; eso es a grandes rasgos la situación más difícil que se mantuvo en ese entonces. Porque la preocupación era: ¿Y cómo cambiamos nosotros esa situación? Esa era la pregunta, y claro empezamos los docentes que estábamos en ese entonces a generar políticas, a tratar de ir generándoles un buen ambiente, ir poquito a poco intentando cambiarles la mentalidad, ir diciéndoles: “hombre, a ese tipo de juegos no Vengan le cambiamos la lucha libre por un campeonato de Penaltis... Venga hacemos un yermis en vez de estar jugando por allá a guerra en la mata Venga les cambiamos un balón por esa pistola en forma artesanal que hacían con trozos de madera”.

Lo anterior deja ver cómo, en medio de dichas circunstancias, se van configurando unas apuestas éticas de los maestros: por un lado, una primera apuesta tiene que ver con una *postura reflexiva*, evidente en la pregunta que ellos se hacen: “¿Y cómo cambiamos nosotros esa situación? Esa era la pregunta”. Pero esta pregunta está enmarcada en esa manera de ver a los niños o jóvenes como *esponjas* que han ido asimilando la violencia y que se van convirtiendo a su vez en violentos. Es en virtud de esa manera de ver al niño y al joven que se da esa reflexividad, un modo de asumir que implica *sentimiento de responsabilidad* y que genera una *serie de acciones que el narrador considera también políticas, inscritas en su rol de educar moralmente*, lo que indica a su vez una serie de valoraciones implícitas como que jugar a matar es malo y que hay mejores juegos que los chicos vienen practicando: de esta manera la subjetividad política de los maestros es narrada como activa y reaccionaria frente a dichas situaciones de violencia que según los docentes, están subjetivando a los chicos, y por lo mismo, se trata de una subjetividad docente que pretende subjetivar por el camino *correcto*.

Sin embargo, cabe notar que se cruzan entonces esas apuestas con imaginarios acerca de lo tecnológico como parte esencial de lo didáctico:

Maestro: Si se hubiese tenido de cierto modo un nivel mayor de tecnología, podríamos ocuparlos en otro tipo de cosas, pero en ese entonces nosotros sentíamos que lo único que podíamos hacer era a punta de verbo, a capela, hacerles caer en cuenta a los muchachos de qué otra forma ocuparse y no necesariamente el pensamiento tenía que ser guerrerrista. Nosotros intentábamos buscar medios, como por ejemplo, televisor. Eramos unos de los que mínimo cada ocho días traíamos una película o dos películas, sacábamos un televisor y para todos la película, porque si es verdad que sale uno ahí al Meta o a Villanueva y fácilmente encuentra uno un *video beam*, un VHS, un Betamax, pero por aquí con los chicos no teníamos una suficiente capacidad tecnológica para ocuparlos en otras cosas, entonces una de las herramientas fue esa, una película o dos semanales, los agrupábamos a todos y ellos eran felices mirando la película en paz; en medio de las películas tratábamos de traer también videos formativos, uno les decía hoy es película y ellos: “¡Listo!, película”.

En este sentido, el maestro sitúa el uso del cine como herramienta educativa, para quien fue fundamental en esos procesos de aprendizaje con los estudiantes; una *apuesta por subjetivar al estudiante* “corrigiendo el pensamiento guerrerrista”, a través de *medios tecnológicos*; pero para el docente dicha apuesta parecía precaria o quizás necesitada de muchos más complementos tecnológicos, en particular internet:

Maestro: Un agente que faltó, faltaba, y es fundamental, lo que se alcanzó a hacer pero faltó, si hubiésemos tenido internet como existe hoy sin embargo logramos conseguir el internet Compartel, pero eso duraba más sin señal que con señal, pero mientras estaba con señal se habilitó un salón y ahí estaban como ocho computadores y al menos los chicos tenían como el acceso a la tecnología de una manera diferente, de mirar las grandes ciudades o al menos leer de las grandes ciudades cosas novedosas y si era el caso mirar fotos eso no lo tenían. Entonces para nosotros faltó eso, más formas de decir: “Mire, tenemos ese conflicto, démosles más cosas al muchacho”, pero esas cosas siento que era más tecnología, darles más posibilidades de que en un salón hubiera un *video beam* y las clases no fueran de pronto tan magistrales, con un video que ayudara a formar y ojalá hubiese tenido cada uno de los salones por lo menos un televisor para ayudarles a ocupar una, dos, tres horas de clase.

Sin embargo, a pesar de que el docente defina como precarias y en falta esas apuestas, el maestro afirma su subjetividad como densas de voluntad, lo que las hace, para él, apuestas decididas y válidas:

Maestro: La voluntad de los docentes que había ese entonces era total, había y ha existido un grupo excelente de docentes que se dedican a lo que se llama una verdadera educación, y a alguien le decía hace muy poco que no es lo mismo ser uno docente a ser maestro, el maestro es el que le ayuda a cambiar la vida a las personas, el docente es aquel que se dedica a dar clase y listo. De cierta forma uno no sabe si el docente vaya solo por plata y aquí han existido maestros, porque no es solo dictar clase; si ustedes observan son las cuatro y ahí hay estudiantes, si no están aquí están ahí al lado, de una u otra forma están aprendiendo del comportamiento de ellos, entonces es permanente la estadía con el estudiante y en el pasado fue incluso mayor la posibilidad de estar con el estudiante porque como las vías de comunicación, los servicios que hoy tiene el colegio no habían, antes solo habían dos camionetas ahí de trabajo, hoy tenemos cinco, seis, entonces eso lo hacía sentir a uno “¿de qué otra forma yo ocupo a los muchachos?”, “¿de qué otra forma les enseño la matemática para que nos sea tan dura”, de cierto modo coger un tablero y decir: “Hagan esto”.

Hay pues una manera de narrarse y de definirse concentrada alrededor de un sí mismo que se reconoce y se atesta en sus capacidades, en su voluntad del decir y del hacer; tal situación lo lleva no solo a definir el ser maestro; esta definición se hace en contraste con la que él considera el ser docente; de esta manera esas definiciones en paralelo se hacen para diferenciar con claridad una situación de la otra y así establecer una identidad definida y claramente delimitada:

Definición del ser maestro	Definición del ser docente
“ayuda a cambiar la vida a las personas”.	Se dedica solo a dar clase.
Su quehacer va más allá de horarios: “si ustedes observan son las cuatro y ahí hay estudiantes, si no están aquí están ahí al lado, de una u otra forma están aprendiendo del comportamiento de ellos, entonces es permanente la estadía con el estudiante”.	Su quehacer solo tiene motivos económicos.

Así, esta definición configura narrativamente su identidad y, por lo mismo, se inscribe y forma parte de su subjetividad ética y política en tanto está implicada en plantear alternativas a los estudiantes en contextos de conflicto:

Maestro: Mientras el docente está aquí escribiendo una frase en el tablero, entonces el estudiante tiene la mente en otro lado, de pronto en el impacto de ver cinco, seis, siete muertos o por lo menos el susurro del sonido de la plomacera, y que pensar que ahí en tales combates cayeron tales personas, entonces uno buscaba, de qué manera uno ayuda más, de qué manera uno ocupa el muchacho para que el pensamiento no se le volatilice hacia lo negativo, sino para que más bien se atraiga hacia lo positivo y cómo que reciba una educación como la que le quieren implementar.

Finalmente, en su narración, el maestro plantea que a pesar de todas las carencias tecnológicas se ven cambios; de este modo le da sentido altamente significativo a su experiencia y a las apuestas de ese sujeto colectivo que son los maestros y del cual él forma parte:

Maestro: Y ya hoy gracias a Dios o mejor se fue cambiando, los docentes todos identificados, se fue cambiando poquito a poco, cada año la evaluación se hacía o el trabajo institucional se hacía en el tema de convivencia y así es que se iba evaluando, se sigue evaluando y hoy usted encuentra muchachos completamente con un punto de vista real de vida, usted llega a un muchacho y le dice: “Muchacho, colabóreme con tal cosa” y lo hacen, no hay malas palabras, o si las hay será por allá entre ellos, son muchachos sumamente educados, responsables.

La memoria y el olvido

“Para nosotros, mejor olvidar; para los historiadores, mejor recordar”

La relación que existe entre la memoria y la subjetividad es fundamental; no solo por las implicaciones individuales que la psicología ha logrado mostrar con claridad, sino por las implicaciones colectivas a nivel político. En efecto, la identidad narrativa de los sujetos se manifiesta en sus maneras de decir, de hacer y de relacionarse consigo mismo y con los otros; se estructura en virtud de recuerdos y de olvidos y de formas de

recordar. Por esta razón, es importante ver los efectos sociales de los acontecimientos de violencia en la subjetividad política examinando sus incidencias en esos recuerdos y en las maneras de recordar. Al respecto es importante mencionar el giro que da la narración del maestro entrevistado respecto de lo que se recuerda y lo que no:

Maestro: Gracias a Dios para los que ya salieron les quedará ya en el recuerdo; los que ya están los comentarios de cierto modo, creo yo, es ya lo que queda. Ejemplo, hoy uno no le puede decir a un estudiante: “Uy, mire tantos paramilitares... Yo miré una plomacera”, eso ya se volvió gracias a Dios parte de la historia, ya el estudiante que tiene mal comportamiento o que intenta tener un mal comportamiento preciso se da es por lo que nuestros mayores cuentan, mas no por lo que ellos viven y es más fácil controlar hoy un muchacho que de pronto tenga un problema personal o psicológico que por lo que se vivió o por lo que escucharon que se vivió que los que en aquel entonces vieron y sintieron.

En este fragmento emergen varias cosas: por un lado, una noción de lo histórico como aquello que está en un pasado lejano, casi metafísico, que ya no incide en el presente o que si incide es “por lo que nuestros mayores cuentan mas no por lo que ellos viven”. En virtud de ese deslinde entre la temporalidad del pasado y del presente, el maestro se sitúa con su rol dentro del sistema escolar como más eficaz en su modo de operar el control de comportamiento moral. Así, *la subjetividad política del maestro está circunscrita a la adscripción al sistema escolar que implica su rol como educador y es lo que lo sitúa también éticamente como quien ha de vigilar y controlar el comportamiento de los estudiantes*. Por otra parte, *la subjetividad de los estudiantes es narrada como deslindada de ese pasado que afectó y que se considera ya lejano, ya inexistente*. Este deslinde subjetivo tiene una incidencia a su vez en las políticas de la memoria agenciadas por los propios maestros o que se considera, deben ser:

Hoy por hoy ya lo que se escucha o lo que llega al aula ya son puros comentarios que incluso como que ya todo mundo ha tratado de ponerle talanquera y ha hecho como la verdadera educación lo pide que es tratar de olvidar lo que sucedió y darle un desarrollo mejor, una vida nueva a lo que hoy es el desarrollo del estudiante. Eso es básicamente lo que es hoy, ya no es como tan complejo, sí tiene efectos de oído, todavía algunos hermanos mayores le cuentan a los menores, los tíos a los sobrinos pero ya el efecto no es igual, ya no es como es “bum” de la guerra, sino esa historia de la guerra que pasó; gracias a Dios ya

las consecuencias que vienen aquí van mermando, obvio el cambio del joven es abrumador ya viene con personalidad, él se para frente a cualquier docente, frente a cualquier persona y argumenta, pide un favor, y no siente temor, eso es para mí como lo que hoy se vive.

Es así como aparece una *política del olvido*: si lo pasado fue cruento y doloroso pero además si ese pasado ya no está presente, entonces, lo cruento y lo doloroso incide de tal modo que *en la subjetividad se da un deslinde entre ese pasado y ese presente. Ese deslinde de la subjetividad respecto de ese pasado doloroso y cruento es la voluntad de olvidar, la voluntad de no recordar*. Esto se reafirma aún más ante la pregunta del entrevistador:

Entrevistador: Profe dice que lo mejor hoy es como olvidar, ¿sí? ¿O recordar?

Maestro: No Olvidar Olvidar. Recordar es difícil porque no deja de estar el joven en una cantina por allá con los mayores, o no dejan de los mayores en las casas comentar y ellos hoy escuchan, entonces ya muchos de los que hablaban ya no están, muchos de los que les gustaba esa vida ya tampoco están y ya los que quedan son los padres con sus hijos y entonces eso se ha venido es olvidando.

Entrevistador: ¿Y es mejor olvidar?

Maestro: Claro, preferiblemente para la salud mental de los chicos, para las raíces de nuestra cultura creo yo que recordar es muy poco sano porque la verdad si hubiese una posibilidad de que algunas personas hubiese tenido una vivencia significativa, pero fueron muchas cosas inhumanas que se vieron.

Así, en la narración se argumenta que el olvido es fundamental para la salud mental de los sujetos; sin embargo, no hay ninguna reflexión sobre las necesidades de hacer justicia de esos crímenes y de esas situaciones de violencia. Tampoco está presente a la apuesta política del nunca más y de la visibilización de los responsables o victimarios. Con esto se ve que *el tejido social del sujeto colectivo que es la comunidad quedó radicalmente fragmentado* y por ello *la subjetividad política quedó o se mantuvo fisurada por el régimen de poder que implicó la guerra*. Por eso es suficiente con el cese de la situación hostil.

Entrevistador: ¿Y para qué serviría eso, profe?

Maestro: Eso serviría muy seguramente, o no muy seguramente serviría para las memorias que muchos no conocen y que ojalá muchos conozcan. Alguien me decía hace ocho o quince días que esta zona de más de dos mil muertos de uno y otro lado y que mucha gente había por ahí en los Urales tapados abandonados por la guerra. Entonces si un ejemplo, un historiador dijera hoy: “Muestre haber escribo”, pues eso quedaría para los recónditos análisis del tiempo y hasta bueno recordarla como historia, como recuerdo de una comunidad que sufrió con tantos combates, tanta vida inhumana, que eso sería significativo, pero como vivencia, mejor olvidar.

Entrevistador: ¿Y no sería interesante recogerlo, escribirla para aprender de la historia?

Maestro: Para aprender de la historia, no para aprender de la guerra, para aprender y superarla, no para reproducirla.

El recordar es situado, entonces, como un asunto extracomunitario: no es para ellos necesario recordar (lo cual es visto como algo dañino para la salud mental, lo que a su vez indica una individualización y psicologización de lo vivido); el recuerdo, la memoria es para los historiadores, para dicho tipo de sujetos es importante; y sin embargo, la historia escrita de los acontecimientos queda señalada también como algo lejano y que no tiene ninguna incidencia social ni política en la comunidad: “eso quedaría para los recónditos análisis del tiempo y hasta bueno recordarla como historia, como recuerdo de una comunidad que sufrió con tantos combates, tanta vida inhumana, que eso sería significativo, pero como vivencia mejor olvidar”. Se reafirma nuevamente ese *deslinde, esa ruptura de la subjetividad respecto de ese pasado doloroso y cruento es la voluntad de olvidar, la voluntad de no recordar, que sin duda tendrá incidencias en la manera de narrarse y, por lo mismo, en la manera de configurar identidades*. Pero a su vez, los historiadores y la historia son situados como intermediarios entre esa comunidad que sufrió y una macrocomunidad que sería la sociedad civil:

Maestro: Yo hablaba con un personaje y decía: “Triste si nadie se atreve a escribir... Triste”, porque de manera significativa, de manera humana, de manera social fue muy duro lo que se vivió y que sea como material de consulta de que

eso se dio en el sur porque no fue nada agradable para muchas personas. No. Y una cosa bien interesante, dentro del mundo de la educación hay muchas cosas que el docente siempre hace en toda comunidad como educador del pueblo, como educador de la persona, como educador del ser, para ubicarlo en su querer ser, y es aquel trabajo que se hace de una manera silenciosa, es aquel trabajo que nunca lo ve nadie, es aquel trabajo que dicen: “Allá están los docentes”, pero no dicen: “Ellos tienen allá una actividad social que hacen con cada uno de los alumnos”, que esa es como la labor docente acá en el sur en forma silenciosa, no es solo dictar monólogos, es educar desde un punto de vista personal, desde un punto de vista psicológico hacia un punto de vista visionario, que sean futuros seres emprendedores y que eso que sucedió no les quede marcado sino más bien les quede como ejemplo de vida.

Así, lo que escribirían los historiadores sería la condición de posibilidad para narrar y con ello visibilizar las apuestas éticas y políticas de los docentes en medio del conflicto armado; un modo de reconocer la identidad de ese sujeto colectivo en medio de la guerra; pero también un modo de evidenciar la manera como el conflicto afectó el tejido social, intimidó a los sujetos y restringió su capacidad de imputación a los actores armados.

Jóvenes y formación ético-política “al margen” de la violencia

En las últimas décadas las ciudades latinoamericanas han atravesado por grandes transformaciones marcadas por fenómenos de desigualdad social, política y cultural, los cuales han estado acompañados por hechos de violencia de diversa índole, así como por la irrupción de nuevos actores y sujetos sociales, dentro de los que se cuentan los jóvenes, y quienes han generado demandas y expectativas específicas en torno al derecho a la ciudad y a la ciudadanía. Estas transformaciones conllevan grandes retos para las políticas públicas, en el propósito de propender por proyectos colectivos de ciudad sobre la base de idearios políticos democráticos que permitan la expresión y el reconocimiento de los distintos pobladores urbanos (Balbín, 2004).

En la presente sección, nos ocupamos de examinar procesos de formación ético-política de jóvenes que han estado al margen del conflicto armado, en particular, jóvenes que

habitan en la ciudad de Bogotá. Para ello, es preciso comenzar tomando en cuenta que en los últimos cincuenta años los procesos de expansión y masificación de las ciudades latinoamericanas han alcanzado amplias dimensiones, lo cual ha estado acompañado de problemas relacionados con los modelos de desarrollo que les han pautado y la serie de consecuencias no deseadas que les han estado correlacionadas. A la par con políticas públicas que incentivaron el desarrollo de las ciudades de manera planificada, con circuitos en los que se sitúan las actividades más productivas y los sectores más acomodados de la sociedad, se presentan modalidades de poblamiento no planificado en las zonas periféricas en las cuales se asientan sectores populares que acceden en forma desventajosa a los bienes y servicios. Estas lógicas se intersectan y generan procesos de urbanización contradictoria, con alto grado de conflictividad y evidencian la asimetría de programas urbanísticos que no consiguen dotar a las ciudades de un plan integral de inclusión social, económica y cultural, trayendo como resultado condiciones precarias de existencia para buena parte de la población, lo cual se constituye en obstáculo para el ejercicio de una ciudadanía plena (Ramos y Choay, 2004).

De este modo, las expectativas que en materia de ciudadanía cobran vigor en los entornos urbanos del siglo XX y comienzos del XXI, se articulan alrededor de demandas sobre el derecho a la ciudad en sus distintas aristas, las cuales adquieren diversas expresiones según la lógica del poblamiento de los sectores sociales que allí se sitúan (Borja, 2005). Así, el derecho a la ciudad no se constituye como dado y sobre él se disputan sus distintos pobladores, quienes de acuerdo con sus recursos, estrategias, tácticas y capacidades de actuación obtienen mayores o menores beneficios en torno a él. Según Harvey (2008):

El derecho a la ciudad, tal como se haya hoy constituido, se encuentra demasiado restringido, en la mayoría de los casos, a una elite política y económica que se halla en condiciones cada vez más de conformar las ciudades de acuerdo con sus propios deseos [...] La democratización de ese derecho y la construcción de un amplio movimiento social para hacerlo realidad son imprescindibles si los desposeídos han de recuperar el control sobre la ciudad del que durante tanto tiempo han estado privados, y desean instituir nuevos modos de urbanización (pp. 37, 39).

La serie de problemas no resueltos respecto al uso de los espacios urbanos marcados por su acceso desigual, así como las dificultades de su gestión por parte de los Estados,

han generado múltiples fenómenos de violencia. En el caso de Colombia, a partir de la década de 1980 cuando emerge el narcotráfico y sus distintas prácticas culturales, al tiempo que la insurgencia armada penetra las áreas urbanas, los problemas que ya albergaban las ciudades cobran mayores dimensiones y se ven acompañados de signos de violencia de variada índole, así como de situaciones de desinstitucionalización y deslegitimación del Estado, ya que este evidencia su incapacidad para mediar en los conflictos, siendo desafiado por sectores privados y actores armados, en el monopolio de la violencia física y simbólica respecto a la organización del orden social. Para Useche (2004):

Es sobre ese ambiente de disolución que la violencia tiende a establecerse como una situación generalizada y duradera en las ciudades y que ella entra en resonancia con los fenómenos de la guerra que atraviesa toda la vida del país. Las violencias como formas predilectas de resolución de los conflictos, las violencias como únicas maneras de *ser alguien* en el anonimato urbano, las violencias como sobrevivencia en el mundo del rebusque, las violencias como formas de significación, como respuesta a otras violencias, como emplazamiento al sistema, en fin, las violencias como *forma de ser* en las ciudades (p. 170).

