
Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsiva*

*Carlos Enrique Mosquera Mosquera***

*María Nelsy Rodríguez Lozano****

RESUMEN

Recibido: 2 de febrero de 2018

Evaluated: 10 de marzo de 2018

Aceptado: 16 de abril de 2018

Este artículo presenta parte de los resultados de la tesis doctoral titulada: “El proyecto educativo institucional y la formación de la subjetividad política para un escenario de posconflicto: memoria colectiva del conflicto armado e identidad escolar”. La metodología que se empleó fue la historia oral, y el enfoque fue hermenéutico. El objetivo perseguido para este propósito fue develar el sentido y significado que la memoria colectiva del conflicto armado colombiano tenía para la institución objeto de estudio, a través de la memoria que se vehiculiza en la literatura, la música y la narrativa como dispositivos pedagógicos. Los hallazgos se pueden resumir en que: 1) a través de la literatura, la música y narrativas como dispositivos pedagógicos, se puede hacer pedagogía de la memoria, dado que los sujetos educativos adquieren nuevos sentidos y significados acerca de los impactos del conflicto armado colombiano, 2) al develar el

* Artículo de investigación. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2018.0029.02>

** Docente investigador de la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez, integrante del Grupo de Investigación y Desarrollo de la Universidad Cooperativa de Colombia. Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica de Oriente (UCO), magister en Educación de la Universidad Santo Tomás, estudiante de Derecho de la Corporación Universitaria Americana, doctorando en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Correo electrónico: carlosfilosofo@hotmail.com

*** Vicerrectora de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador, licenciada en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali, Cali, magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, doctora en Educación de la Universidad de Leipzig (Alemania). Correo electrónico: maria.rodriguez@unae.edu.ec

sentido y significado del conflicto armado desde la literatura, la música y narrativas, los sujetos educativos se configuran políticos, éticos, civilizados y compasivos, 3) la ética que surge de la memoria, y que se vehiculiza en literatura, música y narrativas, es diferente a la ética que enseña la escuela a modo de competencias, 4) los alumnos pueden adquirir una identidad transitoria al escuchan imaginativamente al otro que se narra al activarse en ellos los dispositivos éticos (sentimientos de anhelos, deseos, complicidades, simpatías y compatías¹) frente a lo que escuchan y frente a la condición de la víctima, 5) el cuidado de sí y cuidado por el otro se da cuando los alumnos frente al *alter*-víctima adquieren una semántica de la cordialidad, 6) frente al *alter*-víctima los alumnos comprenden que el perdón es un regalo de la víctima y, 7) los alumnos se forman democráticos y se alejan de la lógica de la maldad desde la memoria que comporta la música, cuando estos respetan la diversidad, no se internan en la palabra y encaminan sus acciones hacia la paz.

Palabras clave: corporeidad, cuidado de sí, ética responsiva, narrativas, sentidos y significado, memoria, sujeto educativo, subjetividad y perdón.

1 La compatía es una palabra acuñada por Al Siebert que vendría a ser el resultado de unir las palabras: compasión y empatía. Al Siebert decidió crear este término para dar respuesta a situaciones en las que se requiere de una fortaleza emocional significativa y de una inteligencia emocional considerable para escuchar y comprender a las personas que están enojadas o molestas.

To thematize the memory of armed conflict from literature, music and narrative to form political subjectivity, compassion and responsive ethics

ABSTRACT

Received: February 2, 2018

Evaluated: March 10, 2018

Accepted: April 16, 2018

This article presents part of the results of the doctoral thesis entitled “the institutional educational project and the formation of political subjectivity for a post-conflict scenario: collective memory of the armed conflict and school identity”. The methodology that was used was oral history, and the approach was hermeneutic. The objective pursued for this purpose was to reveal the sense and meaning that the collective memory of the Colombian armed conflict had for the institution under study, through the memory that is conveyed in literature, music and narrative as pedagogical devices. The findings can be summarized in that: 1) through literature, music and narratives as pedagogical devices, pedagogy of memory can be made, given that educational subjects acquire new sense and meanings about the impacts of the Colombian armed conflict; 2) by unveiling the sense and meaning of the armed conflict from literature, music and narratives, the educational subjects become political, ethical, civilized and compassionate; 3) the ethics that arise from memory, and that is conveyed in literature, music and narratives, is different from the ethics taught by the school as competences; 4) students can acquire a transient identity when they listen imaginatively to the other that is narrated when activated in them ethical devices (feelings of longings, desires, complicities, sympathies and compathies²) as opposed to what they hear and as opposed to the condition of the victim; 5) self-care and care for others is given when the students faced with

2 Compathy is a word coined by Al Siebert that would be the result of joining the words: compassion and empathy. Al Siebert decided to invent this word to respond to situations in which significant emotional strength and considerable emotional intelligence are required to listen and understand people who are angry or upset

the alter-victim acquire a semantic of cordiality; 6) before the alter-victim the students understand that forgiveness is a gift of the victim; and 7) the students become democratic and move away from the logic of evil from the memory that music entails, when they respect diversity, they do not get involved in the word and direct their actions toward peace.