En este escenario los jóvenes se forman a través de complejos procesos de socialización y subjetivación en los que la memoria sobre las maneras de experimentar la ciudad, tanto por ellos como por las generaciones que les anteceden, cumple un papel fundante en el moldeamiento de sus subjetividades. En el caso de los jóvenes que pertenecen a sectores populares, estos enfrentan condiciones difíciles de inserción debido a las condiciones precarias con las que cuentan, las cuales marcan las posibilidades de habitar y disfrutar los espacios urbanos y sus distintos circuitos, incluidos los culturales, no solo porque tienen restricciones económicas para acceder a gran parte de ellos, sino porque en el entorno inmediato en el que viven están bajo la presión de grupos armados insurgentes y delincuenciales que, además de colocarlos en riesgo de ser reclutados en sus filas mediante coacción o amenaza, les imponen códigos de comportamiento y normas morales autoritarios, en contravía de derechos adquiridos dentro del Estado colombiano sobre el libre desarrollo de la personalidad.

Así mismo, los jóvenes de las periferias urbanas han tenido que constituir sus subjetividades lidiando no solo con lo atinente a su condición étnica y los estilos de vida que les son propios, sino también con los referentes identitarios y las memorias que

han marcado a los pobladores urbanos de las periferias, en medio de contextos de discriminación y de violencia social y política (Perea, 2002). De este modo, juventud, pobreza y conflictos sociales constituyen una tríada altamente problemática en las ciudades más pobladas de Colombia como Bogotá, Medellín y Cali, que ha tenido variadas expresiones en las últimas décadas, con gran despliegue de los medios de comunicación –lo cual llevó a marcar a los jóvenes de los sectores populares como violentos y peligrosos *per se*–, y en las que el derecho a la ciudad adquiere rasgos complejos por la multiplicidad de intereses y de actores en contienda.

Lo político: dispositivos y formas de subjetivación

Presentada esta contextualización sobre la situación de jóvenes en el entorno urbano, así como algunas de las miradas conceptuales que ha implicado, nos compete ver algunos rasgos concretos de formación ética y política evidente en algunos jóvenes entrevistados⁵⁷.

El posicionamiento político general sitúa a los jóvenes como sujetos que se distancian de la aprobación del gobierno actual, instancia que lee como institución que ejerce poder sobre los individuos, sean estos maestros, jóvenes, entre otros, para posicionar un tipo de verdad específica. Una de las jóvenes sostiene que ante los intentos de proponer, generar otros relatos alternativos, se presenta la represión, hay relaciones de poder:

Todos concluimos en que el problema central era el Gobierno, su mala administración porque lo que hace a un país es el gobierno y su gente, pero si el gobierno es malo, va a gobernar mal a su gente y pues si su gente es mal gobernada, obviamente todo va a tener o sea el país va a ser malo, entonces eso es lo que le pasa a Colombia. A nosotros nos creen un país malo, que está lleno de narcotraficantes, que peleas por allí, peleas por allá, peleas por todos lados, pero porque nosotros, la poca parte del pueblo que quiere ser diferente, que no quiere ser simplemente lo que diga el Gobierno, nos hacemos escuchar, entonces para callarnos el Gobierno utiliza sus tropas, sus ejércitos y todo eso,

57 Las entrevistas realizadas a jóvenes estudiantes de educación media de una escuela pública ubicada en un sector marginal de la ciudad, fueron desarrolladas por Pablo Vargas, como parte de su trabajo de tesis en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo que se encuentra inscrito el programa de formación: Memorias de la de la Violencia y Formación Ético Política y al proyecto de investigación que lleva el mismo nombre. Es necesario aclarar que las entrevistas y su utilización en este trabajo fueron autorizadas no solo por el estudiante de la maestría sino por los entrevistados. Particularmente hacemos referencia a Camila Figueredo, del colegio Gran Colombiano de la localidad de Bosa.

contra nosotros mismos, contra el pueblo; entonces, es por eso que concluimos que el mal gobierno es el problema central, tiene la culpa de los problemas económicos, de las guerras que se producen por obviamente por el mal gobierno y todo lo que nos están arrebatando.

Con ello, aparece una manera de subjetivar a otro como responsable de las situaciones sociales: el gobierno. Pero ese otro resulta ser un sujeto abstracto, que de manera difusa carga con el peso de todos los errores, sin que se responsabilice a otros sujetos, o a sí misma como sujeto. Los errores también son también pensados de manera indeterminada. En ese contexto, surge la pregunta por la violencia política, que genera respuestas disímiles:

Sí, sí me suena el término [...] Pues, o sea, el mal gobierno, o sea, todos los políticos así no sea con armas, están atentando contra nosotros, quitándonos la educación, quitándonos nuestras formas de subsistencia y eso, porque si no hay eso entonces no hay forma de vivir y se va a necesitar cada vez más la educación u otras formas de sobresalir, entonces ellos atacan contra nosotros de esa manera.

Como se ve, se asocia la violencia política con formas de agresión de diferentes órdenes contra la población, anclada en el comentario anterior de responsabilización al sujeto abstracto de gobierno. Su consideración permitiría pensar que las víctimas de violencia política no son solamente personas vulneradas por agentes estatales en escenarios directos de guerra. Víctima de violencia política también es aquel que no tiene cómo vivir y educarse adecuadamente, no solo víctimas de ejecuciones extrajudiciales, por citar un caso. Pero esto también da cuenta de qué cosas se conoce y se desconoce sobre acontecimientos de la historia reciente del país, es decir, da cuenta de que no hay elementos mnemónicos que permitan recordar y rememorar magnicidios, asesinatos, masacres, desapariciones, entre otros, lo que a su vez diluye las responsabilidades de los agentes armados y estatales en dicha violencia.

La subjetividad se manifiesta con mayor fuerza cuando se interroga por la relación entre los problemas del país, la memoria, y su propia identidad como joven y ciudadano.

Entrevistador: ¿Cómo crees que esos recuerdos afectan en algo tu personalidad, por ejemplo, en la tuya y en la de los jóvenes en general? ¿Crees que los hechos de violencia influyen en algo o no?

Joven entrevistado: Yo creo que influyen pero muy poco porque muchas personas o la juventud de ahora no se fijan en lo de antes, ellos solamente están en un presente y un futuro y no se fijan en lo que pasó antes, en como ha estado nuestro país y como está ahora, no nos damos cuenta de nada.

Entrevistador: Y en ti, concretamente, ¿inciden o no?

Joven entrevistado: Inciden, porque yo me he dado cuenta de que yo me trato de informar de lo que pasaba antes, yo pregunto; investigo a veces, entonces eso me va formando a mí por decir, como una persona que no da esa violencia; más pacífico a lo normal de todos los jóvenes, de mal genio a cada ratico y todo al afán.

En esta manera de responder encontramos dos percepciones, mediadas por los repertorios de identidad y marcos de interacción (Cefaï, 1997, p. 151): la primera tiene que ver con su percepción sobre la juventud como grupo poblacional amplio, y la segunda, la de sí mismo en tanto sujeto joven. Es interesante la distinción que hace el joven de sí mismo y los demás jóvenes. Cuando habla de la juventud pareciera que él no se identifica con ellos aún cuando etariamente se vincula. Para los jóvenes en general el recuerdo del pasado violento no incide mucho según el entrevistado, gozan de mayor influencia los sucesos presentes. Pero como sujeto joven el entrevistado marca una diferencia con la representación que maneja de los demás jóvenes. Es evidente que mediado por el entrevistador, que lo presiona al preguntar qué sucede en él de manera concreta, casi que se le obligara a responder de manera afirmativa, contrario a lo que venía diciendo. En virtud de este marco de interacción se distancia de su marco de pertinencia inicial para afirmar que la memoria del pasado no tan reciente incide en él, debido a que tiene un interés personal por investigar, informarse, construir una memoria más elaborada. Una memoria más activa, en búsqueda, que lo lleva a construir recuerdo incluso de aquello que por su propia edad le es lejano.

Formas de situarse frente a lo político

Los sujetos suelen referirse a aquellas cosas que se recuerda, o que recuerdan como jóvenes, abordando la cuestión de por qué la juventud y la sociedad en general recuerda o no recuerda ciertos hechos sociales. Pero esto implica una serie de problematizaciones:

Yo digo que observamos porque simplemente... y pues obviamente no estuvimos en esos momentos de la historia, nosotros lo que hacemos es escuchar, mucha información de diferentes lados, la información que nos dan los libros, información que nos da el internet, la información que nos dan nuestros papás y lo que nosotros comprendemos de esa información, lo que nosotros vemos que está mal, lo que vemos que está bien y lo que creemos que es verdadero o falso. [...] por medio de mitos o, pues o sea es que todos son cosas que van pasando de boca en boca, pero pues igual nunca la información llega completa.

Se hace evidente, desde lo narrado que los jóvenes, que no han tenido experiencias directas de los hechos de violencia social o política, identifican vacíos de recuerdo, pero también señalan que lo construido se realiza a partir de lo que circula como información en diversos modos, lo que hace que se recurra a los relatos de otros para posteriormente asumir una postura ante el pasado:

[...] los jóvenes, o sea, no recordamos porque simplemente no lo vivimos, simplemente lo que nosotros hacemos es tomar cierta información y lo que hacemos es tomar lo que es verdadero y lo que es falso, por ejemplo, mi mamá dice que eso de los paramilitares y todo eso se creó para hacer escuchar al pueblo, porque antes el Gobierno era muy tirano o algo así; entonces eso en un principio fue bueno, pero luego se convirtió en algo malo, entonces lo que nosotros observamos, porque no recordamos, es que todo tiene su lado bueno y su lado malo, simplemente nos queríamos hacer escuchar y si no fuera por ellos, quién sabe cómo estaríamos. Total, esta es una guerra sin fin.

Así, se pone de manifiesto que no se recuerda sino que se observa el recuerdo, tomando como ejemplo de recuerdo lo que se considera la acción de los paramilitares como representación del pueblo que era escuchado, atribuyendo calificativos a agentes del conflicto armado que podrían ser atribuidos a otros (*paramilitar* podría referirse, históricamente, a *guerrilla*) lo que da cuenta de dificultades para identificar los agentes armados. Tampoco se precisan tiempos y espacios específicos donde tuvo lugar este hecho, como si hubiese una sinuosidad descriptiva que podría relacionarse con que el recuerdo es inexistente, y la narración del recuerdo del otro, no está captado con precisión. En ese sentido, si bien con un recuerdo difuso no se puede llegar a una memoria ejemplarizante, como aquella por la que luchan por visibilizar víctimas de violencia política, *hay una postura ética y política sobre el reconocimiento de la complejidad*

de los hechos, una enseñanza que hace prudentes los juicios acerca del pasado, sobre todo en el momento de tomar partido por defender una versión del mismo:

no hay que creer en nada del pasado, no hay que creerlo completo porque eso es como un teléfono roto; a medida que va pasando el tiempo, va cambiando, entonces me parece que no, o sea me parece que las cosas que hay que verlas como uno las quiera ver, igual así uno las esté viendo de otra forma, seguramente va a tener algo mal, así sea un punto, pero lo va a tener mal.

Esto se hace más patente ante una de las preguntas del entrevistador en la que se coloca un acontecimiento concreto:

Entrevistador: [...] la toma del Palacio de Justicia, ellos recuerdan el asesinato de Galán, ¿tú qué recuerdas?

Joven entrevistada: Pues recordarlas no porque simplemente yo no estuve ahí, pero si sé qué pasó, si sé que hay algunos videos de eso, pero pues a mí nadie me dice, ay si eso fue un video editado, entonces o sea, si yo no estuve ahí no veo por qué tengo que recordarlo, simplemente yo analizo y pienso lo que yo crea, lo que yo crea que sea posible. O sea, lo del Palacio de Justicia, pues sí, se sabe que hubo, que eso pasó, pero no se sabe por qué pasó, o bueno, ellos lo saben, pero nosotros no, nosotros que hasta ahora estamos viviendo, no sabemos eso y pues a medida que pasa el tiempo vamos sacando nuestras conclusiones, por ejemplo que fue porque creo que en ese momento hasta ahora estaba iniciando eso de los grupos armados ilegales que simplemente querían hacerse escuchar y que obviamente para ellos las puertas siempre iban a estar cerradas, o sea, ellos tuvieron que tomar el camino de la violencia para hacerse escuchar porque el Gobierno parece que fuera una institución sin oídos y no escuchara lo que no quieren, simplemente hacen lo que ellos quieren, lo que quieren para nosotros, pero no escuchan lo que queremos para nuestro futuro.

Así, se reconoce que todos aquellos elementos que podrían ser considerados soportes de la memoria (registros de video, fotografías, etc.) son vehículos de información que puede ser transformada por otros. En ese sentido, la memoria es vista por la estudiante como una facultad enteramente subjetiva, entendida única y exclusivamente como una facultad individual referida a experiencias vividas por el sujeto. Para ella todo lo demás

sencillamente puede ser *construcción, ficción*. Esto da cuenta de una *subjetividad escéptica*, entendida en el sentido de no saber o no identificar las múltiples aristas que componen los hechos de violencia, lo que a su vez impide tomar una postura ética y política definida, excepto la ya mencionada sobre el Gobierno en general y que se reitera aquí; sin embargo, ese modo de imputar abstracto, aterriza en momentos en imputaciones específicas:

[...] si nosotros no recordamos eso cometeríamos los mismos errores una y otra vez, lo que están haciendo ahora, qué hicieron con Juan Manuel Santos, yo no estaba de acuerdo con que eligieran a ese señor, simplemente porque era un instrumento más de Uribe y a mí no me gustó el gobierno de Uribe porque el gobierno de Uribe se basó en matanzas y venganzas porque los paramilitares le mataron a su papá, no fue más, por eso él llegó al poder, para vengarse de toda esa gente y el pueblo lo reeligió porque querían ver más guerra y así no son las cosas, para mí el futuro no es la guerra.

Desde esta imputación específica esta joven asume una valoración ética definida, cuando afirma con vehemencia que no estaba de acuerdo con la elección del presidente actual y aduce razones para ello, principalmente el desacuerdo con la guerra, las matanzas y la venganza. Este hecho permite reflexionar acerca de una afirmación realizada antes: *No hay un recuerdo en la joven, por lo menos en el tipo de joven que representa esta estudiante, porque no hay una experiencia directa de los hechos de violencia social o política, que no viene a ser tan cierta, por lo menos no en todas las circunstancias.*

Aunque la violencia política no haya atravesado su propia existencia o la de su familia, sí hay un recuerdo construido por la joven al respecto, el de un gobierno anterior en el que hubo asesinatos y guerra. Este recuerdo se construye desde la ética y no desde el dolor o la condición de víctima, surge de la evocación de los sucesos recientemente acontecidos que generaron en la joven cuestionamientos éticos y políticos. De esta manera resulta interesante ver cómo la memoria de la violencia política no le pertenece únicamente a las víctimas, sino a la sociedad en general que presencia y recuerda un hecho reprochable, sociedad que incluye a la joven entrevistada. Sin embargo, estos recuerdos construidos contienen énfasis y silencios necesitados de ejercicios que complementen las informaciones construidas.

Por otro lado, en su conversación surge también un tipo de participación política exigido por la joven, en virtud de sus posicionamientos:

Para mí, los malos gobiernos, las masacres que han existido tiempo tras tiempo, las invasiones que hemos sufrido; o sea, muchos países que son del primer mundo se han aprovechado de nosotros porque el Gobierno los ha dejado, entonces lo que Colombia no debería olvidar es que el camino a un futuro mejor es un buen gobierno, porque el Gobierno se escoge por nosotros y si nosotros queremos algo mejor, debemos escoger a personas mejores, no a personas que vayan allá solo a viajar como lo ha hecho Juan Manuel Santos, que se ha dedicado todo su gobierno a conocer y no ha hecho nada por nosotros simplemente ha seguido las cosas que había comenzado Uribe, no más.

Pese al posicionamiento político aparentemente tajante y que implica imputar responsabilidades concretas (presidentes de turno) o abstractas (gobierno en general), llama la atención que el único tipo de participación política mencionado como posible modificador o mejorador del orden existente es el *mecanismo electoral*. Aparece aquí, consolidado como un dispositivo no solo de participación política sino de subjetivación en tanto es visto por la joven como el único modo posible para participar políticamente. Podría decirse incluso que la práctica electoral ejercida en la esfera pública, pero también en el ámbito escolar (elecciones de representantes al consejo estudiantil y de personero estudiantil), han *formado* a los sujetos no solo para aprender ese sistema sino para aceptarlo e incluso incorporarlo en su subjetividad como el único modo posible de participación política.

Por otro lado, se ponen en evidencia posturas frente a la situación educativa del país

Nos afecta mucho eso político en esa educación porque por decir eso de la educación superior, como que iban a quitar los colegios y los iban a volver todos en educación superior supuestamente y hubo una marcha y todo por eso, nos afecta a nosotros porque nosotros tenemos que hacer en realidad lo que dicen ellos. Por ejemplo, en una universidad que no es privada yo entro gracias a un ICFES y ese ICFES lo pone el Estado, es una prueba de Estado y si yo entro a una universidad que es privada es porque tengo dinero, allá entra el que tiene medios para entrar, entonces por qué no hacer que todas sean iguales, que todas sean por oportunidades de saber y no por ingresos, porque muchas personas tienen dinero pero no tienen las ganas, el entusiasmo de hacer las cosas, ese es mi punto de vista.

Los recuerdos que señala son efectivamente “más como el presente”, son los asociados a las marchas en defensa de la educación, a los sucesos de reorganización escolar local que les habrían afectado directamente, son justamente eventos que no son fáciles de ubicar en el pasado aunque ya hayan transcurrido, pues su percepción ha sido bastante reciente. Esto se reafirma respecto del conflicto armado:

[...] no, no creo que [lo que recuerdan los jóvenes sobre la violencia] influya en nosotros. No porque si actuaban antes, por ejemplo culturas, y si se crearon culturas, pues tú haces parte de una cultura y haces lo mismo que antes y pues ya no haces lo mismo que antes, nosotros estamos llenos de información al mismo tiempo, entonces cogemos lo que es más popular, lo que es más nuevo, por ejemplo, los peinados, las pandillas, los barristas, todo eso. Entonces no influye mucho, influye más como lo del presente.

Vemos entonces que para los sujetos que no han vivido directamente el conflicto existe una distancia entre sí mismo y el conflicto armado: es una distancia no solo espacial sino que se trata de una temporalidad distante, pues dice que no forma parte de su presente, situación que lo subjetiva políticamente lejano de una manera proporcional a esa distancia. Los jóvenes recuerdan, pero recuerdan efectivamente el tiempo transversal presente con mayor facilidad, lo más asociado a ellos, lo más popular: sus posturas políticas son más fuertes y precisas respecto de aquello con lo cual han tenido un contacto directo, experiencial y casi que inmediatamente presente o reciente, que les permite tener en la memoria dichos acontecimientos y por lo mismo, dichas posturas.

En este sentido, se manifiestan posiciones ante la realidad del país, específicamente sobre el pasado reciente y el presente político con posiciones críticas frente a la escuela y a las injusticias sociales. Esta postura se enmarca de una manera preponderante en entornos con dificultades económicas y pobreza como la localidad de Bosa, ubicada al suroccidente de la ciudad, en donde se presentan sucesos de violencia urbana frecuentes, ejemplificados en riñas entre integrantes de barras bravas de equipos de fútbol, se encuentra a diario con el consumo de drogas ilegales en sitios públicos, robos frecuentes. En medio de esos contextos van surgiendo posturas respecto de lo que hacen otros agentes sociales, en particular sus docentes:

Los profesores simplemente son voceros, porque pues yo tengo una profesora que es una persona muy chévere, cuando ella nos habla como la profesora

Mónica, habla como la institución, pero cuando nos habla como Mónica es una persona muy diferente; la profesora Mónica se va por lo que dice la institución, por las leyes y todo eso, pero como Mónica nos expone sus puntos de vista, lo que no le gusta con lo que está en desacuerdo, las cosas que no deberían obligarnos a hacer, las cosas que no, o sea ella no está de acuerdo con esas cosas, pero igual por ser parte de la institución, tiene que hacer lo que el Gobierno le diga y eso es a lo que yo me refiero, nosotros no deberíamos ser parte de eso, nosotros deberíamos tener nuestra libre expresión.