Keywords: corporeity, self-care, responsive ethics, narratives, sense and meaning, memory, educational subject, subjectivity and forgiveness.

Tematizar a memória do conflito armado desde a literatura, música e narrativa para formar subjetividade política, compaixão e ética responsiva

Recebido: 2 de fevereiro de 2018

Abaliado: 10 de março de 2018

Aceito: 16 de abril de 2018

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados da tese de doutorado intitulada: “O projeto educacional institucional e a formação da subjetividade política para um cenário pós-conflito: memória coletiva de conflitos armados e identidade escolar”. A metodologia utilizada foi a história oral, e a abordagem foi hermenêutica. O objetivo perseguido para esse fim foi revelar o significado e significado que a memória coletiva do conflito armado colombiano teve para a instituição em estudo, através da memória que é veiculada na literatura, na música e na narrativa como dispositivos pedagógicos. Os resultados podem ser resumidos da seguinte forma: 1) através da literatura, música e narrativas como dispositivos educacionais, você pode fazer pedagogia da memória, pois os motivos educacionais adquirir novos significados sobre os impactos do conflito armado colombiano 2) para revelar o significado ea importância do conflito armado a partir da literatura, música e narrativa, assuntos educacionais político, ético, civilizado e compassivo, 3) ética decorrentes de memória são configurados, e que transmite literatura, música e narrativa, é diferente da ética ensino escolar como uma competência, 4) os alunos podem adquirir uma identidade temporária imaginativamente ouvir o outro é dito para ser ativado naqueles dispositivos éticos (sentimentos de desejos, desejos, cumplicidades, simpatias e compatias³) contra o que ouve e contra a condição da

3 A compatia é uma palavra cunhada pelo Al Siebert que é o resultado da união das palavras: compaixão e empatia. Al Siebert decidiu criar este termo para dar resposta às situações nas quais se requer de uma fortaleza emocional significativa e de uma inteligência emocional considerável para escutar e compreender às pessoas que estão irritadas ou indispostas.

vítima, 5) autocuidado e cuidado autocuidado e cuidado pelo outro ocorre quando os alunos enfrentam alter-vítima adquirem uma semântica da cordialidade, 6) contra alunos do alter-vítima entender que o perdão é um presente da vítima e 7) os alunos são democráticos e longe da lógica da a maldade da memória que a música implica, quando eles respeitam a diversidade, eles não se intrometem na palavra e direcionam suas ações para a paz.

Palavras-chave: corporeidade, autocuidado, ética responsiva, narrativas, significados e significados, memória, sujeito educativo, subjetividade e perdão.

INTRODUCCIÓN

La tematización de la memoria colectiva del conflicto armado en la escuela debe ser un asunto que convoque a todos los actores educativos, si se desea configurar subjetividades que no reproduzcan el *status quo* de la violencia que ha marcado a Colombia por más de 60 años. Esta tematización se puede hacer utilizando la memoria que se vehiculiza en la literatura, en la música y en las narrativas.

Precisamente, eso es lo que hace este manuscrito, a través de la unidad hermenéutica “sujetos educativos frente a la memoria colectiva del conflicto armado”, conformada por cuatro categorías, a saber: a) sujeto corpóreo-humano desde la ética responsiva frente a situaciones-acontecimientos, b) identidad propia a través de la lectura del texto como experiencia del Otro, c) cuidado de sí, cuidado del otro desde el rostro del otro y, d) educación y sujeto educativo democrático frente a la lógica de la crueldad; y se ocupa de lo que se viene proponiendo de la siguiente manera:

En la primera categoría, *sujeto corpóreo-humano desde la ética responsiva frente a situaciones-acontecimientos*, con la subcategoría emergente, ética responsiva y civilizada frente a la barbarie del conflicto armado, se utiliza el libro *Escuela, olvido y sufrimiento: la emblemática masacre de Bojayá*, para comprender la manera en que los sujetos educativos como seres éticos, relacionales y corpóreos pueden dar respuestas a las situaciones y acontecimientos desde su singularidad.

En la segunda categoría, *identidad propia a través de la lectura del texto como experiencia del Otro*, se utiliza el relato de una profesora

secuestrada por los paramilitares, para ver cómo los sujetos educativos configuran una identidad propia y personal, al establecer un encuentro imaginario o presencial con el otro (texto-relatos sobre el secuestro), al leer, releer, reescribir y reinterpretar el acontecimiento padecido por la maestra que se narra.

En la tercera categoría, *cuidado de sí, cuidado del otro desde el rostro del otro*, con la subcategoría emergente, *el perdón: una enseñanza desde el cuidado del otro*, se utiliza el relato de un padre de familia veterano de guerra y víctima del conflicto armado, para tratar de comprender cómo se posibilita en los sujetos educativos un cuidado de sí, y cuidado del otro, frente a la apelación que hace el rostro del Otro (voz y palabra).

En la cuarta categoría, *educación y sujeto educativo democrático frente a la lógica de la crueldad*, se propone la canción de Gabriel Romero “Violencia”, interpretada por Leonor Gonzales Mina, la Negra Grande de Colombia, para comprender cómo los sujetos educativos que develan el sentido y significado de la memoria del conflicto armado, se configuran como sujetos democráticos desde dos registros o condiciones: 1) antropológico: escuela abierta y apertura de expresión alejada de la violencia y, 2) político: reconocerse como miembro de una sociedad que desea su reconstrucción pacífica.

METODOLOGÍA

La metodología elegida fue la historia oral, y la perspectiva o enfoque que marcó el camino epistemológico fue el interpretativo-hermenéutico. Los instrumentos que se utilizaron para recolectar la información fueron: la entrevista a profundidad,

el diario de campo, la colcha de retazos, el diario de campo, la narrativa, el análisis documental y el grupo focal.

Sujetos educativos participantes y criterios de selección

Los sujetos participantes en esta investigación fueron estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino de Titiribí, Antioquia, quienes decidieron participar fundamentalmente de manera voluntaria.

El proceso de selección fue el siguiente:

Con respecto a los estudiantes, se pasó por cada uno de los 16 grados que tiene la institución, donde se explicó en qué consistía la investigación y se los invitó a participar voluntariamente. Los diez estudiantes que hacen parte del estudio, son los que decidieron vincularse a la investigación.

Con los directivos y docentes, en reunión de docentes en el Aula Múltiple de esa IE, se le pidió un permiso al rector para informarle a todos los maestros que en la institución se estaba llevando a cabo dicha investigación. Se les dio a conocer la finalidad de la misma y se hizo la invitación extensiva. Dos docentes y un directivo decidieron participar.

Con relación a los padres de familia, se aprovechó una asamblea de padres de familia que programó la IE donde también se dio a conocer el objetivo del estudio. Dos padres de familia desearon participar de manera voluntaria.

Es oportuno aclarar que los nombres de los actores participantes fueron codificados para proteger su identidad y para guardar el rigor ético. Por lo tanto, las codificaciones

que abajo se relacionan, representan a las personas que suministraron la información en el presente estudio.

Consentimiento informado y protocolo ético

Antes de la aplicación de las técnicas o instrumentos, se tuvieron en cuenta dos aspectos:

1. Para los estudiantes se aplicó de manera democrática, en el sentido de que, previo a la ejecución de los instrumentos, fueron citados a una reunión, donde se les explicó en qué consistía cada instrumento y cómo se iba a trabajar con ellos. Frente a esto, ellos voluntariamente eligieron en cuáles instrumentos participar de acuerdo a sus expectativas e intereses.
2. Para la participación de todos los sujetos de la educación, se contó con el debido consentimiento informado también. Por ejemplo, para los maestros y padres de familia, antes de comenzar con las entrevistas y narrativas, se les volvió a explicar la finalidad de la investigación y se leyó el debido consentimiento, el cual firmaron con la mayor disposición de colaboración. Para los estudiantes se programó una reunión, donde acompañados del padre de familia o acudiente, se explicó el objetivo y metodología de trabajo y también se leyó el consentimiento informado que fue firmado por estudiantes y acudientes.

Triangulación

Esta como estrategia que permite enriquecer las conclusiones y hallazgos de toda investigación y darle a la misma mayor rigurosidad científica (Ruiz, 2003), se centró

basicamente en cruzar, contrastar, relacionar y tensionar la información previamente recolectada, seleccionada y codificada, mediante en análisis de la información, para de esta manera, imprimirle profundidad a las conclusiones y hallazgos y construir teoría en el marco teórico.

Momentos de la investigación

La investigación se realizó en 3 momentos:

1. En el primero momento, se construyó toda la propuesta de anteproyecto de investigación en 2014, para ser admitido como doctorado a la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
2. En el segundo momento, se reorganizó todo el anteproyecto en 2016, dado que después de ser admitido, se hicieron unas modificaciones sustanciales al anteproyecto previa sugerencia de los profesores que orientaban los seminarios de investigación, y por supuesto, con el visto bueno de la asesora de la tesis. En este se concretó toda la planeación del trabajo, donde se definió en rigor la pregunta-problema, estado del arte, marco teórico y diseño metodológico.
3. El tercer momento se concentró en la realización del trabajo de campo donde se aplicaron las diferentes técnicas de recolección de información, se hizo el análisis y se establecieron los respectivos hallazgos y conclusiones.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para el análisis y discusión de los resultados en este manuscrito, se ha decidido hacerlo a través de la unidad hermenéutica “sujetos

educativos frente a la memoria colectiva del conflicto armado” y las cuatro categorías que arriba se describen y tal como se lee a continuación.