Se retrata así a la maestra como un sujeto con criterio específico limitado por los dispositivos escolares que ejecutan las instituciones educativas, los cuales regulan las opiniones para minimizar el surgimiento de posibles posturas en disenso. No obstante esta limitación, el maestro como personaje traído a la narración tiene un papel significativo en la construcción de la comprensión de la realidad, pues el maestro enseña desde su saber, pero a la vez desde sus discursos no disciplinares, cuestión que se nota y retrata en la narración. Al darse cuenta de ello se expresa una tensión entre el rol del maestro como sujeto formador y con postura política propia y el rol del maestro como *simple vocero*; el maestro parece debatirse entre comentar la realidad desde una postura alternativa, que podríamos asociar con la memoria propia, y callar y limitarse a su vocería, a su plan de estudios oficial, pues ello es lo que parece reclamar una postura ética escolar basada en el silencio, defendida por directivos de la institución educativa y promovida por el sistema estatal.

Al describir a sus maestros se resalta la problemática de la libertad de expresión y de pensamiento, especialmente cuando se ejercen como contrarias a las opiniones generalizadas sobre los problemas del país. Esto es lo que sucede y viene a suceder también con la construcción de la memoria social.

Capítulo 4.

La enseñanza de la historia reciente sobre violencia política: entre transmisión e innovación

Vietnam

*Mujer, ¿cómo te llamas? -No sé.
¿Cuándo naciste, de dónde eres? -No sé.
¿Por qué cavaste esta madriguera? -No sé.
¿Desde cuándo te escondes? -No sé.
¿Por qué me mordiste el dedo cordial? -No sé.
¿Sabes que no te vamos a hacer nada? -No sé.
¿A favor de quién estás? -No sé.
Estamos en guerra, tienes que elegir. -No sé.
¿Existe todavía tu aldea? -No sé.
¿Éstos son tus hijos? -Sí.*

Wisława Szymborska (Polonia, 2009).

Uno de los temas-problemas que ha cobrado importancia en las discusiones dadas en el campo del pensamiento social, desde finales del siglo XX, ha sido el del sujeto y la subjetividad como parte de las tentativas de comprensión de las sociedades y de las culturas contemporáneas (Laverde *et al.*, 2004). Al respecto Cruz (1996) argumenta:

Ese ámbito que hoy denominamos subjetividad representa algo así como el espacio en el que discursos vierten sus determinaciones para configurar esa categoría más amplia que denominamos sujeto. Con otros términos: nuestro supuesto es el de que, cuando los sociólogos hablan de individuo y piensan sus rasgos característicos, los éticos a lo largo de su reflexión moderna y contemporánea, se sirven de la noción de identidad moral, los antropólogos reflexionan sobre las condiciones necesarias para reconocerle a alguien la condición de persona, determinados filósofos contemporáneos se refieren a la conciencia, o cuando los psicoanalistas tematizan el yo, están prefigurando, anunciando las determinaciones del concepto. Eso obviamente no significa que hoy dispongamos de una imagen unívoca o coherente del sujeto: significa tan solo que las diversas determinaciones con las que lo entendemos tiene ese variado origen discursivo (pp. 15-16).

Al pretender dar luz respecto a las formas de constitución de los sujetos y de las subjetividades, estos acercamientos han posibilitado restituir el papel de los individuos en el agenciamiento de las instituciones sociales, al cuestionarse tanto, abordajes en los que la realidad social estaba conformada por estructuras ausentes de seres humanos y a cuyas lógicas estos debían someterse (característicos de la sociología de corte durkheimniano o parsoniano), como acercamientos hermenéuticos en los cuales el individuo era amo y señor de sus significaciones y decisiones en el campo de la vida y la acción social (Reguillo, 2000).

Tratando de resolver estas dificultades, autores como Elías (1997), Chartier (1992), Guidens (2003), Scott (2001), Garriou y Lacroix (1997), entre otros, señalan la permanente tensión entre lo social y lo individual para el análisis de la realidad social, así como la importancia de su abordaje en cuanto categorías que forman parte de una unidad irreductible. En esta dirección se resalta la centralidad de la experiencia para entender las prácticas sociales y las formas de constitución de la subjetividad, destacándose el papel de la memoria y de la narración para su articulación y procesamiento (Scott, 2001; Rossi, 2003). Es a partir de esta última perspectiva que esta investigación sitúa algunos de sus presupuestos de carácter epistemológico para la comprensión de algunas de las categorías que se constituyen en ejes nucleares del objeto de estudio en lo referente a los sujetos y su lugar en la dinámica social, a la constitución de subjetividades y los procesos de subjetivación, señalando su articulación con categorías como experiencia, prácticas, memoria, alteridad y narración, entre otras.

El estudio de problemas y de categorías relacionadas con el sujeto, los procesos de subjetivación y la constitución de subjetividades, requiere tener como referente el que estas no son categorías sustantivas ni forman parte de procesos que se dan en el vacío, sino que tienen como marcos referenciales las sociedades y las culturas en las cuales están ancladas (León y Zemelman 1997; Ricoeur, 2001). La preocupación por los seres humanos, sus características, así como el lugar que estos ocupan en las elaboraciones conceptuales en torno a la sociedad y a la cultura, ha conducido a búsquedas relacionales en distintas tradiciones del pensamiento social aunque se le hubiese abordado desde diferentes enfoques y distintas denominaciones.

Los miembros de una sociedad experimentan, o experimentan, procesos de individuación a través de los cuales se configuran como sujetos específicos, en un movimiento pendular incesante por medio del cual se apropian, recrean y reelaboran, a través de prácticas sociales y de su interacción con los otros sujetos, las significaciones culturales que les permiten comprender y procesar sus experiencias, darle sentido a sus actuaciones y delimitar los términos de sus interacciones sociales. De esta manera, sus subjetividades van siendo moduladas a la luz de complejos dispositivos de subjetivación (Rose, 2001), por medio de los cuales los individuos se constituyen en determinado tipo de sujetos en contextos históricos y culturales específicos. Lo anterior no quiere decir, en ningún momento, que se llega a ser sujeto de un modo definitivo; en verdad el término que mejor expresa esta idea es el de devenir, en tanto alude a la constitución del sujeto como un proceso permanente, dinámico e inacabado, en permanente interacción con la cultura.

Para señalar las diferentes formas como se modulan las subjetividades, Alfredo de la Garza (2001) se refiere a los campos de la subjetividad, entendidos como espacios que “contienen elementos acumulados para dar sentido socialmente, no a través de la identificación de códigos que reduciría la subjetividad a la cultura, sino como proceso que se incorpora a los códigos acumulados creando configuraciones subjetivas para la situación concreta”. Así, el autor delimita campos como:

el del conocimiento, en tanto cognición y que incluye la información, su jerarquización; el de las normas y valores a la manera de las teorías tradicionales de la cultura; el del sentido estético; el del sentimiento como fenómeno social; y el del razonamiento cotidiano. El discurso podría sintetizar lo antes dicho, expresarlo como producto subjetivo, pero toda síntesis es simplificación y con ello pérdida de significado (p. 14).

Experiencia y prácticas como constitución de subjetividades

En la comprensión de las subjetividades cobra interés la categoría de experiencia para estudiar los procesos y mecanismos a través de los cuales se constituyen los sujetos, las identidades-alteridades sociales e individuales. Para Foucault (1984), la estructuración de la experiencia del ser humano moderno puede ser rastreada alrededor de tres ejes: “la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos”. Por eso este autor entiende por experiencia “la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (p. 8). Así, es la experiencia la que modula la constitución del sujeto, ya que, desde esta perspectiva, “no son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia [...]. Pensar de esta manera la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce” (Scott, 2001, p. 49-50).

De este modo la experiencia no se entiende como algo que puede ser leído por el sujeto de manera transparente, sino que requiere de un proceso de interpretación, digamos que de una producción reflexiva de sus propias prácticas. En este proceso de construcción de subjetividad el lenguaje es un aspecto determinante, en la medida en que a través de él nos constituimos como seres humanos, capaces de incorporar y adecuar las particularidades culturales del entorno social en cual hemos nacido o nos encontramos. Así, en el proceso de individuación, de constituirse sujeto, el recién nacido, o el recién llegado, incorpora la cultura en la misma medida que incorpora el lenguaje que la nombra. Al ser el lenguaje un código cultural compartido y constituirse como posibilidad de referirse a la experiencia, interpretar las propias prácticas y las de los demás, podemos decir que la experiencia es tanto colectiva como individual: “La experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia. La explicación histórica no puede, por lo tanto, separarlos” (Scott, 2001, pp. 65-66).

En este marco de comprensión, experiencia y práctica deben ser entendidas como relacionales, ya que los individuos y las sociedades están atravesados por un sinnúmero de prácticas a través de las cuales se constituye la experiencia. En términos de Foucault (citado por Muñoz, 2007) “son las prácticas concebidas como modos de

actuar (prácticas de *poder*) y de pensar (prácticas de *saber*) las que ofrecen la llave de la inteligibilidad para comprender la constitución del sujeto” (p. 86). Es dentro de las instituciones que se instauran una serie de reglas, normas y disposiciones que interpelan a los individuos y ponen en marcha procesos de socialización y subjetivación que inciden, a través de diversos dispositivos, en la constitución de subjetividades. Desde este punto de vista, “el sujeto se construye desde la exterioridad de las prácticas discursivas pero, a la vez, estas prácticas le impelen a reflexionar sobre su accionar y sobre su relación consigo mismo” (Vanegas, 2002, p. 140).

Experiencia, memoria y subjetividades

Si gran parte de lo que somos como género humano tiene relación con la capacidad de acumular los conocimientos y los aprendizajes a lo largo de siglos y de complejos procesos de intercambio generacional, la memoria le ha permitido a la humanidad la conservación, transmisión y recreación del bagaje social y cultural acumulado en el devenir histórico. En este sentido, es pertinente señalar su papel como articuladora de los múltiples sentidos de la experiencia y de las prácticas sociales, así como de las percepciones de temporalidad implícitas en dichos procesos y del papel desempeñado por la narrativa (Ricoeur, 2002, p. 318).

Las prácticas de recuerdo y olvido se constituyen en mecanismos culturales selectivos que permiten a las sociedades y a los individuos dar sentido y continuidad a su existencia, pudiendo situar dentro de un mismo entramado las experiencias pasadas con las actuales, al tiempo que tener una proyección, una expectativa que avizore el horizonte futuro. Jelin (2002) afirma:

La experiencia es vivida subjetivamente y es culturalmente compartida y compartible. Es la agencia humana la que activa el pasado, corporeizado en los contenidos culturales (discursos en un sentido amplio). La memoria, entonces, se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan “materializar” esos sentidos del pasado en diversos productos culturales que son concebidos, o que se convierten en, vehículos de la memoria, tales como libros, museos, monumentos, películas o libros de historia. También se manifiesta en actuaciones y expresiones que, antes que re-presentar el pasado, lo incorporan performativamente (p. 37).

La memoria permite a los individuos y a los grupos dar sentido y organizar sus concepciones y prácticas sociales a través de las múltiples narraciones que llevan a cabo en torno a sí mismos, a los otros y a las experiencias sociales en las cuales están inmersos. Según Ricoeur (2002): “en el plano más profundo, el de las mediaciones simbólicas de la acción, la memoria es incorporada a la constitución de la identidad a través de la función narrativa” (p. 115). Para el historiador y sociólogo inglés Connerton (1996), interesado en el estudio de la memoria colectiva y el papel de lo performativo, “la narrativa de una vida es parte de un conjunto de narrativas interconectadas, está embebida en la historia de los grupos de los cuales los individuos derivan su identidad” (p. 21).

Las subjetividades han de ser pensadas no solo desde el ángulo de las sujeciones y restricciones a la libertad sino también desde el de las potencialidades, al tiempo que una pedagogía de la memoria buscará potenciar de la mejor manera los recuerdos y olvidos individuales y sociales, a favor de subjetividades reflexivas y críticas que se apropien de manera creativa del bagaje social acumulado y sepan tomar distancia de aquello que no consideren pertinente. Lo importante del análisis y comprensión de lo que somos en la actualidad cobra relevancia por el hecho de que nos impele a pensar por qué hemos llegado a ser lo que somos, no solo como individuos sino también como sociedades, y, en esta misma medida, podemos preguntar cómo dejar de ser aquello que los poderes estatuidos nos han impuesto como lo que deberíamos ser (Foucault, 1997).

Es preciso pensar a lo social y al sujeto como partes del mismo entramado cuando se trata de imaginar lo que denominamos *otros mundos posibles*, en este sentido cuando se piensa en nuevos órdenes sociales es necesario propiciar, en su seno, la configuración de sujetos de esta misma naturaleza. Según Castoriadis (2002):

nos encontramos aquí de una sola vez, portados por dos ejes. Por una parte, la creación histórico-social como tal, con la aparición de una forma de sociedad capaz de cuestionarse a sí misma, y, por lo tanto, la creación de una nueva forma de ser en el nivel de lo histórico-social. Esto se amoneda por la aparición de las instituciones –incluso si no es más que un primer inicio del proyecto de autonomía– que se llaman democráticas: un espacio público, una memoria pública accesible a todos, la posibilidad del diálogo abierto, pero también, y sobre todo, la creación de instituciones entre las instituciones sociales, que

apuntan a producir individuos capaces de reproducir *esta* forma de sociedad, a saber, individuos libres, cuestionantes, y no individuos sujetos (en el sentido monárquico del término) (p. 273).

A partir de esta breve introducción, en la que se señala unos abordajes preliminares sobre el estudio de los sujetos y la constitución de las subjetividades como parte de la dinámica cultural, se presentarán a continuación unas líneas argumentativas que exponen los desarrollos en el campo de la enseñanza de la historia reciente en medio de ecologías de la violencia política.

Las políticas públicas puestas en marcha por los gobiernos que llevaron a cabo la transición democrática en los países del Cono Sur y los que le sucedieron posteriormente han promovido, unos más otros menos, estrategias tendientes a instaurar *trabajos de la memoria* en diferentes esferas sociales dando importancia, dentro de ellas, a los espacios escolarizados. En el caso de Colombia, lo referente a cómo incorporar la enseñanza de la historia reciente en torno a hechos de violencia política, no ha contado con políticas sistemáticas por parte del Estado, siendo mucho más visibles los esfuerzos generados por sectores de la sociedad civil y las diversas asociaciones de víctimas y de derechos humanos, interesados en construir estrategias sobre una pedagogía de la memoria, las cuales han encontrado como canales de circulación los escenarios de educación informal más que los escolarizados.

En el campo de la educación escolarizada en Argentina y otros países del Cono Sur se han llevado a cabo esfuerzos importantes por divulgar memorias sobre las dictaduras, en los que se han incluido fuentes testimoniales de diverso orden, algunos de los cuales pueden ser rastreados en el libro *Educación y memoria: la escuela reelabora el pasado* (Jelin y Lorenz, 2004). En el capítulo introductorio a las experiencias escolares de varios países incluidas en el libro, los compiladores, Jelin y Lorenz, señalan cómo diversos sectores se preguntan sobre el lugar que debe tener en el espacio escolar la enseñanza y aprendizaje de los acontecimientos relativos al conflicto político y la represión estatal y si su función es la de enseñar historia o tomar el pasado para extraer lecciones morales de él, indicando al mismo tiempo las dificultades de esta tarea, puesto que “las controversias sobre el pasado están presentes en el escenario político y social cotidiano” (p. 2). Los autores afirman que en los distintos casos expuestos en el libro “se constata la coexistencia de discursos claramente antagónicos no solo desde la misma escuela, sino presentes en los mismos protagonistas centrales,

los docentes” (p. 6). Más adelante se concluye: “trasladado al ámbito educativo, el desafío parece ser construir puentes entre el pasado y el presente, mantener vivo el pasado pero antes como generador de inquietudes acerca de la actualidad de los alumnos que como modelo a imitar, situación a añorar o pérdida a reparar” (p. 8).

En el artículo de Susana Debattista, una de las investigadoras jóvenes formadas por el programa, afirma que su propósito es mostrar cómo las acciones de las políticas públicas construyen memoria social ya que además de “regular los procesos de enseñanza-aprendizaje y el modelo de alumno que se aspira a formar enmarcan el escenario en el que se elaboran distintas versiones del pasado y se gestionan los procesos de transmisión intergeneracional”, lo cual las habilita también como políticas de memoria (p. 42).

Pineau, Mariño, Arata y Mercado (2004) auscultan en torno a las políticas y memorias de la educación durante la última dictadura en Argentina y las matrices político-pedagógicas en juego, al tiempo que presentan interrogantes “que se abren al campo de la educación a partir de la recuperación de testimonios que se adentran en la vida cotidiana escolar en tiempos de dictadura” (p. 11). En la parte final del libro los autores incluyen sus “recuerdos personales sobre los años de plomo como una forma de mostrar nuestras propias marcas e invitar a los lectores a sumar las suyas en la construcción de una memoria colectiva inevitablemente fragmentaria” (p. 11).

Inés Dussel, en conjunto con Silvia Gojman y Silvia Finocchio, escribieron *Haciendo memoria en el país del Nunca Más* (1997), texto reeditado en 2003. El libro se elabora a partir de la publicación del informe *Nunca Más* y de las orientaciones de la política pública de introducir el informe como material de enseñanza en las instituciones escolares de la Provincia de Buenos Aires, con el propósito de proporcionar un contexto histórico sobre el periodo de la dictadura y del documento del Nunca Más, utilizando un tipo de estructura narrativa que permitiese abordar los temas de una manera más creativa, permitiendo a los estudiantes enfrentarse de una manera menos cruda con las realidades y testimonios que fueron evidenciados y puestos en circulación por dicho informe. Aunque el libro de Dussel, Gojman y Finocchio fue pensado para ser utilizado por los profesores en el marco de las instituciones de educación formal, su recepción en el medio permitió que sobrepasara estos canales para ser leído por audiencias más amplias, mostrando sus potencialidades como vehículo de la memoria en sectores que se encontraban por fuera del circuito escolar (entrevista a Dussel, en Ocoró y Cortés, 2010, p. 418).

Respecto al uso que se le da a la narrativa testimonial en los trabajos de educación de la memoria, vale la pena retomar la gran variedad de experiencias implementadas en los países del Cono Sur, dentro de las cuales cabe resaltar las de Argentina a partir de la primera década de 2000. Como uno de sus ejemplos se puede mencionar las acciones promovidas en 2002 por la Comisión Provincial por la Memoria (Provincia de Buenos Aires, Argentina) que lanzó el programa “Jóvenes y memoria, recordamos para el futuro”, con el fin de promover el tratamiento de la última dictadura militar en las escuelas polimodales bonaerenses.

Según Sandra Raggio, coordinadora del programa, la estrategia pedagógica buscó involucrar a los jóvenes en la reconstrucción del pasado reciente de la dictadura a través de trabajos e investigaciones de campo en sus comunidades y respectivas localidades, rompiendo con la idea de la transmisión de la memoria en una vía unidireccional y a favor de su construcción por los mismos jóvenes. Como parte de este trabajo se han elaborado y puesto a disposición diversidad de materiales, entre otros, textos testimoniales contenidos en múltiples formatos. Para 2006, el programa contaba con “280 proyectos (90 en curso), 80 videos, 10 obras de teatro, 6 libros, 3 monografías, 4 muestras fotográficas, 5 webs, 5 CD multimedia, 12 revistas y folletos, 15 murales e intervenciones urbanas” (Raggio, 2006, p. 5). En uno de los dosieres denominado Memoria en las Aulas, se resaltan las potencialidades de este tipo de enfoques:

La experiencia dejó en los jóvenes huellas importantes. No solo aprendieron más sobre la historia, sino que pudieron apropiarse significativamente del pasado para ver conmovida su forma de percibir el presente y su lugar como jóvenes. También lograron encontrar en sus propios trabajos de investigación los niveles de conflicto presentes en las formas en que se construye y transmite la memoria colectiva y los desafíos que esto conlleva en el trabajo de interpretación de la historia (Díaz, Raggio y Saravi, 2005 p. 5).