Sujeto corpóreo-humano desde la ética responsiva frente a situaciones-acontecimientos

El sujeto educativo que devela el sentido y significado de la memoria del conflicto armado, no es sujeto abstracto, sino corpóreo, porque según Mounier (2000), Mélich (1997, 2010a, 2014), Colom y Mèlich (1997), Bárcena y Mèlich (2000) Mèlich y Boixader (2010), Bárcena, Mélich y Lorrosa (2016a, 2016b), el hombre no puede ser ni existir sin su cuerpo. Argumentos que sigue compartiendo Mèlich (2010b) cuando sostiene: “Que los seres humanos seamos corpóreos no significa que todo se reduzca al cuerpo, sino que todo lo que pensamos, hacemos o sentimos pasa por el cuerpo” (p. 100). Posición que comparte Mounier (2000) cuando afirmar que “yo existo subjetivamente, yo existo corporalmente por mi cuerpo [...]” (p. 48).

Siendo así, el sujeto educativo da respuestas éticas a las situaciones o acontecimientos desde su condición corpórea; precisamente, porque una ética de la compasión descansa sobre una antropología corpórea donde los sentidos: tacto, mirada, oído, gusto, olfato (Mèlich, 2010b), juegan un papel relevante, en tanto que estos facilitan que los sujetos tengan nuevos sentidos frente a la memoria del conflicto armado. Es el caso, por ejemplo, de la visión y la escucha en la lectura de un texto; gracias a ello los sujetos educativos al leer el libro *Escuela, olvido y sufrimiento: la emblemática masacre de Bojayá*, e interpretarlo, adquieren un sentido de decepción sobre los impactos del conflicto armado, pues ven

la masacre como una estrategia de guerra injusta, de exterminio colectivo que acaba con la vida de niños y personas adultas.

Es muy decepcionante porque en este relato [libro que contiene el relato] se evidencian masacres injustas contra personas que no debían pagar por la guerra de otros. Niños que sin saber el porqué de una guerra injusta, les tocó ver a sus padres morir o ellos mismos ver la muerte, verse accidentados y, así mismo con los adultos (NLI1-2017).

Es comprensible que estos sujetos educativos al develar el sentido del conflicto armado, se sientan decepcionados de los impactos de este, dado que para ellos esta masacre que describe el libro ha marcado al país, llevándolos a afirmar lo siguiente:

Ese día fue el peor o uno de los peores días para Colombia, dejando marcadas para toda la vida a las personas que vivieron ese siniestro, y para las generaciones restantes del pueblo de Bojayá. Nuestro testimonio es de tristeza porque a la gente humilde los paramilitares los toman como escudo... (NLI3-2017).

Como se puede observar, esta decepción de los sujetos, está asociada a un sentimiento de tristeza por lo que vivió la población civil, lo que permite inferir que la lectura del texto ha suscitado en ellos un sentimiento de compasión. Esto evidencia que la lectura de esta clase de literatura, posibilita que los sujetos educativos se constituyan como sujetos éticos en medio de su condición corpórea, al sentir compasión por la suerte de otras personas. En tal sentido, afirma Mèlich (2010b) así como Barcenas y Mélich (2003), que el

sujeto que es ético es compasivo, y que una ética de la compasión debe pensarse desde la corporeidad, sin metafísica, pues: "Una ética de la compasión surge de la relación corpórea y contingente, ambigua y ambivalente, doliente y sobria, surge de las grietas, en las huellas y en las ausencias" (p. 104).

Esto es interesante porque es una ética que, además de sentir compasión por los muertos o los que sufren, rompe la naturalización de la guerra. Es decir, no comparten la ideologización del conflicto armado como medio para solucionar los problemas del país, por eso, su sentido al respecto es de decepción porque consideran que naturalizar el conflicto armado es la prueba palpable de que en Colombia existe y ha existido la maldad, que se expresa en un grado muy alto de ignorancia, insensibilidad e irrespeto por la vida, cuando dicen:

Me identifico de tal forma que siento decepción. Existe la ignorancia, la poca sensibilidad, el irrespeto que abunda en el mundo, o para más precisión, lo que abunda en nuestro país y tanta maldad que existe y ha existido (NLI4-2017).

Me da mucha tristeza esa sociedad, estos [guerrilla y paramilitares] que no respetan la vida... (NLI2-2017).

Así que cuando los sujetos educativos adquieren una ética compasiva desde la lectura de un texto, hasta el punto de abogar por el respeto a la vida, le hallan un significado al conflicto armado como algo perjudicial para la niñez del país, dado que estos son los más indefensos e inocentes.

Me significa un hecho de tristeza ya que los niños son los más perjudicados

de esta violencia, y cómo cada persona queda con esa marca en su corazón y en su cuerpo al ver morir niños y personas inocentes (NLI1-2017).

Ahora bien, si se analiza en detalle el sentimiento de decepción y de tristeza o de lástima de los sujetos educativos por las víctimas, esto se puede comprender como una respuesta íntima que ellos dan frente a lo que les evoca la lectura del texto, en tanto que “la ética es una relación íntima y responsiva” (Mèlich y Boixader, 2010, p. 48). Es íntima y responsiva porque el lector, en este caso los sujetos educativos, a través del texto establece una relación con las víctimas ausentes y responde de manera singular y concreta frente a la situación o acontecimiento que el texto le presenta. Lo interesante de esta respuesta, es que por ser íntima no apela a manuales preexistentes, y mucho menos, a la moral donde le indique a manera imperativo categórico cómo debe responder frente a lo que el texto le evoca. Mèlich y Boixader (2010) argumentan que una ética de este tipo no puede ser universal porque quiebra, agrieta los manuales y la moral. Una ética de este tipo es una ética de la singularidad porque nace de la situación concreta que describe el texto leído. “De ahí que las respuestas éticas sean relativas a las circunstancias, a las situaciones y a los contextos” (p. 49). Por tal razón, la ética responsiva de este sujeto corpóreo no se puede establecer *a priori* sino *a posteriori*, dado que “No es posible responder por adelantado a una situación ética” (2010b, p. 89), esta se consigue al auscultar la memoria de unos acontecimientos del conflicto armado colombiano, que además, hacen que los sujetos se concienticen de la realidad del país en materia de violencia, cuando sostienen:

Es una situación muy crítica, ya que es un tema no solo vivido en ese municipio, sino en todo el país y que ninguno está libre de esta violencia (NLI1-2017).

Claro está que, esta concientización sobre la violencia, comienza cuando los sujetos son capaces de leer el texto y lo relacionan con experiencias de su contexto inmediato, recordando así que el conflicto armado ha afectado también a su municipalidad, cuando afirman:

Lo relaciono con la situación del municipio de Titiribí porque acá hubo mucha violencia en la cual picaban a la gente y la dejaban tirada en la calle (NLI1-2017).

Que soy colombiano y también me duele lo que le pasa a mi gente. También porque en Titiribí hubo violencia, no tanta pero hubo, me mataron familiares y también provocó pobreza en el pueblo. Hubo también desplazamientos forzados y todo lo que la violencia ha provocado (NLI3-2017).

Yo la relaciono con el municipio de Titiribí, ya que en este lugar también hubo masacres fuertes, y podemos notar que ningún municipio o departamento está libre de la violencia (NLI7-2017).

Si la ética que adquieren los sujetos educativos al recordar el pasado mediado por la lectura, crea en ellos consciencia, significa que este tipo de ética no se puede transmitir de la manera como la escuela tradicional lo ha hecho: enseñar contenidos y competencias, debido a que es una ética que nace de la situacionalidad a la que se enfrentan los sujetos, y en esta no existen las competencias como rasgos supuestos de responder correctamente. En consecuencia:

[...] hay que recordar una vez más a los educadores y pedagogos que, desde un punto de vista de una ética de la compasión, no hay ni podrá haber competencias éticas. Esta noción es una *contradictio in adjeto*. Si hay ética es porque precisamente no somos competentes y, lo que es más importante, nunca podremos serlo. No hay respuestas completamente adecuadas, vivimos en la provisionalidad, en la revisión, en la recontextualización... (Mèlich, 2010b, p. 231).

Por eso cuando los sujetos educativos, al develar el sentido y significado de la memoria del conflicto armado dicen, por ejemplo:

Me identifico como una persona donde me he sentido afectada por estos acontecimientos, porque sin importar que no me pasó a mí, siento tristeza y angustia al saber que esto me puede ocurrir, ya sea en mi colegio o en mi casa (NLI5-2017).