Las políticas públicas sobre educación de la memoria han buscado interpelar, también, a los sectores de la sociedad que no están en los circuitos escolares a través de la fundación de museos en los lugares que antes eran sitios clandestinos de tortura, de memoriales en parques públicos, de la organización de ciclos de arte, cine, literatura, fotografía, entre otros, en procura de poner en la escena pública el debate sobre la violencia política y la apuesta por construir órdenes sociales democráticos, al tiempo que replantear referentes para la constitución de subjetividades acordes con

ellos. A lo anterior se une el trabajo incansable de los emprendedores de la memoria, pertenecientes a los distintos grupos de la sociedad civil, dispuestos a mantener vivo el recuerdo de los hechos pasados por encima de los intereses coyunturales de los gobiernos de turno, de los cuales las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina es el más emblemático y que han propiciado una amplia producción en el campo cultural que, en muchos casos, es retomada por el Estado con fines pedagógicos.

Igualmente estas estrategias incorporan el trabajo pedagógico con los lugares de la memoria, como museos, lugares de detención y, en general, distintos escenarios asociados con el accionar de los gobiernos autoritarios en distintos lugares del continente. En este sentido, puede decirse que las políticas públicas puestas en marcha por los gobiernos que llevaron a cabo la transición democrática en los países del Cono Sur han promovido diversas estrategias tendientes a instaurar una pedagogía de la memoria en diferentes espacios institucionales, dando importancia a los espacios escolarizados y en las cuales la narrativa testimonial ha ocupado un lugar destacado.

En el caso de Colombia una de estas experiencias, paralelas al Estado, la constituyen las galerías de la memoria organizadas desde mediados de los años noventa por redes que conforman el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, el Proyecto Colombia Nunca Más y el Grupo Pro-Reparación. A través de ellas se busca “crear puentes entre las memorias de las víctimas y sectores más amplios de la sociedad, con base en fotografías, objetos personales, legados artísticos e intelectuales (pinturas, esculturas, poesías, escritos, etc.)”. Esto como parte de los objetivos políticos de estas organizaciones y su propósito de contribuir a “reconstruir colectivamente el relato nacional de la violencia de una manera reflexiva, que permita devolver a las voces silenciadas su sentido histórico” (Girón, 2006), en el marco de una propuesta de Pedagogía Social de la Memoria Histórica.

Entre 2005 y 2010, un grupo de organizaciones llevó a cabo un proyecto de intervención escritural y social que convocó a diferentes sectores del país a contar sus historias y vivencias sobre la violencia (www.desdeadentro.info). En la introducción al libro que se publicó (2010), sus compiladores expresan la apuesta política de este trabajo situándolo como una especie de contranarrativa frente a los discursos dominantes sobre la violencia. En sus palabras:

La violencia en Colombia es, también, un duelo de relatos. Por ahora, van ganando los testimonios del Estado, de los victimarios, de los medios de comunicación

y de la academia. El país de la dignidad del no-guerrero, del sujeto civil y los colectivos que han sobrevivido en medio de la guerra, van perdiendo el duelo de relatos; esas historias de la gente no han llegado a ser parte del gran relato nacional de nuestra violencia. Pero mientras haya pulsión narrativa existe la posibilidad de ser y tener identidad, porque “una de las afirmaciones más incontrovertibles es aquella que dice que somos los relatos que producimos de nosotros mismos como sujetos y como culturas” (Franco, Nieto, Rincón, p. 6).

En la misma línea de recuperación de la narrativa testimonial se encuentran trabajos llevados a cabo por distintas entidades oficiales en el plano local y regional, dentro de los cuales podemos mencionar el programa Atención a Víctimas del Conflicto Armado de la Alcaldía de Medellín, a cargo de Patricia Nieto, con el fin de promover la producción de memoria por parte de las propias víctimas a través de talleres escriturales, cuyos resultados han sido compendiados en los libros *Jamás olvidaré tu nombre* (2006), *El cielo no me abandona* (2007) y *Allí donde pisé aún crece la hierba* (2010). Nieto, consciente de la importancia que la literatura testimonial tiene en la transmisión de cosmovisiones de mundo y de difusión de modelos éticos y normativos, manifiesta la importancia de que los trabajos apoyados en este tipo de producción testimonial pasen del umbral de lo meramente testimonial al de lo interpretativo, “para descubrir en los relatos e historias de vida los referentes simbólicos, las imágenes, las metáforas y las representaciones colectivas que ellas entrañan” (2010).

En lo referente a cómo incorporar en las aulas la enseñanza de la historia reciente, referida a fenómenos de violencia, no se han dado políticas educativas sistemáticas (Rodríguez y Sánchez, 2009), siendo mucho más importantes los esfuerzos promovidos por sectores de la sociedad civil y las diversas asociaciones de víctimas y de derechos humanos, interesados en promover estrategias de pedagogía de la memoria que han encontrado más como canales escenarios de educación informal que propiamente escolarizados. Según Acevedo y Samacá (2012):

La relevancia de la memoria para la vida social parece estar fuera de duda, no solo por la vigencia que tiene el término en las últimas décadas sino por la amplitud de campos en los que es utilizada. Especialmente, la situación del país respecto al conflicto armado y las sucesivas crisis humanitarias han posicionado el asunto de la memoria en la esfera pública, ligándolo a la recuperación de la memoria colectiva de las víctimas de violación de los derechos humanos

(CNRR, 2008, 2010; Minga, 2008). Sin embargo, son muy pocos los trabajos en el país que se han interesado por pensar las maneras como el poder político participa en la configuración de la memoria compartida ya sea a nivel nacional o regional (p. 221).

En contraste con la situación de Colombia, con un conflicto armado activo y con grandes incertidumbres sobre su resolución a corto plazo, los países del Cono Sur con varias décadas de finalizados los regímenes dictatoriales, han logrado mayores niveles de elaboración de los acontecimientos traumáticos vividos. Hoy, en el marco de gobiernos democráticos, los movimientos de derechos humanos y los emprendedores de la memoria cuentan con mejores condiciones para exigir a los estados el cumplimiento de procesos de reparación y justicia que garanticen que no se repitan nunca más este tipo de regímenes. No obstante, las heridas todavía están frescas y esto no evita que se sigan dando batallas alrededor de políticas de la memoria y que diversas fuerzas y actores sociales se disputen en torno a sus sentidos, a las enseñanzas y a los aprendizajes que de allí se quieren derivar para el momento presente y el porvenir.

Calveiro (2004) señala cómo la memoria sobre la última dictadura argentina se hizo colectiva gracias a los medios de comunicación, pero también gracias a sus mismos efectos se ha convertido en muchas ocasiones en objeto de consumo que ha conducido a su banalización y mercantilización (p. 101). Por su parte, Peris (2008) menciona de qué modo las políticas de la memoria para el caso chileno:

se integraron en un programa de consenso que implicaba excluir muchas de las reivindicaciones de las asociaciones de supervivientes y familiares, como la derogación de la ley de amnistía y la posibilidad de juzgar a los represores. Su enfoque marcadamente afectivo, basado en el reconocimiento de la dignidad de las víctimas y en el rechazo moral de la violación de los derechos humanos, generó una serie de gestos, imágenes y retóricas que incidían en una tonalidad melancólica, que a la vez que rehabilitaba a los individuos que sufrieron la represión borraba el carácter político de la violencia, de los actores contra los que fue dirigida y del sistema económico y social que contribuyó a alumbrar (p. 16).

Por su parte, Inés Dussel (2002) se pregunta qué sucede cuando el gesto antidictatorial se convierte en memoria oficial y qué relaciones de poder convalida (p. 269). Después de hacer una revisión sobre la manera como la escuela ha transmitido la memoria

sobre la historia argentina y, de manera particular, sobre la historia reciente, la autora concluye que es urgente “proceder a revisar las formas de la transmisión, la autoridad pedagógica que instaura y la relación con el saber que propone”, ya que “las formas que adquiere la memoria no son en absoluto indiferentes al tipo de encuentro que habilitan con el pasado, el presente y el futuro” (p. 289).

No se trata, entonces, de considerar que la incorporación del pasado y sus distintos legados en las instituciones de formación, significa propender por crear versiones únicas en torno a este y construir consensos que en ocasiones ocultan grandes fisuras, sino de pensar que las condiciones de existencia de los regímenes democráticos requieren del establecimiento de escenarios de deliberación en los cuales se puedan expresar y disputar los distintos sujetos y actores sociales en torno a los recuerdos y olvidos, así como a las representaciones del pasado que ellos vehiculizan y a los proyectos políticos y vitales que les subyacen. De este modo, coincidimos con Jelin (2004) que “la estrategia de incorporar el pasado 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” (p. 37).

Capítulo 5.

Trazos sobre una pedagogía de la memoria

“El municipio de Trujillo, en el norte del departamento del Valle, ha sido escenario de esa violencia múltiple y continuada, y también de nuestra amnesia. No solo sus vecinos del orden regional desconocen o han olvidado lo sucedido, sino que más aún, respecto a esos eventos existe lo que pudiéramos llamar una desmemoria nacional, como en efecto lo han resentido las víctimas. Volver la mirada a Trujillo es entonces un primer ejercicio en la misión de convocar la solidaridad ciudadana y mostrarle al país que los hechos de Trujillo pertenecen al pasado nacional. Trujillo es, más de un sentido, Colombia. Es preciso interpelar no solo al Estado, sino también a la sociedad por los silencios y olvidos que prosperaron en torno a la masacre; por haberse negado a aceptar lo que parecía inenarrable, inaceptable o imposible, pero que en verdad era muy real. [...] homicidios, torturas y desapariciones produjeron el desplazamiento y desarraigo de pobladores; la destrucción e incluso liquidación de núcleos familiares; la desarticulación de las organizaciones campesinas y hasta la muerte (incluso por ‘pena moral’) de sobrevivientes y sus familias”⁵⁸.

Desde dónde pensar una pedagogía de la memoria en medio de una cartografía de violencia política que se expresa en rupturas de vínculos, afianzamiento de políticas de olvido, negación de las víctimas y sobre todo que refleja la deshumanización de

58 Fragmento introductorio del libro *Trujillo: Una tragedia que no cesa* (2008) municipio del Valle del Cauca. Este caso de estudio fue el primero que abordó el Grupo de Memoria Histórica. El informe fue publicado en el marco de la primera Semana por la Memoria (septiembre de 2008) y se constituye en el primer informe de memoria histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. Bogotá. http://www.centrode-memoriahistorica.gov.co/descargas/informes2008/informe_trujillo.pdf. Otra de las publicaciones relevantes sobre Trujillo, es la del investigador Adolfo León Atehortua, titulada *El poder y la sangre: las historias de Trujillo (Valle)*, editada por el CINEP en 1995. También se destaca en este contexto la obra de teatro *El Deber de Fenster*, basada en los hechos de la masacre de Trujillo bajo la dirección de Nicolás Montero y Laura Villegas.

un país que se visibiliza de acuerdo con Pecaut (1999) en una lógica del terror que opera en fenómenos de desterritorialización, destemporalización y desubjetivación.

Pensar en una pedagogía de la memoria⁵⁹ significa reflexionar sobre los siguientes interrogantes:

- ¿Mediante que prácticas formativas y organizativas, los grupos sociales, comunidades, organizaciones no gubernamentales, centros de investigación, dinámicas de movilización, reconstruyen sus memorias en contextos de violencia política y conflicto social armado?
- ¿Cómo afrontan los sujetos la reconstrucción de relaciones sociales y su vida en comunidad cuando han vivido violencias extremas?
- ¿Cuáles son los modos en que los diversos agentes sociales narran, interpretan y recuerdan el pasado violento individual y colectivamente?
- ¿Desde qué enfoques teóricos y metodológicos se asume la pedagogía de la memoria?
- ¿Qué configuraciones de la pedagogía de la memoria se reconocen en la orientación de procesos formativos y organizativos?
- ¿Desde dónde se asume la ética y la política como categorías constitutivas de una pedagogía de la memoria?, o en términos de Mélich (2010):

¿Debo transmitir la memoria de lo sucedido a las nuevas generaciones y educar para que no se olvide? ¿Y si la actualización del recuerdo conlleva nuevas víctimas inocentes? ¿Tengo derecho como heredero de las víctimas de reclamar que se haga justicia aunque ellas ya no puedan volver a la vida? ¿Y si esa justicia provoca que los herederos de los verdugos sufran por algo que no cometieron, algo de cuya culpabilidad solo se puede imputar a sus padres? (p.160).

En el marco de estas preguntas para una sociedad como la nuestra que ha naturalizado la violencia política, es necesario identificar situaciones en las que el rostro del otro⁶⁰ y todo lo que de allí se deriva se asumen en permanentes tensiones. Una de estas es la ausencia del rostro de quién requiere hacerse responsable, la segunda es la invisibilización del rostro del verdugo-victimario y la tercera es la reducción de lo “otro” a lo mismo, instalándose una relación de poder y tiranía. Levinas (1991) afirma:

59 Los referentes de análisis que se abordarán sobre la pedagogía de la memoria se inscriben en la perspectiva de la pedagogía crítica en diálogo con la filosofía de la alteridad (Emanuel Levinas), filosofía de la educación (Fernando Bárcena, Joan C. Mélich, Carlos Cullen), la filosofía de la liberación (Enrique Dussel), filosofía política (Hannah Arendt y Reyes Mate)

60 Se utiliza la categoría de “rostro” en clave de E. Levinas para nombrar la alteridad y la violencia ética.

El Otro, es el único ser al que puedo querer matar. Puedo querer. El triunfo de ese poder es su derrota como poder. En el mismo momento en que mi poder de matar se realiza, el oro se me ha escapado. No lo he mirado a la cara, no me he encontrado con su rostro. La tentación de una negación total (...) es la presencia del rostro. Estar en relación con el otro cara a cara es ser incapaz de matar. Esta es también la situación discursiva (p.22).

El lugar de las víctimas en una pedagogía de la memoria

A las Madres de cada rincón de este país.

Un país amargo habitado por los olvidos, los miedos y los silencios.

*Detrás de la ventana
Una mujer llora a sus muertos.
Una mujer llamada soledad.
Ella cubre con sus pechos
las fosas de sangre
regadas en el asfalto.*

*Una mujer
detrás de la ventana
llora a sus hijos.
Ella cubre con excremento y cal
las tumbas con las que tropieza los
transeúntes.*

*Detrás de la ventana
Ella reza una oración,
un poema,
una canción fúnebre.*

Piedad Ortega.

En Colombia hablar de víctimas implica remitirnos a un contexto caracterizado por una prolongada situación de violencia política y conflicto armado interno, expresado en violaciones masivas y sistemáticas de los derechos humanos, las cuales se han visto agravadas por el mantenimiento de condiciones de impunidad ante los crímenes cometidos. Situar a las víctimas en el marco del agenciamiento de una pedagogía de la memoria, significa instituir las como sujetos políticos y sujetos de derechos en el marco de la reparación integral y colectiva⁶¹. Tramitar sus conflictos en el plano de las disputas de la memoria y sobre todo visibilizarlas en el plano de una subjetividad potente y subvertora, lo que requiere distanciarse de actitudes de compasión, de veneración o de consolación.

Sugiere Reyes Mate (2009) que “pensar políticamente las víctimas significa repensar la relación entre política y violencia, asunto sobre el que pasamos de puntillas” (p. 37). Igualmente asociar la memoria con la justicia. Continúa Reyes Mate “no se trata de impartir justicia, sino de reconocer que sin memoria de la injusticia no hay manera de hablar de justicia” (p. 169). En esa medida, pensar en la construcción de una pedagogía de la memoria nos exige ubicarnos en un contexto en donde sigue presente la amenaza, el silenciamiento, la estigmatización, el resentimiento, la venganza y la fragmentación social, y nos invita a la realización de un ejercicio analítico en dos ámbitos de reflexión⁶²: el primero sobre los procesos de resignificación y dotación de sentido de los hechos por parte de las víctimas y en relación a las condiciones políticas y sociales que posibilitan o limitan la emergencia de las narraciones sobre la memoria de la violencia política.

61 Al respecto, el Colectivo Voces de Memoria y Dignidad del Grupo de Trabajo Pro Reparación, en el documento elaborado por Castro *et al.* (2008) sitúa la reparación colectiva, en el marco del derecho a la reparación integral de las víctimas, se orienta hacia el reestablecimiento de los derechos vulnerados y a la reparación de los daños ocasionados a las comunidades, grupos u organizaciones afectadas por hechos de violencia sistemática o generalizada. Esta reparación se encuentra en estrecha relación con los derechos a la verdad y a la justicia, e implica la adopción de un enfoque diferencial al momento de identificar los daños ocasionados y adoptar las respectivas medidas de reparación. En este sentido, se hace necesario adelantar un inventario de daños por cada grupo o comunidad víctima, de acuerdo con sus particularidades étnicas, culturales, generacionales y de género, y definir medidas específicas de reparación, que deben adoptarse, teniendo en cuenta esta caracterización, con el fin de instaurar medidas orientadas al reestablecimiento de los derechos vulnerados. Bajo esta perspectiva, la reparación colectiva comprende los componentes de restitución, indemnización, rehabilitación y medidas de satisfacción.

62 Este apartado retoma algunas construcciones teóricas elaboradas colectivamente con Pablo Vargas y Clara Castro (2011). Apartado inscrito en la ponencia “Pedagogía de la memoria y de la alteridad en un país amnésico y anestesiado” en el seminario: La memoria y las víctimas: ¡ayer, ahora y siempre! Deber estatal, luchas históricas, desafíos sociales, Universidad Distrital, Bogotá, 21 y 22 de octubre de 2011 convocado por el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD). Ponencia presentada a nombre del Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

El contexto colombiano continúa generando varias preguntas sobre los contenidos, propósitos y condiciones de los procesos de reconstrucción de la memoria: ¿Cómo es posible que una persona sobreviviente elabore, resignifique y haga memoria, cuando para el conjunto de la sociedad muchas de las violaciones ni siquiera ocurrieron? ¿Cómo colocar las narraciones de las víctimas en espacios públicos cuando no hay garantías de seguridad y los crímenes continúan? ¿Cómo hablar de memoria cuando el conjunto de la sociedad olvida fácilmente lo que ocurre en el país y naturaliza la violencia como una forma más de relación?

Estos cuestionamientos orientan el interés de reflexionar, sobre la memoria en las narraciones y en las subjetividades que se producen en un contexto de violencia política, develando las siguientes problematizaciones: a) la negación de reconocimiento que prevalece en medio de la continuidad de las violaciones a los derechos fundamentales; b) los procesos agenciados por las víctimas desde el reconocimiento de sus capacidades, asumiéndose como sujetos políticos y de derecho; c) el valor ejemplarizante de la historia, no como un asunto exclusivo de las víctimas, sino como algo que compete a la sociedad en su conjunto, pues lo que se ha visto lesionado es en sí el concepto de humanidad; d) la desvergüenza existente en las estructuras subjetivas y sociales que tienen como efecto la desresponsabilización en los actos de violencia política en sus efectos de degradación social y política; e) las disposiciones, posiciones y actuaciones amnésicas de la sociedad colombiana, y f) el direccionamiento de proyectos de formación ético-políticos que no hacen reconocimiento del contexto de la violencia política.

Por ello, consideramos importante plantear que las víctimas de violencia política se constituyen en una categoría central del presente análisis, sin querer con ello afirmar que se caractericen por ser una categoría homogénea y monolítica. La diversidad étnica, cultural, generacional y de género presente en nuestro país plantea variables diferenciales para abarcar el análisis de la situación de las víctimas. A continuación se ubican algunos puntos comunes en los procesos de resignificación y dotación de sentido de los hechos violentos, teniendo como clave de análisis las condiciones sociales y políticas que posibilitan o limitan los procesos de memoria en términos de la negación de reconocimiento de las víctimas en un contexto de violencia política.