Es una evidencia que este tipo de ética surge de una situación concreta, en donde no hay manuales que señalen cómo se debe responder frente a lo que se lee. Si hubiera un manual sería moral, más no ético, porque la moral efectivamente educa bajo el rasgo supuesto de que los sujetos educativos deben responder ante las situaciones o acontecimientos siempre de manera competente, es decir, bien, correctamente, que obviamente no es malo, siempre y cuando la moral no sea fundamentalista. Puesto que, según Mèlich (2014), el ser humano nace en medio de una gramática moral que no puede evitar tan fácilmente, debido a que “la moral no solo es una manera de actuar, sino un orden, una organización del mundo, una

forma de ser en el mundo que un ser finito no puede eludir” (p. 46). Resulta que cuando esta moral se vuelve fundamentalista y absolutista, se convierte en cruel, porque rechaza la diversidad y todo lo que no quepa en su marco normativo. “Es cruel, porque para ella lo que debe ser, lo que debe hacerse, tiene que ser y hacerse sin excepción...” (p. 46).

Con esto no se quiere satanizar la moral, en tanto que el sujeto no puede prescindir de ella, dado que cuando el ser humano viene al mundo, ya ha heredado una moral que le es dada, pero que entre otras cosas, tiene que fisurarla, transgredirla para poder dar respuesta. Con Mounier (2000), se observa cómo el hombre es un ser natural porque tiene cuerpo, pero que además, tiene la capacidad de romper con la naturaleza al trascenderla porque no está bloqueado a un determinismo puro, y el hombre no está determinado porque, según Mèlich (1997), él es más que cuerpo-materia, es un ser corpóreo, en tanto que “la corporeidad asume la dimensión física del cuerpo y se convierte en sujeto que, a su vez, trasciende lo orgánico” (p. 78).

No se debe olvidar que esta trascendencia corpórea no es metafísica, porque dejaría de ser una ética de la situacionalidad, de la compasión, que nace del hombre de carne y hueso, para convertirse en una moral universal, que sí es trascendente. Por eso sostiene Mèlich (1997), que la ética no puede ubicarse en la órbita de la trascendencia. Porque “ser corpóreo significa abrirse a una serie de dimensiones antropológicas y sociales”.

Precisamente, como el hombre corpóreo se abre a una serie de dimensiones antropológicas y sociales, los sujetos educativos son

afectados en doble sentido por lo que leen: primero, se afectan sensiblemente porque sienten compasión y tristeza por las víctimas al sostener:

Tengo un sentido de tristeza porque las personas se estaban escondiendo en una iglesia creyendo que los guerrilleros tendrían compasión, pero no fue así, ellos no tuvieron compasión por nada ni por nadie. Las víctimas sacaban mantas blancas para que dejaran de disparar, pero antes les seguían disparando... También por que no respetaron a los niños, los reclutaban, asesinaban y los masacraron (NLI3-2017).

Segundo, son afectados también en su ser subjetivo en tanto que, el sujeto corpóreo y por tanto educativo, es un ser vulnerable. Ya lo afirman Bárcena y Mélich (2000), que la condición del sujeto es de fragilidad, de vulnerabilidad; de ahí que, a los mismos sujetos les preocupa que los acontecimientos que les describe el texto leído se vuelvan a repetir y los afecten, a pesar de que Colombia haya firmado un acuerdo de paz con un grupo armado como las FARC, cuando dicen:

Me siento inseguro al saber, que me puede pasar algo y no tanto a mí, sino a mi familia también, a toda la sociedad, por eso me siento identificado por esta razón (NLI5-2017).

[...] así como pasó esto hace años, todavía estamos expuestos a algo así, o mucho peor. Aunque estamos en medio de un proceso de paz y entrega de armas, nadie nos garantiza que estos grupos no volverán a repetir todos aquellos actos inhumanos, o volverán a alzarse en armas (NLI6-2017).

De manera que se puede decir que, si bien los sujetos educativos no pueden escapar de la influencia de la gramática moral del mundo en el cual viven, también se puede afirmar que esta gramática no determina siempre las respuestas que deben dar frente a los acontecimientos que les depara la vida; precisamente, porque no habitan en mundo seguro, perfecto y, por tanto, metafísico, sino en el mundo de la vida, que “es el mundo de la cotidianidad. Es la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o reflexivo” (Mélich, 1997, p. 70). En este mundo de la vida tienen que ser éticos, ya que deben dar respuesta a las apelaciones que les reclaman los otros, y ante las situaciones que les toca experimentar en el diario vivir.

Ética responsiva y civilizada frente a la barbarie del conflicto armado

Sin duda, al develar el sentido y significado de la memoria del conflicto armado, los sujetos educativos-seres corpóreos, se hacen más humanos, éticos, y por lo tanto, civilizados, cuando reconocen la barbarie que ocasiona la guerra en otras personas, ya que ser civilizado es reconocer la humanidad de los demás, así lo permite comprender Todorov (2008) cuando al rastrear los conceptos de bárbaro y civilizado sostiene: “Es civilizado en todo momento y en todo lugar, el que sabe reconocer plenamente la humanidad de los otros” (p. 39). Justamente, cuando los sujetos educativos leen el libro *Escuela, olvido y sufrimiento: la emblemática masacre de Bojayá*, son capaces de reconocer la humanidad de los otros, las víctimas, y de interpretar las actuaciones de los actores armados como atroces e inhumanas, cuando afirman:

Nos cuenta [el libro leído] de cómo las FARC y los paramilitares usaban a las demás personas como escudo humano para protegerse entre sí, sin darse cuenta de las graves consecuencias y cosas que provocaban sus actos inhumanos e insensibles. Comenta [el libro leído] la manera tan atroz como involucran a las personas inocentes en sus actos (NLI3-2017).

Es una muestra de una ética de la compasión, pero también de sujetos civilizados, dado que, tácitamente están interrogando, cuestionando el accionar bárbaro y atroz de los actores armados en contra de las víctimas. Y lo cuestionan tan fuerte que, incluso, sostienen que actos así impiden el progreso social, al sostener:

Que es una condición asquerosa [la barbarie en las víctimas], es una situación terrible que no le permite a la sociedad progresar (NLI5-2017).

Esto permite inferir, como afirma Melich (2000b), que ser un sujeto civilizado no tiene nada que ver con pertenecer a una sociedad moderna reconocida por sus adelantos científicos y tecnológicos, porque la civilización moderna es una condición necesaria para la barbarie como lo fue el Holocausto nazi; por eso se pregunta: “Cómo es posible explicar desde el sentido común que la barbarie del siglo XX haya sido muchísimo peor en número y en organización que todas las otras barbaries de la historia” (p. 83). Y va más allá cuando afirma: “La barbarie ya no se encuentra fuera de la civilización, sino en su interior. La barbarie forma parte del corazón de la civilización”(p. 82). Por eso, contrario a pensar que ser civilizado es pertenecer a una sociedad moderna, se

propone pensar que el sujeto educativo civilizado, desde esta perspectiva, es aquel que adquiere una actitud en la cual reconoce lo humano de los demás.

Es en este sentido que Todorov (2008) dice que para ser civilizado se deben franquear dos etapas: 1) descubrir que los modos de vida de los otros son diferentes al nuestro y, 2) aceptar que los otros son portadores de humanidad igual que nosotros.

No hay ningún significado ni nombre para lo malo que hacen estos barbaros [FARC y paramilitares] (NLI3-2017).

Por eso cuando los sujetos educativos afirman frente a lo anterior que es un sentimiento de rechazo que los configura sujetos civilizados frente a los impactos de la barbarie del conflicto armado en las personas, reconocen la humanidad de las víctimas, y esto es importante, dado que actitudes así, hacen retroceder la barbarie en el mundo; más, cuando se sabe que la humanidad en el Otro ha sido invisibilizada en muchos intervalos de la historia.

Al respecto, Melich (2000b) sostiene que la humanidad en la modernidad descendió en su momento en Auschwitz y en los diferentes *lagers* (campamentos), cuando afirma: “En los campos de exterminio el ser humano descendió hasta el umbral más precario de su humanidad” (p. 82).

Por consiguiente, que los sujetos educativos se configuren como sujetos civilizados al develar el sentido y significado de la memoria del conflicto armado a partir de la literatura, es de suma importancia para un país que ha vivido mucho tiempo la violencia. Es más, guardando las proporciones, puesto que cada acontecimiento es único y singular, se

puede afirmar que Colombia ha tenido sus campos de exterminio, que se visibilizan en las masacres colectivas que ha padecido a lo largo de su historia republicana, por lo que se hace necesario que la escuela forme sujetos civilizados, para avanzar de la barbarie a la civilización. Cosa que se da cuando la escuela posibilita que los sujetos educativos conozcan su pasado, quizá, por medio de la literatura, ya que, según Todorov (2008), la idea de ser civilizado implica un conocimiento del pasado, pues, solo el bárbaro es el único que se niega a reconocerse en un pasado distinto al presente.

Identidad propia a través de la lectura del texto cómo experiencia del Otro

Es sabido que los sujetos educativos tienen identidad propia, pero también pueden configurar una identidad personal cuando establecen un encuentro imaginario o presencial con el otro como texto que se narra; pues, ya lo ha dicho Ricoeur (2000), las personas son textos que están abiertos para ser leídos, dado que la vida tiene una dimensión narrativa. Criterio que también comparten Mosquera, Rondón y Tique (2016) y Mosquera (2016a, 2016b), cuando afirman que los estudiantes al igual que los docentes son textos en la escuela que están abiertos para ser leídos y comprendidos, a partir de su comportamiento, movimiento, risa, actitud, etc.

Precisamente como las personas son textos que pueden ser leídos, se pretende mirar en esta parte, la forma cómo los sujetos educativos develan el sentido y el significado del conflicto armado colombiano, en torno a la experiencia-narrativa-texto, de una profesora secuestrada por los paramilitares, y

de esta forma, comprender las posibles configuraciones de sus identidades personales que se dan en ellos, dado que la identidad se construye en el mundo de la vida.