En Colombia, la violación sistemática y generalizada de los derechos fundamentales de la población se ha dado a través de crímenes atroces que buscan acallar las voces de protesta, reprimir los procesos organizativos y de resistencia de sectores sociales con

apuestas tendientes a la construcción de una sociedad diferente, basada en principios como la justicia y la dignidad humana. Dichas violaciones han estado soportadas en una lógica de negación de reconocimiento de los derechos de las víctimas, lo que se expresa en:

- *Lecturas parcializadas, fragmentadas e inconexas de la historia nacional:* se habla de negación de reconocimiento cuando la historia oficial se agota en un recuento de fechas, héroes y batallas, así como en lecturas inconexas del conflicto armado y la violencia política que no logran dar cuenta de las causas, de las intencionalidades y de la sistematicidad de los hechos atroces y tampoco de los impactos generados en la población, más aún, cuando, como lo sugiere Ricoeur (1997), la “historia [...] se puede considerar como una institución destinada a manifestar y preservar la dimensión temporal de los órdenes del reconocimiento” (p. 34).
- *Reconocimiento de algunas víctimas y negación de otras:* se niega igualmente el reconocimiento cuando es más fácil reconocer las víctimas de la insurgencia, que aquellas víctimas de crímenes de Estado. De esta manera, en el país es posible hablar y reconocer el secuestro y el desplazamiento forzado, pero poco se habla en la historia y desde el discurso gubernamental de crímenes como la tortura o la desaparición forzada, con fines de eliminación de organizaciones sociales y partidos políticos de oposición en donde las fuerzas del Estado tienen una responsabilidad.
- *El desconocimiento de la legitimidad del accionar de hombres y mujeres pertenecientes a movimientos sociales:* la participación en organizaciones sociales, defensoras de los derechos humanos, sindicales, estudiantiles, procesos de resistencia civil y defensa del territorio o en partidos políticos de oposición ha sido vista históricamente desde el Estado como un accionar proclive o auxiliador de la insurgencia. Esta relación se traduce en una justificación que se ha extendido por varios sectores de la sociedad y esconde el desconocimiento de los sujetos como seres humanos e interlocutores válidos, que han optado por esta opción política y de vida. Esta justificación hace que las personas con estas opciones sean consideradas como enemigos internos, desconociendo el carácter civil de sus propuestas y la legitimidad de su accionar, lo que conlleva a que sean declarados como objetivos militares debido a sus ideas reformistas, que pueden poner en riesgo el statu quo; y de esta manera, al ser despojados de su rostro pueden ser fácilmente exterminados.
- *La negación de los derechos fundamentales de la población y de la integralidad de los derechos con que cuentan las víctimas:* la sevicia con la que se han cometido muchos crímenes en Colombia da cuenta del proceso de deshumanización al que se ha sometido a la población. Esta situación se complejiza cuando las víctimas vuelven a ser objeto de persecuciones, amenazas o de nuevos crímenes, por abanderar procesos de exigencia y reivindicación de sus derechos, lo que causa una situación constante de incertidumbre y propicia un contexto de revictimización.
- *Reducción de los derechos de las víctimas, no reconocimiento de su integralidad:* esta negación se ubica en el plano de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación, en la medida en que se ha privilegiado la indemnización económica a las víctimas, sobre propuestas reales de reparación integral que busquen en alguna medida resarcir los daños ocasionados por los hechos violentos, esclarecer lo sucedido y sancionar penal y moralmente a los responsables, en aras de que estos crímenes no se vuelvan a repetir en la historia de nuestro país y de que existan garantías para la organización y participación social y política.

- Las pocas iniciativas existentes para el trabajo psicosocial con las víctimas (sus familiares, allegados, afectados) en términos psicoanalíticos⁶³ o de psicología social⁶⁴ que posibilite acompañarlos en abordajes clínicos para la elaboración de sus traumas. Una pregunta urgente de trabajar es: ¿qué hacer con el sujeto traumatizado víctima de algún hecho de violencia política? Velázquez (2008), sobre el trauma, dice:

Nombramos como trauma una situación en la que el sujeto se encuentra con sus límites, que se presentan en diferentes versiones: el encuentro con lo imposible o lo insoportable, con lo imposible de decir, de satisfacer, de tramitar, con un estado emocional imposible de soportar; el trauma implica una excitación excesiva que irrumpe en forma inesperada e insoportable y desestabiliza el soporte en el que se apoyaba la condición previa del sujeto (p. 9).

Ante este desconocimiento, la lucha emprendida por las víctimas cobra toda su vigencia, pues nos coloca como sociedad ante la indignación que produce la injusticia, la desigualdad y la ausencia de respeto a la dignidad humana, planteando como exigencia ético-política el reconocimiento de los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y la existencia de garantías de no repetición, no como un asunto que compete únicamente a las víctimas, sino como propuestas de reivindicación y reconocimiento colectivos que propenden por cambios estructurales para superar el mantenimiento de la violencia en nuestro país. Por esta razón se hace necesario analizar las capacidades de las víctimas y su reconocimiento como sujetos políticos y de derecho.

Situaciones que se complejizan, dado que vivimos en un país donde la existencia de la desvergüenza es el modus operandi. “Ya no hay vergüenza”, “ya nadie se hace responsable de sus actos”, “nadie se siente culpable”. Nos encontramos con una época que tiende a disolver, a hacer desaparecer la vergüenza asumida como carencia de excusas, de remordimientos, perdones, arrepentimientos, de pudor, de responsabilidad. ¿Qué instauration entonces la vergüenza? ¿Qué funda y significa su desaparición? ¿Qué resonancias tiene en el sujeto?

Igualmente se da la existencia de instituciones inmunizadas, amnésicas y anestesiadas que se niegan a reconocer que la tragedia, lo horrible, lo monstruoso y lo bizarro, también forman parte de la vida humana, sabiendo que lo inhumano genera e instauration condiciones

63 Se destaca los trabajos de la Nueva Escuela Lacaniana (NEL) de la Ciudad de Medellín, en representación de psicoanalistas como Héctor Gallo, José Fernando Velásquez, Mario Elkin Ramírez, Ángela M. Jaramillo, José Fernando Pérez (<http://www.nel-medellin.org/template.php>)

64 Se ubica especialmente la Cátedra Martín-Baró, coordinada por el Colectivo Colombiano de Psicología de la Liberación (<http://www.catedralibremartinbaro.org/html/praxisocial.php>)

y actuaciones despreciativas entre los sujetos (Bárcena, 2005). Asimismo, la prevalencia de expresiones de desconfianza en la constitución de lazos sociales y la relativización de límites en los procesos de regulación ética. Estamos entonces ante un país en el que la alteridad se tramita como un acto de desprecio y de impudencia. Al respecto, Gallo (2008) expresa:

Lo predominante en cada ser humano ante la cercanía del otro, será la rivalidad, los celos, la hostilidad, la indiferencia, el desprecio abierto o velado, la explotación, la exclusión o la segregación y, en los casos más graves, la degradación directa y desvergonzada, tal como sucede cuando hay conflicto armado. Estas formas de desprecio al otro, entre las cuales debe contarse el desplazamiento forzado y el destierro, son las que llevan a su máxima expresión los agentes de la guerra. Las víctimas del conflicto armado son objeto de una degradación que avanza hasta convertirlos, como afirmara Kant “únicamente en medio para mis fines” (p. 3).

Situaciones que están marcando un cambio en los sentidos de la vida individual y colectiva, imponiendo la degradación del sujeto, la desposesión de su dignidad, la inscripción en los excesos, en las rupturas de los límites, en la desresponsabilidad de sí mismo y con el otro, y fundamentalmente donde se compromete la subjetividad. Algunas de estas dinámicas referenciadas en los trabajos que se han elaborado sobre la dimensión psíquica del sujeto víctima dan cuenta de las siguientes expresiones traumáticas⁶⁵:

[...]Procesos de desterritorialización, de rupturas de referentes temporales; pérdidas dramáticas de seres queridos, de referentes simbólicos y afectivos; exposiciones a situaciones de goce del otro; haber presenciado o sido testigo de hechos violentos, humillaciones y amenazas; cambios radicales de vida; interrupción de procesos vitales, colectivos e individuales. Esta acumulación de hechos lleva a la bancarrota de significados y los eventos se desconectan en historias deshilvanadas, por la pérdida de referentes y de creencias desorganizando sus costumbres; se da una disociación temporal entre un pasado anterior carente pero estable, un pasado inmediato traumático, un presente amenazante y perplejo, y sobre todo un futuro incierto; se produce la pérdida de la visión de quién se es y quién es el semejante; los sentimientos más comunes son la angustia, el temor, el aislamiento, la desconfianza, la rabia, la culpa, el odio hacia sí mismo y hacia los demás (Velásquez, 2008, p. 136).

65 Expresiones visibilizadas en el texto “Advertencias para el trabajo bajo transferencia con sujetos afectados por la violencia” del psicoanalista José Fernando Velásquez en el evento soporte del libro “Conflicto armado: memoria, trauma y subjetividad”, Medellín.

Son, en estas ecologías, donde se agencian procesos de formación ético-política, en el que la memoria se ha constituido en centro de debate en diferentes periodos históricos en América Latina, caracterizados por procesos prolongados de violencia política, conflictos armados internos, genocidios y por la transición en algunos países de dictaduras a gobiernos democráticos. Los debates en estos escenarios han estado marcados por diversas posturas asociadas, por un lado, a la necesidad de perdón y olvido, como elementos conducentes al logro de la paz y la reconciliación. Sobre el olvido hay diferentes consideraciones, una de ellas desde una orientación psicoanalítica:

El sujeto que ha pasado por un encuentro traumático está en el límite del poder de la representación y la palabra, está conmocionado en su sentido de la existencia, tiene pendiente o está en curso, el proceso de elaboración donde lo menos importante es el olvido; el olvido como una formación del inconsciente que obedece a una dinámica y economías psíquicas, de la cual cada sujeto es responsable en la medida en que esté implicado su goce para seleccionar que quedará inscrito en su propia memoria [...] porque permanecen los recuerdos como marcas e inscripciones que deja la experiencia (Velásquez, 2008, p. 10).

Abad Faciolince lo presenta en el siguiente relato⁶⁶:

Yo creo que las familias de las víctimas tenemos muy buena memoria. Demasiada memoria. En general es así para todas las cosas de la vida: el ofendido recuerda, las víctimas recordamos. Los ofensores, en cambio, quisieran que nada recordara, preferirían que sus acciones malévolas fueran olvidadas. El rencor es una especie de alimento de la memoria: las víctimas suelen ser rencorosas, así no tengan intenciones de venganza. Los animales recuerdan el sitio donde fueron apaleados, donde recibieron un corrientazo; le temen a ese sitio, lo evitan [...] Yo reconozco la importancia política de tener una memoria larga. Eso hace que los asesinos no se sientan nunca a salvo: su crimen será recordado. Tal vez por nuestra memoria a ellos les tiemble la mano cuando piensen otra vez en apretar el gatillo. Sí, es importante recordar. Pero hay también una necesidad privada de olvidar, o mejor, de recordar otras cosas.

⁶⁶ Fragmentos del texto tomado de: <http://blogs.elespectador.com/habad/2012/08/25/acuerdate-de-olvidar/>

Y Juan Gelman⁶⁷ reclama la memoria con esta evocación: “No se puede dejar descansar a la memoria, no se puede uno arrellanar en la comodidad del olvido, porque el hombre ¿es memoria o qué?”. Este poema es del mismo autor⁶⁸:

 Escribo en el olvido
 en cada fuego de la noche
 cada rostro de ti.
 Hay una piedra entonces
 donde te acuesto mía,
 ninguno la conoce,
 he fundado pueblos en tu dulzura,
 he sufrido esas cosas,
 eres fuera de mí,
 me perteneces extranjera.

A propósito del perdón, Mélich (2010) hace una distinción entre el perdón *fácil* y el perdón *difícil*. Apoyándose en Ricouer (2003) destaca los modos en que se da el perdón fácil, ubicándolos en tres planos; un perdón complaciente (que pretende ahorrarse el deber de memoria), el perdón benévolo (que busca la impunidad) y el perdón indulgente (que consiste en el pago de una deuda). En relación con el perdón difícil apela a las condiciones subjetivas de la víctima y a las posibilidades de constitución de una matriz ética que responda, diríamos desde nuestro contexto a los cuatro pilares en que requiere erigirse y sostenerse esta matriz, son ellos: la verdad, la justicia, la reparación a las víctimas y las garantías de no repetición⁶⁹. En esa medida, el sentido del perdón se asume en el marco de una responsabilidad política, de acuerdo con Walter Benjamin (1985) la cual es tributaria de la memoria de las víctimas y del tormento incesante que suscita el pensamiento de la injusticia irreparable que han sufrido.

67 Poeta argentino, no es solo un ejemplo de coherencia por la recuperación de su nieta Macarena, regalada a militares tras el asesinato de su nuera y su hijo en la dictadura de Argentina, sino por la determinación de exhibir la verdad para hacer justicia sin prescripciones ni caducidades.

68 <http://amediavoz.com/gelman.htm#ESCRIBO%20EN%20EL%20OLVIDO>

69 Plataforma política del Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado en Colombia (Movice).

Pedagogía de la memoria como acontecimiento ético-político

Errante diamante

*¡Ay! yo me fui porque me tocó
¡Ay! pero allí dejé mi corazón
Dejé la vajilla y el televisor
Dejé mi casita, mi terruño, mi asadón
Cambie mis paisajes, mi brisa serena
por fríos semáforos y sucias aceras
Cambie árboles de frutas
por pedir limosna en la ruta.*

*¡Ay! yo me fui porque me tocó
¡Ay! pero allí dejé mi corazón
Dejé mis muertos sin enterrar
por el río bajaba la subienda criminal
Soy viajero de ausencias
carga a cuestras mi moral
llenito de miedo y de soledad
Pero si sigo vivo por algo ha de ser
Pa'lante pa'lante
errante diamante
Un héroe ambulante,
para santo aspirante
Que el velo se levante
La verdad escalofriante
y sus miserias se destapen
La justicia haga parte
de esta historia espeluznante*

*Que la fe radiante
vuelva a acompañarte*

*Valentía tan gigante
y una fuerza tan brillante
Tú pa'lante, tú aguante,
errante diamante
La verdad escalofriante
y sus miserias se destapen
La justicia haga parte
de esta historia espeluznante
Que la fe radiante
vuelva a acompañarte
Valentía tan gigante
y una fuerza tan brillante
Tú pa'lante, tú aguante,
errante diamante
Tú pa'lante, tú aguante
errante diamante
Pa'lante*

Grupo de rock Aterciopelados.

Se reivindica la memoria como un soporte simbólico reparador que dignifica a las víctimas y promulga en el conjunto de la sociedad el reconocimiento de su pasado. Se comprende también como una configuración narrativa, en la que la memoria nos afecta, interpela, interroga sobre la posibilidad de la formación de una subjetividad anamnética. Se asume igualmente la memoria como justicia y en palabras de Reyes Mate (2008) “el deber de memoria, la memoria como deber” (p. 169). Al respecto, Augé (1998) nos sugiere:

El deber de la memoria es el deber de los descendientes y tiene dos aspectos: el recuerdo y la vigilancia. La vigilancia es la actualización del recuerdo, el esfuerzo por imaginar en el presente lo que se podría semejar al pasado, o mejor [...] por recordar el pasado como un presente, volver a él para reencontrar en las banalidades de la mediocridad ordinaria la forma horrible de lo innombrable” (p. 102).

En suma, la memoria es una construcción ética que alberga toda una potencialidad hermenéutica que permite hacer visible lo invisible. De hacerse cargo de un otro en sus condiciones de vulnerabilidad y de trayectos vitales. Asumimos la tesis de Mélich (2004) cuando afirma que la memoria es memoria del otro, de cada otro concreto, único e irrepetible. De ahí que una pedagogía de la memoria es una pedagogía de la solicitud, de la recepción, de la hospitalidad; es en síntesis, una pedagogía de la alteridad. Plantea Mélich (2004):

El ser humano es un ser ineludiblemente espacio-temporal, situacional y relacional, y la memoria es la facultad que nos permite instalarnos en el espacio y en el tiempo, que siempre son un espacio y un tiempo concretos. Y por esta razón también, la memoria es relación con los otros, con el tiempo y el espacio de los otros. Dicho brevemente: la memoria es espacio-temporal, y el tiempo y el espacio humanos están dirigidos al otro (p. 30).

Por ello, desde la revitalización de la memoria se hace necesario la emergencia de expresiones de indignación y de acciones de restitución de los derechos, para que la historia injusta no se convierta en rabia paralizadora o violenta, sino en vocación transformadora.

De acuerdo con las anteriores consideraciones, plantear una pedagogía de la memoria para un contexto de violencia política, significa reflexionar sobre estos asuntos desde una perspectiva de la pedagogía crítica en diálogo con la filosofía de la educación. Por tanto, dirá Giroux (2003), es necesario que los intelectuales transformadores comiencen por reconocer las manifestaciones de sufrimiento que constituyen la memoria histórica, así como las condiciones inmediatas de la opresión, convirtiéndose en portadores de lo que llamará la *memoria peligrosa* que mantiene vivo el recuerdo del sufrimiento humano, la cual tiene dos dimensiones: la de la esperanza y las del sufrimiento; porque relata la historia del marginal, del vencido, del oprimido y al hacerlo plantea la necesidad de un nuevo tipo de subjetividad y comunidad en que puedan abolirse las condiciones que generan ese sufrimiento.

En esa medida se reconoce la pedagogía crítica como un cuerpo de pensamiento que ha de leerse articulado a un proyecto de lucha pedagógica y de fortalecimiento político, que propende por el reconocimiento y sostenimiento de la subjetividad, la dinamización del vínculo social desde prácticas pedagógicas afianzadas en una

reflexividad dialógica, el agenciamiento del cuidado de sí mismo y del otro, la construcción de un pensamiento crítico para la construcción de comunidades solidarias y la apuesta por una ciudadanía crítica fundada en principios como democracia, dignidad, justicia, solidaridad y responsabilidad. Bajo este lente, la pedagogía es una práctica potencialmente política y ética, porque es una acción responsable, a través de ella respondemos no solo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de los actos, cargando con la responsabilidad de las mismas de antemano (Bárcena, 2005, p. 174). En esa medida, la pedagogía nos exige pensarnos en situación, en *esta situación* descrita antes, por ello es una práctica histórica, porque nos enseña a vivir, actuar y pensar bajo la incertidumbre, la impunidad, la vulneración y la injusticia que tanto tememos.

Se afirma entonces que los escenarios de trabajo para una pedagogía de la memoria se sostienen en esta perspectiva de la pedagogía crítica (Giroux, 2003), la cual es considerada una filosofía de la praxis, a partir de la que se interroga acerca de la problematización del poder, la historia, la cultura y el contexto, con el interés de señalar como estos son constitutivos de la subjetividad y de los procesos de socialización ético-política. Se asume también como un campo de resignificación en torno a los modos de constitución y socialización de los sujetos (memoria individual y memoria colectiva) y como agenciamiento de los procesos de formación ético-política en diálogo con las configuraciones del vínculo social.

En consecuencia, nombramos esta pedagogía como un acontecimiento ético-político, desde una ética⁷⁰ contextual, experiencial, en términos de estar situada, territorializada e implicada en esta época con sus problemas, tensiones y potencialidades, la cual posibilita la constitución de un mundo sensible común, en el que se hace posible interpelarlo e interrogarlo desde una posición frente al otro reconocido en su plena singularidad. Una ética que se inscribe en la existencia y emergencia de múltiples

70 Es importante destacar que en las comprensiones sobre la ética, se mueven diferentes tendencias, las cuales intentamos registrar desde cuatro orientaciones: la primera se nombra como una ética racional que recoge sus planteamientos en el marco del formalismo kantiano, la cual se ejemplifica en la teoría sobre los deberes en defensa de una ética individual. La ética de Kant se asume desde una orientación del deber. Es una ética deontológica. Es por ello que se afina en una ética de la autonomía, constituyéndose en normas de acción. De ahí la formulación de sus imperativos categóricos. La segunda es reconocida como la ética discursiva, una ética dialógica o comunicativa cuyos representantes son Habermas, Apel, Cortina. La siguiente orientación se basa en teorías morales del orden teleológico. La cuarta (desde la cual se intenta sostener esta argumentación) se ubica en la construcción desde una ética de la alteridad y una ética de la memoria que posibilita la construcción de la heteronomía y la acogida (Levinas), la natalidad (Arendt) y la narración (Ricoeur). Estas consideraciones son tomadas de Bárcena y Mélich (2000) en "La educación como acontecimiento ético".

planos de conflictos, gestos de desprecio, excesos de goce criminal, vaciamientos de nucleamientos colectivos y memorias en disputa. Sujetos desvinculados de referencias de autoridad política, y particularmente una ética que se mueve en situaciones de degradación de la dignidad del sujeto y de expresiones de violencias extremas. De acuerdo con J. Semelin (2002), la violencia extrema⁷¹ denota precisamente el exceso presente en los actos de crueldad y por consiguiente una radicalidad sin límites de la violencia. Designa entonces fenómenos tan distintos como prácticas de tortura y de violaciones, masacres, formas diversas de persecución de grupos étnicos y perpetuación de genocidio a grupos y partidos políticos. Igualmente insta en palabras de Mélich (2010) una gramática de lo inhumano. Al respecto este autor plantea:

Una gramática es inhumana si se encuentra incapacitada para designar lo radicalmente otro y para desarmar los discursos del poder constituyente, para desenmascarar las formas totalitarias. La gramática es inhumana si es capaz de habituarse al horror. Familiarizarse con el horror, convertir el horror en algo cotidiano, es una radical derrota humana (2004, 109-110).

Levi (1995) en *Si esto es un hombre* lo expresa de la siguiente manera:

Entonces por primera vez nos damos cuenta de que nuestra lengua no tiene palabras para expresar esta ofensa, la destrucción de un hombre. En un instante, con intuición casi profética, se nos ha revelado la realidad: hemos llegado al fondo. Más bajo no puede llegarse: una condición humana más miserable no existe, y no puede imaginarse. No tenemos nada nuestro: nos han quitado las ropas, los zapatos, hasta los cabellos; si hablamos no nos escucharán, y si nos escuchasen no nos entenderían. Nos quitarán hasta el nombre: y si queremos conservarlo deberemos encontrar en nosotros la fuerza de obrar de tal manera que, detrás del nombre, algo nuestro, algo de lo que hemos sido, permanezca (p. 28).

Por tal razón, la densidad de los problemas éticos requiere de procesos de simbolización, regulación y lugares de anudamientos de los sujetos para que se haga posible el lazo social. De igual manera demanda de la construcción de repertorios

71 Violencias administradas y agenciadas en Colombia por el estado (policía y fuerzas militares) por estructuras de grupos paramilitares, y en algunos casos por el movimiento insurgente (particularmente en prácticas como el secuestro y atentados).

políticos sostenidos desde una ética de la responsabilidad asumida esta como cuidado y recepción de un otro, como relación de presencias, corporeidades y solicitudes por el otro que se mueve en el plano de una significación subjetiva y de un reconocimiento social.

Por ello una pregunta en tensión permanente es: ¿De qué ética hablamos y para qué sujetos? Este interrogante nos introduce inicialmente en la concepción de una subjetividad como los modos de ser, hacer, estar, sentir y relacionarse con un otro en condiciones de diferencia y desigualdad en múltiples marcos cognitivos, valorativos, prácticos y afectivos. Subjetividad en términos de disposiciones, posicionamientos y elecciones que le permiten a un sujeto actuar y territorializarse en unas prácticas, en un contexto, en un saber, en un tiempo y en un espacio.

Estas subjetividades éticas se hacen posibles mediante la recepción y resignificación de unos dispositivos y procesos de subjetivación, desde los cuales los sujetos se constituyen en constructores de reflexividad, dado que su propia actuación es un texto y un pre-texto para problematizar y producir narraciones y memorias en una tensión permanente. En palabras de Ranciére (1998), “los procesos de subjetivación son la formación de un ‘uno’ que no es un ‘sí mismo’, sino la relación de un ‘sí mismo con otro’ (p. 87). Acorde con lo anterior, proponemos en el siguiente apartado la configuración en plural de una pedagogía de la memoria.

Configuraciones posibles para una pedagogía de la memoria

La memoria

*Los viejos amores que no están,
la ilusión de los que perdieron,
todas las promesas que se van,
y los que en cualquier guerra se cayeron.
Todo está guardado en la memoria,
sueño de la vida y de la historia.*

*El engaño y la complicidad
de los genocidas que están sueltos,
el indulto y el punto final
a las bestias de aquel infierno.
[...]*

*La memoria despierta para herir
a los pueblos dormidos
que no la dejan vivir
libre como el viento.*

*Los desaparecidos que se buscan
con el color de sus nacimientos,
el hambre y la abundancia que se juntan,
el mal trato con su mal recuerdo.*

*Dos mil comerían por un año
con lo que cuesta un minuto militar
Cuántos dejarían de ser esclavos
por el precio de una bomba al mar.*

*La memoria pincha hasta sangrar,
a los pueblos que la amarran
y no la dejan andar
libre como el viento.*

*[...]
Fue cuando se callaron las iglesias,
fue cuando el fútbol se lo comió todo,*

León Gieco.

Es nuestro interés situar las configuraciones sobre una pedagogía de la memoria que se orientan en espacios escolares, comunitarios, organizaciones políticas, procesos de movilización social, colectivos, organizaciones no gubernamentales, centros y grupos de investigación, con el fin de reconocer las construcciones de alteridad en los procesos

de formación ético-política, en clave epistemológica y contextual. Configuraciones que permitan agenciar condiciones de posibilidad para que la ética se haga posible y los sujetos potentes en procesos de formación dialógica, en regulaciones colectivas, en rituales del recuerdo, elaboraciones de duelos y en experiencias de reconciliación entre sujetos afectados por múltiples formas de la violencia política. Estas condiciones de posibilidad son necesarias para que no aceptemos el olvido, se puedan borrar las huellas del desprecio y la justicia sea una respuesta a la injusticia.

Por consiguiente, trabajar en torno a la construcción de una pedagogía de la memoria significa abordarla desde múltiples narrativas, proyectos y prácticas, así como en el reconocimiento de sus políticas, lugares y soportes, con la intencionalidad de construir nucleamientos colectivos donde se haga posible develar los usos y abusos de una memoria que se ejerce en medio del conflicto y la violencia. Hacemos referencia, en términos de Ricoeur (2002), a los múltiples planos en que la memoria se instala, una memoria impedida, manipulada y obligada.

Una pedagogía de la memoria es una práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora. El modo en que se experimenta y designa el sentido de la realidad constituye el referente primario para la construcción de prácticas que son potencialmente políticas y éticas, dados sus fines colocados en una acción responsable y respondiente del sujeto. De acuerdo con Bárcena (2005) “a través de ella respondemos no solo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de los actos, cargando con la responsabilidad de las mismas de antemano” (p. 174).

Recogiendo estos planteamientos, esta pedagogía se instituye en un proyecto ético-político en el que la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) basada en la responsabilidad y en acogimiento del otro (hospitalidad). Sarlo (2005) encuentra que “el sujeto no solo tiene experiencias sino que puede comunicarlas, construir su sentido y, al hacerlo, afirmarse como sujeto. La memoria y los relatos de memoria serían una ‘cura’ de la alineación y la cosificación” (p. 51).

Abordar la alteridad significa entonces asumirla como una pedagogía del nos-otros, constructora de vínculos, este “no es primariamente ni contractual ni virtual, es reconocimiento mutuo de dignidades, en el cuidado del otro en su singularidad material, síquica, social y corporal” (Cullen, 2004, p. 117). Por solidaridad se pretende de acuerdo con Levinas (2001), significar una pulsión de alteridad, un deseo metafísico

por el otro que se encuentra en la exterioridad del sistema donde reina la tolerancia y la intolerancia. Es, acogiendo el planteamiento de Dussel⁷² un hacerse-cargo del otro, reflexivamente.

Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro, como lo sugiere Bárcena y Mélich (2000) no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo. Bárcena y Mélich (2000) exponen:

Me hago cargo del otro, cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro, a su historia, a su pasado. Así la hospitalidad no se orienta solo al futuro, sino que tiene que ver con el pasado que los otros han sufrido (p. 146).

Una pedagogía de la memoria y de la alteridad situada en condiciones y expresiones de violencia política le urge trabajar en procesos de formación ético-política que posibilite la reafirmación de la dignidad de las víctimas, restituir derechos, posibilitar dinámicas de constitución de vínculos, reelaborar las consecuencias de los actos de crueldad y terror, y sus síntomas y efectos en las subjetividades de jóvenes y maestros que luchan por sobrevivir en medio de la desconfianza, el desprecio, la indolencia, la desvergüenza, el miedo y la venganza; como lo sugiere Bárcena y Mélich (2000), “no puede haber futuro sin memoria del pasado. Un futuro sin memoria es un futuro injusto, inmoral” (p. 31).

Prácticas instituyentes de una pedagogía de la memoria

Generación

[...] Entre ella canto,
Bailo y conspiro contra el miedo.

⁷² Reconstrucción del concepto de tolerancia (de la intolerancia a la solidaridad), página web: www.afyl.org/tolerancia-duseel.pdf. Consultado el 11 de julio.

Porque esta generación,
Provisoria y desgarrada como el viento,
Se ha gestado en el duro aprendizaje
De soñar entre los muertos.

Juan Manuel Roca.

La relevancia de indagar sobre las prácticas instituyentes, asumidas desde la multiplicidad de formas organizativas de colectivos, procesos de movilización, en la composición de sus expresiones y campos de actuación, así como en el despliegue en la producción de subjetividades reflexivas y deliberantes, está dada por su carácter territorial al estar inscritas en unas luchas políticas y pedagógicas en torno a la construcción de un nuevo proyecto alternativo de formación que se pregunta por la memoria.

Reconocemos las siguientes prácticas que se despliegan en todo el territorio nacional con sus especificidades, nombramos entonces las comunidades de paz; comunidades eclesiales; asociaciones campesinas; la Ruta Pacífica de Mujeres por la Paz; Colectivo Voces de Memoria y Dignidad, del Grupo de Trabajo Pro-Reparación⁷³; Corporación Avre para el acompañamiento psicosocial y atención en salud mental a víctimas de violencia política; Corporación Colectiva de Abogados “José Alvear Restrepo”; Fundación “Manuel Cepeda Vargas”; Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia de la Universidad Nacional; Programa por la Paz de la Universidad Pedagógica Nacional; Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice); Corporación Reiniciar; Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos (Asfaddes); Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad; Asociación de Familiares Víctimas de Trujillo (Valle) (Afavit); Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (Medellín); Movimiento “Okupas” de Población en Condición de Desplazamiento; Comisión Intereclesial de Justicia y Paz; Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos; Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos; Corporación Jurídica Libertad; Madres de Soacha; Colectivo Memoria y Palabra; Centro

73 El Grupo de Trabajo pro Reparación Integral, es una coalición de organizaciones, que desde diferentes disciplinas, trabaja en conjunto el tema de la reparación integral y su relación imprescindible con los derechos a la verdad y a la justicia. Durante los últimos cuatro años, el Grupo ha concentrado sus esfuerzos en: la producción de materiales pedagógicos que aportan a las reflexiones sobre el tema de reparación integral, el acompañamiento a víctimas en la construcción de alternativas para la superación de la impunidad - en particular las relacionadas con el tema de memoria- y la promoción de espacios de encuentro para el análisis y la reflexión en torno a estos temas.

de Investigación y Educación Popular (Cinep); Instituto Latinoamericano de Servicios Alternativos (ILSA); entre otros.

Retomando la argumentación de Castoriadis (2002), se afirma el poder instituyente de estas prácticas como potencialidad creadora en su capacidad de innovación y transformación de discursos y prácticas. Consideramos que lo instituyente puede darse incluso por dentro de lo instituido, porque lo alternativo se construye a partir de un adentro, en un conflicto permanente de visiones, lógicas y racionalidades de comprensión. Las prácticas instituyentes se definen entonces como expresiones de resistencia, imbricadas en luchas locales y desde una política del lugar. Escobar (2005) define esta política como:

aquella que constituye una forma emergente de política, un nuevo imaginario político en el cual se afirma una lógica de la diferencia y una posibilidad que desarrollan multiplicidad de actores y acciones que operan en el plano de la vida diaria. En esta perspectiva los lugares son sitios de culturas vivas, economías y medio ambientes antes que nodos de un sistema capitalista global y totalizante (p. 41).

Son instituyentes porque se sitúan en la pedagogía en una nueva forma de actuar que se resiste a perpetuar lo ya establecido, subvirtiendo los marcos institucionales. Articula teoría y práctica, lo ético y lo político, lo ético y lo estético, lo micro y lo macro en formas de habitar lo cotidiano, la corporeidad, los territorios y los vínculos en una construcción dialéctica que otorga nuevos sentidos a la acción pedagógica. Estas prácticas leídas desde la orientación de una pedagogía crítica, nos permiten dar cuenta de sus relaciones con el contexto, la producción de nucleamientos de acciones colectivas y los múltiples posicionamientos del sujeto que se construyen en términos de reconocimientos, denuncias, redistribuciones y reivindicaciones con respecto a las dinámicas⁷⁴ que se están generando en esta lucha por agenciar un proyecto en pedagogía de la memoria.

74 Como instalación de las mesas de las víctimas, comisiones de trabajo, diseño de campañas, convocatorias a movilizaciones, implantación de plataformas políticas, desarrollo de cátedras, realización de eventos académicos y culturales, posicionamientos de consignas, creación de dramaturgias y puestas en escena artísticas, manifestación en las redes sociales con múltiples repertorios de información y denuncias, articulaciones con otros procesos organizativos comunitarios, entre otras dinámicas.

Destacamos que las prácticas pedagógicas agenciadas desde estos múltiples escenarios son impensables si no se tiene en cuenta sus condiciones de posibilidad instituyentes, y si estas no se asumen desde una apuesta ética y un direccionamiento político, que relieve las expectativas de vida de los sujetos. Estas condiciones se resignifican en relación con unos procesos pedagógicos y una intencionalidad formadora. La práctica según Giroux (2003), se refiere a formas de producción cultural que son inextricablemente históricas y políticas; a su vez, está interrelacionada con formas de regulación que proponen a los sujetos concepciones específicas de sí mismos y del mundo. Construcciones que están mediadas por la subjetividad (historia, deseo, necesidades), la experiencia y el conocimiento, los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos.

Desde los presupuestos filosóficos de la educación, la práctica se plantea, de acuerdo con Bárcena (2005), como una construcción deliberada, decidida y comprometida. En su concepción hermenéutica la relaciona con las metáforas del viaje, la conversación, el compromiso y el comienzo. Precisa que esta requiere de la responsabilidad del sujeto cuya finalidad es el cuidado formativo del otro. Afirma que la práctica es:

Una actuación (una praxis) desplegada en situación, y no una producción (institutos, en el sentido ya transformado de la expresión). Es una acción en la que el individuo se produce a sí mismo en la propia actividad. Actuando como educador, este no hace otra cosa que hacerse como educador, que es algo más, mucho más en realidad, que actuar como experto o profesional competente. Por eso toda pedagogía es una pedagogía de la solicitud (Bárcena, 2005, p. 25).

El marco anterior nos permite plantear que la práctica instituyente es una acción intencionada de formación, en ella se expresa, consciente o inconscientemente, una concepción de los sujetos, una visión del conocimiento, así como unas comprensiones frente a la acción educativa y sus formas de socialización política.

De igual manera, la práctica le demanda al sujeto convertirse en productor de conocimientos, saber lo que hace, cómo lo hace, para qué y con quiénes lo hace. El sujeto recrea *aquello* con lo cual lo formaron y por ello produce nuevas prácticas. En estas nuevas producciones aparecen otros saberes: saber propio, saber del otro, saber de disputa, de protesta y de resistencia. Finalmente, en esta relación de cualidades de la práctica se instituyen comunidades de memoria en diálogo con la institucionalidad y con los procesos de movilización social.

Se distingue en estas prácticas formas organizativas, como la plataforma, el colectivo, el grupo, la red, la asociación, el movimiento, formas que se asumen como espacios alternativos⁷⁵. Es importante resaltar que la acción político-pedagógica de estas iniciativas se inscribe en luchas de resistencia y militancias políticas con la intencionalidad de promover procesos organizativos.

A partir de estas consideraciones insistimos en que la práctica es intencionada; por consiguiente, está orientada por fines. Es una práctica ética y, por ende, también política⁷⁶, pues no hay práctica sin intencionalidad, no existen posiciones neutrales en ella en relación con sujetos, concepciones, situaciones y contextos.

Las prácticas que se sitúan en este contexto, nos permiten inferir que se ubican en unos ejes articuladores. Reconocemos los siguientes: diálogo de saberes, construcción colectiva, lectura crítica del contexto, capacidad de acción político-pedagógica, identidades compartidas, afirmación de la víctima como sujeto político y de derechos. De igual manera, se leen estas prácticas en clave de nucleamientos de lo colectivo, planteamiento retomado de Zemelman (1987) que hace referencia a unas construcciones dialógicas, reflexivas, deliberantes y de compromiso. Estas apuestas vinculares pretenden resignificar las categorías de democracia, ciudadanía, lo público, lo ético y lo político en amplios escenarios plurales.

En esa medida, los nucleamientos de lo colectivo es expresión de procesos de participación y formas de movilización concretas, diferenciadas y desiguales en sus propias dinámicas y posibilidades de actuación, que articulan las demandas reivindicativas y de denuncia, y se posicionan con una decidida opción por una apuesta de reconocimiento, confluencia, debate y de construcción de un proyecto de futuro.

Expresiones de resistencia

Comparten estas prácticas unos posicionamientos en términos de luchas por el reconocimiento, reivindicaciones políticas, pedagógicas, materiales y simbólicas, diseño

75 Colombia Nunca Más, Galerías de la Memoria, las estrategias del Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice), el proyecto “Memoria viva de las víctimas de la Unión Patriótica”, entre otros.

76 De acuerdo con Cornelius Castoriadis (1998), las políticas son las formas de intervención de carácter lúcida y explícita del sujeto ya sea individual o colectivo en el interior de las estructuras y las relaciones sociales. Es por ello que la política trata de la gestión de los asuntos públicos, y de cómo se gestiona el poder en la esfera pública.

de campañas, realización de denuncias y ejercicio de militancias. Expresiones que se mueven en la articulación de lo político-pedagógico y nos conectan con acciones de desobediencia civil que van más allá de la manifestación o protesta contestataria. En estas emergen modos de actuación que necesariamente tienen que ser leídos como dimensiones vinculares, afectivas, socioculturales y estéticas. Según Nieto (2008) la desobediencia civil:

Suele conceptualizarse como un tipo de acción colectiva no violenta, voluntaria y consciente, pública, legal, con pretensiones de legitimidad, dirigida a oponerse a una ley o a un programa gubernamental con el fin de mejorarlo [...] o cambiarlo, en los marcos del estado de derecho y el sistema democrático (pp. 73-74).

En torno a la resistencia se evidencian tensiones permanentes con respecto al conflicto y al poder; dos categorías analíticas que permean los escenarios en los que se movilizan las prácticas, colocando a su interior una correlación de demandas en relación con las hegemonías ideológicas, los contenidos de las reivindicaciones, la lucha por las actuaciones de representación y liderazgo de los líderes –en este caso campesinos, sindicalistas, jóvenes, mujeres–, las jerarquizaciones en las acciones de denuncia, entre otros. De ahí que la resistencia en este plano adquiere múltiples formas vinculadas con impugnación, confrontación, interpelación, insubordinación, transgresión y oposición, y a partir de estas manifestaciones opera en acciones de protesta como paros, marchas, bloqueos, asambleas, huelgas, plantones, movilizaciones y cabildeos, para la discusión, el posicionamiento, la denuncia y la reivindicación de pliegos, pactos y proyectos como los que registran los procesos de movilización social. Encontramos entonces, de acuerdo con Nieto (2008), que la resistencia se despliega en un campo de fuerzas conflictivo e instituyente; está en cada acto, en cada expresión colectiva como posibilidad siempre abierta y latente, que solo puede ser activada por sujetos colectivos en posición de resistir, los cuales se caracterizan por agenciar prácticas en modalidades de acción colectiva con un carácter emancipatorio.

A partir de estas dimensiones se hace necesario formular unos criterios pedagógicos que posibiliten concretar la potenciación de acciones y espacios colectivos, visibilizados en cada una de las formas, expresiones y modos de existencia de estas prácticas instituyentes, asumidas como comunidades de saber, organizaciones políticas, colectivos, movimientos, entre otros. Así mismo, se pretende que estos espacios de

movilización actúen articuladamente en torno a la crisis existente en las dinámicas sociales, culturales y políticas, representadas en situaciones estructurantes de desigualdad, exclusión y violencias.

Se proponen entonces algunos criterios para la viabilidad de esta intencionalidad como:

- *Negociación cultural*: posibilita visibilizar las relaciones, las estructuras y las representaciones de poder presentes en toda práctica, reconociendo sus tensiones, conflictos y modos de tramitarlos. Por ello, la negociación cultural se asume desde la necesidad de construir espacios de concertación, en los cuales se encuentran diferentes experiencias, enfoques de trabajo y estrategias de intervención y, a su vez, se mezclan intersubjetividades, códigos y simbolizaciones de los actores que orientan estas prácticas; en esa medida se posibilita el diálogo de saberes en torno a los sentidos político-pedagógicos y concepciones de trabajo.
- *Comunicación*: el proceso de las prácticas requiere desarrollarse en espacios de diálogo, de comunicación abierta, en los que los sujetos puedan construir sus identidades en el marco de unas ecologías deliberantes, lúdicas y solidarias que posibilite la cualificación de sus acciones, así como su comprensión y recreación.
- *Sociabilidad democrática*: la práctica como espacio de socialización significa el encuentro con la diferencia, donde se movilizan relaciones políticas y pedagógicas. En este sentido, la diferencia se establece como campo de experimentación democrática, es decir, no como límite sino como exigencia de construir las mediaciones a través de las cuales se configuran comunidades filiales y afectivas.
- *Implantación de procesos sinérgicos*: como condición para optimizar recursos, construir legitimidades, respetar autonomías de cada práctica y establecer relaciones de cooperación. Implica también capacidad para incidir en agendas públicas, realizar campañas de sensibilización y concertar acciones de organización y movilización.

Este análisis en términos de visibilizar las múltiples prácticas instituyentes en los procesos de movilización social, esperamos permita construir nuevos y renovados caminos para la acción política⁷⁷, haciendo posible en cada uno de los actores comprometidos la expresión de lo político-pedagógico, como una tarea anudada a la transformación de la sociedad. En las ecologías que agencian estas prácticas son fundantes sus apuestas en torno a las transformaciones emancipatorias que se puedan orientar, su carácter autopoiético, una actitud crítica en torno a los modos de ejercicio del poder, la apertura dialógica con actores de instituciones y espacios populares y las

77 En este contexto hay dos demandas necesarias de trabajar en torno a las víctimas de la violencia política. La primera, sujetos que hay que dignificar en relación con los procesos de reparación colectiva. Esta se orienta hacia el reestablecimiento de los derechos vulnerados y a la reparación de los daños ocasionados a las comunidades. Bajo esta perspectiva, la reparación colectiva comprende los componentes de restitución, indemnización, rehabilitación y medidas de satisfacción. Y la segunda demanda referida a la restitución del derecho a la verdad y a la justicia.

creaciones pedagógicas que potencien existencialmente la producción de narrativas sobre las memorias de la violencia política.

En coherencia con lo anterior, es de vital importancia la *formación de subjetividades desde una apuesta ético-política* que se traduce en una pedagogía de la memoria, cuya preocupación, en términos de Frigerio (2005), se enmarca por el carácter político que define al sujeto, por los espacios públicos y privados en el que debe tener parte y por las instituciones que lo albergan. Al respecto, Reyes Mate (2008) va a proponer que esta formación tiene que responder a las circunstancias de la vida y de la historia, a la situación social y política que cada uno, en su tiempo y lugar, tiene frente a sí. Una pedagogía que responda por la alteridad “en la que el otro no es un extraño sino alguien que tiene la cara marcada por cicatrices de nuestra conflictiva relación” (p. 36).

El desarrollo de esta reflexión sobre las prácticas instituyentes devela que la construcción de la pedagogía y la política es un campo en tensión permanente, en tanto los contextos, las experiencias, las intencionalidades, entre otros aspectos, se instituyen en modulaciones posibles para potenciar los procesos de movilización que se requieren activar y sostener.

Finalmente, la explicitación de estas tematizaciones las colocamos a disposición del acto pedagógico como contenido y referente de un proyecto formativo. De ahí que la pedagogía para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro desde experiencias reflexivas, hermenéuticas y de compromiso, en ese sentido la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro, es una pedagogía de la solicitud.

Bibliografía

- Abad, Faciolince H. Acuérdate de olvidar. Recuperado de: <http://blogs.elespectador.com/habad/2012/08/25/acuerdate-de-olvidar/>
- Acevedo, A. y Samacá, D. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990). De los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 219-242.
- Acosta, D. *et al.* (2006). Representaciones sociales de la violencia intrafamiliar psicológica en jóvenes universitarios de Cartagena, Fusagasugá y Málaga. Trabajo de grado para obtener el título de magíster en Desarrollo Educativo. Bogotá: CINDE, Universidad Pedagógica Nacional.
- Aguirre, J. *et al.* (2009). *Hacia la constitución de sujetos sociales en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alape, A. (1989). *Las vidas de Pedro Antonio Marín, Tirofijo*. Bogotá: Planeta.
- Alape, A. (1994). *Tirofijo: los sueños y las montañas*. Bogotá: Planeta.
- Alape, A. (1995). *Ciudad Bolívar: La hoguera de las ilusiones*. Bogotá: Planeta.
- Alape, A. (2006). Voces en el taller de la memoria. *Revista de Estudios Sociales*, 24, 21-26.
- Alcaldía Mayor. (2005). *Ficha técnica situación humanitaria Localidad Ciudad Bolívar*. Bogotá.
- Angarita, P. (2003). Conflictos, guerra y violencia urbana: interpretaciones problemáticas. *Revista Nómadas*, 19, 96-104.
- Ángel, G. *et al.* (2005). *Conflicto y violencia en la escuela*. Trabajo de grado para obtener el título de magíster en Sociología de la Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Angulo, A. (1985). Prólogo. En A. Molano. *Los años del tropel* (p. 12). Bogotá: Cerec, Cinep, Estudios Rurales Latinoamericanos.
- Aranguren, J. (2009). El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha). *Revista Nómadas*, 29, 34-49.

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: De la responsabilidad de la mirada. En I. Dussel y D. Gutierrez. *Educación y pedagogías de la imagen* (pp. 75-84). Buenos Aires: Manantial.
- Arfuch L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y praxis latinoamericana*, 42, 131-140.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- Atehortúa, A. (1995). *El poder y la sangre. Las historias de Trujillo - Valle*. Bogotá: Cinep, Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Atehortúa, A. y Rojas, D. (2008). El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos. En: *Historia y espacio*, 31. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=401547>
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Bal, M. (2010). Arte para lo político. *Estudios Visuales*, 7, 39-66.
- Balbín, J. (comp). (2004). *Violencias y conflictos urbanos: Un reto para las políticas públicas*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la historia del tiempo presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 19-27.
- Bello, M. (2004). *Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Benjamin, W. (1985). *Gesammelte Schriften*. Frankfurt.
- Berardi, F. Bifo. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficante de sueños.
- Bergquistr, Ch. (1986). Los trabajadores del sector cafetero y la suerte del movimiento obrero en Colombia. 1920-1940. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. 193-184. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Betancourt, D. y García, M. (1990). *Matones y cuadrilleros*. Bogotá: Universidad Nacional, Tercer Mundo.
- Blair, E. (2002). Memoria y narrativa: La puesta del dolor en la esfera pública. *Estudios políticos*, 21, 9-28. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/21/memoria%20y%20narrativa.pdf>

- Blair, E. (2005). *Muertes violentas teatralización del exceso*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, Colección Antropología.
- Blair, E. y Londoño, L. (2003). Experiencia de guerra desde la voz de las mujeres. *Revista Nómadas*, 19, 106-115.
- Bolívar, I. y Nieto, L. (2003). Supervivencia y regulación de la vida social: la política del conflicto. *Revista Nómadas*, 19, 78-87.
- Borja, J. (2005). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations Pascaliennes*. París: Seuil.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo .
- Braun, H. (1986). Los mundos del 9 de abril, o la historia vista desde la culata. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. 199-228. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Braun, H. (1988). *Mataron a Gaitán*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Brushnell, D. (1986). Política y partidos en el s. XIX. Algunos antecedentes históricos. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. 75-83. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Cabrera, M. (2006). Exceso y defecto de la memoria: violencia política, terror, visibilidad e invisibilidad. *Oasis*, 011, 39-55.
- Calveiro, P. (2004). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Camacho, A. y Guzmán, A. (1990). *Colombia, ciudad y violencia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional.
- Camacho, A. (2007). Cinco tesis para una sociología política del narcotráfico y la violencia en Colombia. En: Sánchez, Gonzalo; Ricardo Peñaranda (comp.). (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Bogotá: IEPRI, La Carreta editores.
- Carretero, M. et al. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrillo, E. (2002). *Identidades, narrativas y memorias sociales. Experiencias de juventud*. Trabajo de grado para obtener el título de especialista en Teorías, Metodologías y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castiblanco, R. y Andrés F. (2009), De las anécdotas a la mega narración de la memoria: historia y espacios en la escuela. En *Las Luchas por la Memoria*. 199-220. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Castillejo, A. (2000). *Poética del otro. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Bogotá: Colciencias, Ministerio de Cultura.
- Castoriadis, C. (1998) *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra.
- Castoriadis, C. (2002). *Sujeto y verdad en el mundo histórico y social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, C, et al. (2008). *La dimensión política de la reparación colectiva*. Bogotá: Grupo de Trabajo Pro-Reparación Integral. Voces de Memoria y Dignidad. Material Pedagógico sobre Reparación Integral.
- Castro, C. (2012). Aportes de la memoria histórica en la formación ético-política de jóvenes familiares de militantes de la Unión Patriótica. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cefaï, D. y Terzi C. (dir.) (2012). *L'expérience des problèmes publics. Perspectives pragmatistes*. Paris : EHESS.
- Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) (2008). *Marco conceptual banco de datos derechos humanos y violencia política*. Documento de trabajo. Bogotá.
- Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) (2009). *Informe especial. Primer Semestre de 2009: De los 'Falsos Positivos' a la Intolerancia Social y las Amenazas Colectivas*. Bogotá.
- Cepeda, I. (2006). *Elementos de análisis para abordar el derecho a la reparación integral*. Bogotá: Grupo de Trabajo Pro-Reparación Integral.
- Cepeda, I. y Girón, C. (2005). El derecho a la memoria. Fundación Manuel Cepeda Vargas. Recuperado de: [http:// www.desaparecidos.org/colombia/galeria/index.html](http://www.desaparecidos.org/colombia/galeria/index.html).
- Chaparro, A. (2005). Procesos de subjetivación, conflicto armado y construcción del Estado nación en Colombia. *Revista Socio-Jurídicos* 7, número especial: Justicia Transicional Memoria Colectiva, Reparación, Justicia y Democracia. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre prácticas y representaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2005) *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana.
- Claver T., P. (1993). *Efraín González*. Bogotá: Planeta.

- Comisión de Estudios sobre la Violencia (1987). *Colombia: violencia y democracia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Comisión de estudios sobre la violencia (2009). Arocha, Jaime; Álvaro Camacho; Darío Fajardo; Álvaro Guzmán; Carlos Jaramillo; Miguel Ortiz; Santiago Peláez; Eduardo Pizarro; Luis Alberto Andrade; Gonzalo Sánchez. *Colombia: violencia y democracia*. Bogotá: IEPRI; La Carreta Editores.
- Connerton, P. (1996). *How societies remember*. New York: Cambridge. University Press.
- Corporación Avre. (2007). *Memorias proceso formativo. Gestores y gestoras de derechos humanos. Encuentro: La memoria como herramienta de superación de la impunidad*. Bogotá.
- Cuesta J. (2008). *La odisea de la memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2008). *Entre desarrollo y educación, ¿ética donde habitas?* Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias>
- Cruz, M. (1996). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- Cruz, M. (2000). Tiempo de narratividad (el sujeto, entre la memoria y el proyecto). *Análisi. Quaderns de comunicació i cultura*, 25, 23-40.
- Cruz, R. (2007). Ciudad Bolívar, en Bogotá, en alerta por reorganización paramilitar. Recuperado de: <http://colectivomapu.wordpress.com/2007/08/18/ciudad-bolivar-en-bogota-en-alerta-por-reorganizacion-paramilitar/>.
- Cyberia. (2009). Memorias de la primera violencia en la enseñanza de ciencias sociales. En A. Jiménez y F. Guerra. (comp.) *Las luchas por la memoria*. 237-258. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital.
- Deas, M. (1986). Algunos interrogantes sobre la relación guerras civiles y violencia. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. 81-86. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- De la Garza, E. (2001). Subjetividad, cultura y estructura. *Revista Iztapalapa*, 50, 83-104.
- Díaz, A. (2008). El deber de recordar: Valoraciones sobre la aplicación de la Ley de Justicia y Paz en Colombia. En *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación*. 137-146. Bogotá: IPAZUD.
- Díaz, D. et al. (2005). *Memoria en las Aulas. Guía de recursos para la enseñanza del pasado reciente*. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria.

- Duque, I. (2006). Carta a Luis Carlos Restrepo. En: Pizarro, Eduardo; Valencia, León. (2009). *Ley de justicia y paz*. Bogotá: Norma; Semana, 2009.
- Dussel, E. (1996). *La ética de la liberación ante la ética del discurso*. México: Universidad Autónoma de México.
- Dussel, E. (2009). *Reconstrucción del concepto de tolerancia. (De la intolerancia a la solidaridad)*. Asociación de Filosofía y Liberación. Recuperado de: “<http://www.afyl.org/info.html>” <http://www.afyl.org/info.html>
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Revista Anclajes VI(6)*, 267-293.
- Dussel, I. et al. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Elías, N. (1997). *El proceso de la civilización*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- El sol nos volvió a alumbrar: Movimiento juvenil. En: Desde Abajo, 21 de Noviembre de 2007, Edición 129. <http://www.desdeabajo.info/index.php/ediciones/152-edicion-129/776>.
- El Tiempo (30 de marzo de 2009). *Ciudad Bolívar sigue con miedo por amenazas de limpieza social*.
- Engels, F. (1981). *El papel de la violencia en la historia*. Obras escogidas. Moscú: Editorial Progreso.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Escobar, A. et al. (2001). *Política cultural y cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Taurus.
- Estupiñán, M. et al. (2008). El mundo psicológico de los niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados irregulares en Colombia. En *papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación*. 245-256. Bogotá: IPAZUD.
- Fazio, H. (2010) *La historia del tiempo presente. Historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Franco, S. (1999). *El quinto: No matar. Contextos explicativos de la violencia en Colombia*. Bogotá: IEPRI, Tercer Mundo Editores.
- Franco, S. (2003). Momento y contexto de la violencia en Colombia. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. 379-406. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.

- Franco, P. et al. (2010). *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Foucault, M. (1997). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: Ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Galeano, E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- Gallo, H. (2008). *Sin vergüenza: Amarás al prójimo*. Conferencia evento académico Destierro y Reparación y la Nueva Escuela Lacaniana (NEL) Medellín. <http://www.destierroyreparacion.org>
- García, H. et al. (2008). La memoria, una matriz de transformación y dignificación en procesos de resistencia civil. En *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación*. Seminario Internacional. Bogotá: IPAZUD.
- Garrier, A. y Kagroix B. (eds.) (1997). *Norbert Elias. La politique et l'histoire*. Paris: La Découverte.
- Gilhodés, P. (1986). El Ejército colombiano analiza la violencia. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. 297-320. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Giraldo, J. (2000). *Memoria histórica y construcción de futuro*. Texto escrito como parte de la introducción a la primera entrega del informe *Colombia Nunca Más*. Bogotá. Recuperado de: www.javiergiraldo.org
- Girón, C. (2006). *Pedagogía social de la memoria histórica en Colombia*. Documento de trabajo.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, D. (2008). Conflictos y memoria y memorias en conflicto. En *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación*. Seminario Internacional. Bogotá: IPAZUD.
- Gómez, E. (2009). La impunidad, salvavidas para el terrorismo de Estado. Hechos y cifras de horror. *Le Monde Diplomatique*, 33. Recuperado de: http://eldiplo.info/mostrar_articulo.php?id=76&numero=33

- Gómez, J. (2009). Voces que quieren hacerse oír (narrativas de la memoria y el olvido en la escuela). En: A. Jiménez y F. Guerra. (comp.) *Las luchas por la memoria*, 145-156. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital.
- González, F. et al. (1993). *Violencia en la región andina. El caso Colombia*. Bogotá: Cinep - Apep.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: La Balsa de la Medusa, Visor.
- Guerra, L. (2009). El papel de la memoria en la didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales. En *los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación*. 189-202. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas. IPAZUD.
- Guerrero, D. y Alba, L. (1998). *La escuela rural y los jóvenes: entre la modernidad y la violencia*. Trabajo para obtener el título de magíster en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: CINDE, UPN.
- Guerrero, J. (1991). *Los años del olvido*. Bogotá: Universidad Nacional, Tercer Mundo.
- Guidens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guzmán C., G.; Fals B., O. y Umaña L., E. (1962). *La Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*. Bogotá: Editorial Iqueima, Ediciones Tercer Mundo.
- Guzmán, F. (2008). Michel Foucault: el pensamiento de la contingencia. *Revista Observaciones Filosóficas*, 6, 1-14.
- Halbwachs, M. (2008). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Harvey, D. (2008). El derecho a la ciudad. *New Left Review*, 53, 23-39.
- Harvey, D. (2004). Mundos urbanos posibles. En M. Ramos y F. Choay. *Lo urbano en 20 autores contemporáneos* (pp. 177-198). Barcelona: Universit Poletécnica de Catalunya.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós
- Henoa, A. et al. (2008). *Paramilitarismo, desmovilización y reinserción. La Ley de Justicia y Paz y sus implicaciones en la cultura política, la ciudadanía y la democracia en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández, E. (2003). Colombia: paloma maquiavélica. *Revista Nómadas*, 19, 66-75.
- Herrera, M. et al. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*. Bogotá: Antropos.
- Herrera, M. et al. (2005). *Memoria y olvido en la construcción de identidades juveniles*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Herrera, M. et al. (2005). *Construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. y Ramírez, L. (2009). Políticas de la memoria como formas de socialización y de subjetivación política un análisis histórico sobre el tiempo presente. En A. Jiménez y F. Guerra. (comp.) *Las luchas por la memoria*. 21-62. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital.
- Herrera, C. y Olaya, V. (2011). Ciudades tatuadas: Arte Callejero, política y memorias visuales. *Revista Nómadas*, 35, 99-116.
- Huergo, J. (2007). Ciudad, formación de sujetos y construcción de sentidos. *Oficios Terrestres*, 7. Recuperado de: <http://comeduc.blogspot.com/html>
- Hurtado, D. y Naranjo, G. (2002). Aprendizajes sociales y pedagogías ciudadana: Apuntes para repensar la formación de ciudadanía en Colombia. *Estudios Políticos*, 21, 145-159.
- Hurtado, D. et al. (2003). *Tras las huellas ciudadanas: Medellín 1990-2000*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Huyssen, A. (2007). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, C. (1986). La Guerra de los Mil Días: aspectos estructurales de la organización guerrillera. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. 87-118. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Jaramillo, J. (2011). Expertos y comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia. *Estudios Políticos*, 39, 231-258.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2003). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Cuadernos del IDES*, 2, 1-28.
- Jelin, E. et al. (2004). *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Joinet, L. (relator especial) (1997). Conjunto de principios para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad. Naciones Unidas. (Doc. E/CN.4/Sub.2/1997/20/Rev.1).
- Lacapa, D. (2009). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo.

- Laverde, M.; Daza G. y Zuleta, M. (eds.) (2004). *Debates sobre el sujeto*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Leal, F. (1994). *El oficio de la guerra*. Bogotá: Iepri, Tercer Mundo.
- Leal, F. (1994). *El oficio de la guerra. La seguridad nacional en Colombia*. Bogotá: IEPRI, Tercer mundo editores.
- LeGrand, C. (1984). Los antecedentes agrarios de la violencia. El conflicto social en la frontera colombiana. 1850-1936. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, 119-138. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Levi, P. (1995). *Sí esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik
- Levinas, E. (1991). *Entrenous. Essais sur le penser -à- l'autre*. Paris : Grasset.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros*. Valencia: Pre-textos.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- León, E. (2009). Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad. México: Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).
- León, E. y Zemelman, H. (coords.) (1997). *Subjetividad. Umbrales del Pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.
- Lizarralde, M. (2007). *El deber de la memoria o la culpa del olvido*. Documento de trabajo. Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y Universidad del Valle.
- Mantilla, P. (2007). Historia del Movimiento Juvenil en Ciudad Bolívar. En: <http://historiajuvenilciudadbolivar.blogspot.com/>.
- Masse, F. (2008). Memoria y reconciliación en El Salvador: La verdad incompleta de la comisión de la verdad. En *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación*. Seminario Internacional. Bogotá: IPAZUD.
- Medina, C. (1990). *Autodefensas, paramilitares y narcotráfico en Colombia*. Bogotá: Documentos periodísticos.
- Mélich, J.C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Memoria Histórica (2008). *Trujillo una tragedia que no cesa*. Bogotá: Planeta.
- Memoria Histórica (2009a). *La masacre de El Salado. Esa guerra no era nuestra*. Bogotá: Taurus.
- Memoria Histórica (2009b). *El Salado: Rostro de una masacre [Documental]*. Colombia.

- Memoria Histórica (2009c). *Memorias en tiempo de guerra. Repertorio de iniciativas*. Bogotá: Puntoaparte Editores.
- Memoria Histórica (2009d). *Recordar y narrar el conflicto*. Bogotá: Fotoletras.
- Memoria Histórica (2009e). *Trujillo, una gota de esperanza en un mar de impunidad* [Documental]. Colombia.
- Memoria Histórica (2010a). *La masacre de Bahía Portete. Mujeres wayuu en la mira*. Bogotá: Taurus, Pensamiento.
- Memoria Histórica (2010b). *La Tierra en Disputa. Memorias del despojo y resistencias campesinas en la costa Caribe (1960-2010)*. Bogotá: Taurus, Pensamiento.
- Memoria Histórica (2010c). *Silenciar la democracia. Las masacres de Remedios y Segovia, 1982-1997*. Bogotá: Taurus, Pensamiento.
- Memoria Histórica (2010d). *Bojayá la guerra sin límites*. Bogotá: Taurus, Pensamiento.
- Memoria Histórica (2010e). *Bojayá: la guerra sin límites*. [Documental]. Colombia.
- Memoria Histórica (2010f). *La Rochela: Memorias de un crimen contra la justicia*. Bogotá: Taurus, Pensamiento.
- Memoria Histórica (2011a). *El orden desarmado. La resistencia de la Asociación de los Trabajadores Campesinos del Carare (ATCC)*. Bogotá: Taurus, Pensamiento.
- Memoria Histórica (2011b). *Mujeres que hacen historia. Tierra, cuerpo y política en el Caribe colombiano*. Bogotá: Taurus, Pensamiento.
- Memoria Histórica (2011c). *Mujeres y guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano*. Bogotá: Taurus, Pensamiento.
- Memoria Histórica (2011d). *La masacre de El Tigre. Reconstrucción de la memoria histórica en el Valle del Guamuéz - Putumayo*. Bogotá: Pro-offset.
- Memoria Histórica (2011e). *San Carlos. Memorias del éxodo de la guerra*. Bogotá, Taurus, Pensamiento.
- Memoria Histórica (2011f). *La huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en la comuna 13*. Bogotá, Taurus, Pensamiento.
- Medina, M. (1986). La resistencia campesina en el sur del Tolima. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, 139-184. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Mendoza, R. y Molano, F. (2008). *La construcción histórica del "nosotros". Memorias sociales de la asociación campesina del Valle del río Cimitarra*. Ponencia presentada para el IX Congreso Colombiano de Historia. Tunja 12 al 16 de agosto. Mesa: Historia, memoria, olvido y nación.

- Morris, H. (2008). Víctimas, memoria y medios de comunicación en Colombia. En *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación*. Seminario Internacional. Bogotá: IPAZUD.
- Movice (2010a). *Memorias de la represión III. Crímenes de Estado contra las comunidades afrocolombianas de la cordillera occidental en el norte de Nariño y sur del Cauca*. Proyecto Colombia Nunca Más. Bogotá: O.V.M Procesos Editoriales.
- Movice (2010b). *Memorias de la represión No 3: Crímenes de estado y configuración del territorio en la región del Sumapaz y Tequendama*. Bogotá: O.V.M. Procesos Editoriales.
- Movice (2012). Denuncia pública: Galería de la Memoria, agredida, silenciada y amenazada el 9 de abril en Villavicencio, Meta.
- Movice (2010). *Haciendo Memoria en el país del olvido*. Bogotá: Procesos Editoriales.
- Muñoz, G. (2007). ¿Identities o subjetividades en construcción? *Revista de Ciencias Humanas*, 37, 69-89.
- Naranjo, G. (2008). Migrantes y desplazados en las fronteras culturales y políticas en la ciudad: ¿Cuál ciudadanía? (pp. 1-14). Recuperado de: www.culturaurbana.cl
- Navia, J. (22 de marzo de 1994). *Ciudad Bolívar: Pinceladas contra la muerte*. *El Tiempo*, Bogotá.
- Nehls, N. (comp.) (2008). *El Derecho a la Ciudad en el mundo: Compilación de documentos relevantes para el debate*. México: Coalición Internacional para el Hábitat Oficina Regional para América Latina.
- Neira, A. (18-25 de octubre de 1993). Ciudad Bolívar: Nuestra franja de Gaza. *Cambio*, 16, Bogotá.
- Neira, A. (2006). Elecciones en Cazucá. Recuperado de: http://www.semana.com/wf_InfoGaleria.aspx?IdGal=16.
- Nieto, P. (2010). Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto. Una propuesta teórico-metodológica. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 76-85.
- Nieto, R. (2008). *Resistencia. Capturas y fugas del poder*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ocoró-Loango, A. y Cortés-Salcedo, R. A. (2010). Perfiles latinoamericanos: entrevista a Inés Dussel. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 2(4), 415-420.
- Olaya, V. y González, M. (2011). *Medios de comunicación. Memoria y despolitización de la violencia*. Seminario La Memoria y Las Víctimas, ¡Ayer, Ahora y Siempre! Bogotá: IPAZUD, Centro de Memoria.

- Olaya, V. y Patiño, F. (2011). Narración, memoria, música y violencia. Una mirada a la propuesta musical de Las Almas. *Memorias, Simposio internacional de Narrativas en Educación, subjetividad y Educación*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Olaya, V. y Simbaqueba, M. (2011). Estetización de la Memoria: Formación y espacios de lo Político. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 117-138.
- Oquist, P. (1978). *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Bogotá: Instituto de Estudios Colombianos.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y a sus desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33.
- Ortega, P. et al. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial el Búho.
- Ortega, P. y Castro, C. (2010). Rostros y rasgos de una pedagogía de la memoria. *Revista Nodos y Nudos*, 28, 81-91.
- Ortega, P. y Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 89-115.
- Ortiz, C. y Henderson, J. (1978). *Estado y subversión en Colombia. La Violencia en el Quindío. Años 50*. Bogotá: CIDER-CEREC
- Ortiz, C. y Henderson, J. (1984). *Cuando Colombia se desangró*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Ortiz, C. (1986). "La Violencia" y los negocios del Quindío. Años 50 y 60. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. 274-310. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Oviedo, Á. (2006). Memoria, movimientos sociales y conflicto. En Memoria y conflicto. *Cátedra Democracia y Ciudadanía*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pécaut, D. (1986). De las violencias a la Violencia. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, 299-238. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Pécaut, D. (1987). *Orden y violencia, 1930-1954*. Bogotá, Siglo XXI Editores.
- Pécaut, D. (1991). Colombia, violencia y democracia. *Análisis Político*, 13, 40-59. Mayo-agosto. Bogotá.
- Pécaut, D. (1999). Configuraciones del espacio, el tiempo y la subjetividad en un contexto de terror: El caso colombiano. *Revista Colombiana de Antropología* 35, 8-35. Enero- diciembre. Bogotá.

- Pécaut, D. (2004). Memoria imposible, historia imposible, olvido imposible, En *Memorias en conflicto, Aspectos de la violencia política contemporáneas*. Lima: IEP-IFEA.
- Peñaranda, R. y Guerrero, J. (comp.). (1999). *De las armas a la política*. Bogotá: IEPRI, Tercer Mundo Editores.
- Peñaranda, R. (2007). La guerra en el papel. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, 33-46. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Perea, C. (1998). Somos expresión, no subversión: juventud, identidades y esfera pública en el sur oriente bogotano. En: H. Cubides; M. Laverde y C. Valderrama. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 129-150). Bogotá: Universidad Central.
- Peris, J. (2005) *La imposible voz. Memoria y representación de los campos de concentración en Chile. La posición del testigo*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Peris, J. (2008). Historia del testimonio chileno. De las estrategias de denuncia a las políticas de memoria. Valencia: Anejos de Quaderns de Filología.
- Pérotin-Dumon, A. (ed.). (2007). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Pineau, P. et al. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Pineda, M. y Diego, F. (2011). *Estado del arte Medellín en los noventa: jóvenes y violencia política*. Tesis para obtener el título de magíster en educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pizarro, E. (1990). La insurgencia armada: raíces y perspectivas. En F. Leal y L. Zamosc (eds.). *Al filo del caos*. Bogotá: IEPRI, Universidad Nacional, Tercer Mundo Editores.
- Pizarro, E. (1991). *Las FARC. De la autodefensa a la combinación de todas las formas de lucha*. Bogotá: Tercer Mundo - IEPRI.
- Pizarro, E. (1991). *Las FARC 1949-1966. De la autodefensa a la combinación de todas las formas de lucha*. Bogotá: IEPRI, Tercer Mundo Editores.
- Pizarro, E. y Valencia, L. (2009). *Ley de justicia y paz*. Bogotá: Norma; Semana.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Cátedra.
- Proyecto Colombia Nunca Más (s.f.). *Proyecto Colombia Nunca Más. Crímenes de lesa humanidad. Verdad, memoria y lucha contra la impunidad*. Sin editorial.
- Proyecto Colombia Nunca Más (2000). *Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad: zona séptima 1996*. Bogotá.

- Proyecto Colombia Nunca Más (2007). Memorias de la represión. Persecución al movimiento estudiantil en el departamento de Nariño. Recuperado de [emhttp://prensarural.org/spip/spip.php?article1080](http://prensarural.org/spip/spip.php?article1080)
- Proyecto Colombia Nunca Más. (2008). *Colombia Nunca Más Crímenes de Lesa Humanidad: zona quinta 1996*. Bogotá.
- Quintero, M. y Ramírez, J. (2008). Narraciones y memoria del derrumbamiento de la ciudadanía: familias desplazadas. En: *Memoria y conflicto. Cátedra Democracia y Ciudadanía*, 237-256 Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quintero, M. y Ramírez, J. (2009b). *Narraciones, Memorias y Ciudadanía. Desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD).
- Raggio, S. (2006). Jóvenes construyendo colectivamente la historia. *Revista Novedades Educativas*, 188, 1-5. Buenos Aires.
- Ramírez, F. (2002). Conflicto, democracia y culturas políticas. *Iconos*, 15, 75-87.
- Ramos, M. y Choay, F. (2004). *Lo urbano en 20 autores contemporáneos*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. París: La Fabrique.
- Rangel, A. (1998). *La guerra en el fin de siglo*. Bogotá: Tercer Mundo editores.
- Reina, C. (2009). Generaciones, memorias y conflictos. En *Memoria y Conflicto. Cátedra Democracia y Ciudadanía*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. IPAZUD.
- Rementería, I. (2007). Hipótesis sobre la violencia reciente en el Magdalena Medio. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, 339-352. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Restrepo, A. (2010). Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. *Nómadas*, 32, 179-194.
- Rey, G. (2005). *El cuerpo del delito. Representación y narrativas mediáticas de la seguridad ciudadana*. Recuperado de: <http://www.c3fes.net/docs/cuerpodelito.pdf>
- Reyes, A. (1991). Paramilitares en Colombia: contexto, aliados y consecuencias. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, 353-362. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Reyes-López, F. (2008). Qué significa recuperar la memoria histórica: La experiencia inicial guatemalteca. En *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación*. Seminario Internacional. Bogotá: IPAZUD

- Reyes, M. (2008). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae.
- Riaño, P. (2006). *Jóvenes, Memoria y Violencia en Medellín. Una antropología del recuerdo y el olvido*. Medellín: Universidad de Antioquia, Instituto Colombiano de Antropología.
- Ricoeur, P. (1997). *Lo justo*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2002). *La historia, la memoria, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2000). Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo. *Revista Universidad de Guadalajara*, 17. Recuperado de: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/4anclajes.html>
- Revista Semana (25 de marzo de 2009). *Caravana por la memoria y resistencia civil en Ciudad Bolívar*.
- Roca, J. (1989). *Ciudadano de la noche*. Bogotá: Lecturalia.
- Rodríguez J. (2009). Asedio a las narrativas contemporáneas. Mapa de posibles investigaciones. *Cuadernos de Literatura* 14 (26), 14-51.
- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuestas para superar las políticas del olvido y la impunidad. En A. Serna (comp.). *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación*. 203-230. Bogotá: IPAZUD, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Romero, M. (2006). Paramilitares, narcotráfico y contrainsurgencia: una experiencia para no repetir. En: G. Sánchez, R. Peñaranda (comp.). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, 407-430. Bogotá: IEPRI, La Carreta editores.
- Rose, N (2001). *Inventing our selves*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi, P. (2003). *El pasado, la memoria, el olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ruiz, L. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Calí y Medellín*. Medellín: IPC.
- Sánchez, G. y Peñaranda, R. (comps) (1986). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Bogotá: Cerec.
- Sánchez, G. (1986). Los estudios sobre la violencia En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, 17-32. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.

- Sánchez, G. (1991). *Guerra y política en la sociedad colombiana*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Sánchez, G. (1992). Prefacio. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. 2a. ed. 11-12. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Sánchez, G. (2006). *Guerras, memoria e historia*. Medellín: La Carreta.
- Sánchez, G. (2007). Prefacio. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. 3a. ed. 9-13. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Sánchez, O. y Rodríguez, S. (2008). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En: *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación*. Bogotá: Universidad Distrital, 2009.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Memoria y giro subjetivo*. México: Siglo XXI Editores.
- Semelin, J. (2002). Violencia extrema. *Revista Internacional de ciencias sociales*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129074s.pdf>
- Serna, A. (2006). Ciudadanía y conflicto. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Scott J. (2001). Experiencia. *La Ventana*, 13, 42-73.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Tovar, P. (2009). Memorias de la violencia: las viudas del conflicto armado en Colombia. En *Memoria y Conflicto. Cátedra Democracia y Ciudadanía*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. IPAZUD.
- Tovar, B. (1986). Modernización y desarrollo desigual de la intervención estatal 1914-1946. En G. Sánchez y R. Peñaranda (comp.) (2007). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, 185-198. Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.
- Uceda, R. (2008). Medios y terrorismo: El caso peruano. En *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación*. Seminario Internacional. Bogotá: IPAZUD.
- Universidad Pedagógica Nacional (2012). Historia, Memoria y Formación. Violencia sociopolítica y conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, 62, número monográfico.
- Uribe, M.T. (2004). El republicanismo patriótico y el ciudadano armado. *Estudios Políticos*, 24, 75-92.
- Uribe, M.V. (1978). *Matar, rematar y contramatar*. Bogotá: Cinep.

- Uribe, M.V. (2005). *Pertinencia de la verdad en un escenario de guerra como el colombiano*. Bogotá: Fundación Social; Instituto Pensar. Recuperado de: http://www.derechoshumanosypaz.org/pdf/verdad_maria-victoria-uribe.pdf
- Uribe, M.V. (2009). *Salvo el poder todo es ilusión*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Useche, O. (2004). Violencia molecular urbana y crisis de ciudadanía: El caso de la ciudad de Bogotá. En J. Balbin (comp.). *Violencias y conflictos urbanos: Un reto para las políticas públicas* (pp. 157-188). Medellín: IPC.
- Vanegas, G. (2002). *La institución educativa en la actualidad: un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vargas, P. et al. (2011). *Pedagogía de la memoria y de la alteridad en un país amnésico y anestesiado*. Ponencia presentada en el seminario “La memoria y las víctimas: ¡ayer, ahora y siempre! Deber estatal, luchas históricas, desafíos sociales”. 21 y 22 de octubre. Bogotá: Universidad Distrital.
- Velásquez, J. et al. (2008). *Conflicto armado: memoria, trauma y subjetividad*. Medellín: La Carreta Psicoanalítica.
- Vélez, J. (2003). Violencia, memoria y literatura testimonial en Colombia. Entre las memorias literales y las memorias ejemplares. *Revista Estudios Políticos*, 22, 31-57.
- Villamizar, R. (2005). Vivir juvenil en medio de conflictos urbanos: Una aproximación en la zona colindante entre Bogotá y Soacha. En B. Sabogal. *Jóvenes, conflictos urbanos y alternativas de inclusión* (pp. 65-78). Bogotá: Plataforma Conflicto Urbano y Jóvenes.
- Wislawski, S. (2009). *Poemas escogidos*. Habana: Ediciones UNION.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos.
- Zibechi, R. (2008). Donde termina el asfalto: Cerros del Sur de Bogotá. Recuperado de: <http://www.cetri.be/spip.php?article379>.
- Zuleta, M. (2009). El mundo enigmático de la moral: una hermenéutica sobre el saber alrededor de la guerra en Colombia. *Nómadas*, 31, 26-47.
- Zuleta, M. (2003). Del internacionalismo al nacionalismo: rumbos del conflicto armado en Colombia. *Revista Nómadas*, 19, 30-43.
- Zuluaga, J. (1996). Transmutaciones políticas en contextos de democracia restringida. En: G. Sánchez (1996). *Memorias 1986-1996 IEPRI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Sitios web consultados

(http://www.cnrr.org.co/memoria_historica.htm).

<http://www.semana.com/nacion/yolanda-sera-ultima/100813-3.aspx>

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>

<http://www.movimientodevictimas.org/quienes-somos/historia.html>

http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2008/informe_trujillo.pdf

(<http://www.acnur.org/t3/index.php?id=164>).

<http://www.nel-medellin.org/template.php>

www.afyl.org/tolerancia-duseel.pdf.

<https://www.google.com.co/search?q=r%C3%ADO+abajo+diettes&hl=es&prmd=imvns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=ZJR1UOrfGozU0gGivIH4Cw&ved=0CDsQsAQ&biw=1366&bih=667> .

<http://www.elheraldo.co/noticias/politica/farc-y-chavez-financian-al-movimiento-marcha-patriotica-alvaro-uribe-79792> <http://www.semana.com/nacion/marcha-patriotica-pieza-engranaje-paz/183663-3.aspx>

(<http://www.tauramena-casanare.gov.co/sitio.shtml?apc=B-xx1-&x=1783966>)

<http://amediavoz.com/gelman.htm#ESCRIBO%20EN%20EL%20OLVIDO>

<http://www.corporacionavre.org/files/pdf/reparacioncolectiva.pdf>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129074s.pdf>

<http://www.arcoiris.com.co/>

<http://www.poema-de-amor.com.ar/mostrar-poema.php?poema=8468>

<http://blogaterciopelados.blogspot.com/2008/09/aterciopelados.html>

http://acordes.lacuerda.net/leon_gieco/la_memoria

Impreso en el mes de abril de 2014
en los talleres de Grupo Dao Digital

Bogotá, 2014. Colombia.

ISBN: 978-958-8650-38-8



Producto de investigación grupal e interdisciplinar y de un proceso continuo en la acumulación de conocimientos, el libro *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas* es, por sí mismo, parte de esta nueva corriente de los estudios sobre la violencia en nuestro país; se nutre de ella, reinterpreta los avances teóricos y metodológicos logrados en la comprensión histórica, sociológica, política y psicológica del conflicto armado colombiano, y establece áreas en torno a las cuales su aporte es novedoso: la consolidación de la memoria del conflicto armado como campo cultural, las relaciones entre obra artística, subjetividad, formación y memoria, la subjetivación y formación ético-política que emergen en las memorias de maestros y jóvenes, la enseñanza de la historia reciente sobre violencia política, y la participación de la pedagogía crítica en la configuración de una pedagogía de la memoria en contextos de violencia política.

La investigación adelantada y la publicación de sus resultados constituyen un impulso importante para esta línea de trabajo que encuentra, en la Universidad Pedagógica Nacional y en el Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política, un fuerte aliento y perspectiva.