La identidad humana se va construyendo en el camino, a partir de los múltiples papeles que se imagina. Desde las historias que imaginamos podemos descubrir los márgenes de la sociedad y de la existencia que habitualmente quedan ocultos para el lenguaje y el conocimiento científico. Quizá, incluso puede decirse que la ficción llega allí donde no llega el conocimiento o, con otras palabras, lo que no se puede conocer se ha de imaginar (Mélích, 2004, p. 61).

Es decir, la identidad de los sujetos educativos se forma porque no es nunca fija y cerrada. Lo afirma Mélích (2004): “La identidad (tanto del alumno como la del maestro) se forma (y se transforma) en la relación con el texto. Este no está definitivamente clausurado, no es hostil a la pluralidad de lecturas y de interpretaciones” (p. 63). Lo que desde luego permite argumentar en este sentido, que la identidad de los sujetos también se daría cuando estos escuchan la experiencia del otro cara a cara mediante su relato-texto, y se imaginan un mundo de cosas donde emergen sentimientos de deseos, miedos y angustias, etc. Eso lo corrobora el siguiente relato:

Sentía angustia porque no sabía de lo que le iba a pasar, a medida de que la profe nos contaba su historia sentía mucho miedo porque me imaginaba todo lo que la profe decía, y sentía que había estado allí (NEM5-2017).

Justamente, ese sentimiento de deseo, angustia y miedo al escuchar y recepcionar las narrativas del secuestro, transporta

imaginativamente a los sujetos educativos al lugar de los acontecimientos, así no lo hayan vivido, generándose en ellos lo que Mèlich (2004) llama *dispositivos éticos*, que no son más que sentimientos de anhelos, deseos, complicidades, simpatías y compa-
tías, que configuran identidades; en tanto que, cuando los sujetos leen el texto (que es significado) presente en la voz del otro, y lo interpretan, lo que hacen es reescribir ese texto-voz-narrativa, desde sus comprensiones imaginativas, apareciendo así nuevos sentidos que construyen identidades, puesto que: “No hay identidad humana sin un tipo u otro de sentido...” (Mèlich, 2004, p. 60). Lo que ratifica una vez más que el sentido que constituye identidades no se puede dar. Cada sujeto educativo lo busca desde su singularidad, pues, frente a un mismo relato, el del secuestro en este caso, cada sujeto lo interpreta a su manera. Por eso sostiene Mèlich (2004) que siempre se puede leer de otro modo:

[...] la identidad humana aparece como una incesante relectura y re-escritura de un texto que nunca está definitivamente acabado [...] vuelven a reescribirse en el presente y nos proyectan hacia el futuro, un futuro en el que sobrevivirá un deseo, el deseo de que ni el mal ni la muerte tengan la última palabra (Mèlich, 2004, p. 53).

Por eso cuando los sujetos educativos dicen frente al relato del secuestro de la profesora que:

Me identifico con un rechazo, porque todo esto afecta a Colombia generando pobreza, porque deja a familias incompletas y hace crecer más la violencia... (NEM2-2017).

Es la evidencia de que las narrativas en torno a la memoria del conflicto armado como textos, posibilita en ellos una identidad propia y personal, que los aleja de reproducir las lógicas en que se ha desarrollado la violencia en el país, porque:

Los relatos ejercen un efecto mediador en la formación de la identidad, por eso ha escrito Paul Ricoeur que comprenderse, para el lector, es comprenderse frente al texto y recibir de él las condiciones de emergencia de un sí mismo diferente del yo que suscita la lectura (Mèlich, 2004, p. 64).

Como las narrativas son textos que efectivamente median en la formación de la identidad, debe dárseles dentro de los procesos formativos una lectura e interpretación abierta para que puedan devenir nuevos sentidos y de manera conexa, identidades, que evoquen en los sujetos educativos el deseo de rechazar la práctica del secuestro como delito, animándolos a denunciar tales prácticas para que haya justicia, como lo establece esta fuente:

La reflexión que me ha dejado este relato es que no debemos seguir quedándonos callados frente a algún delito que veamos cometer, no debemos temer, sino denunciar y hacer cumplir la justicia, porque si no, siempre vamos a estar atemorizados y vamos a seguir permitiendo que haya secuestros y homicidios (NEM3-2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, se insiste en leer e interpretar las narrativas del conflicto armado en perspectiva abierta, porque una verdadera lectura no puede ser cerrada, dado que clausura no solo el significado

sino el mismo sentido. Si esto ocurre en el acto de leer, es imposible que emerjan nuevas identidades, puesto que los sujetos no se abren a la compasión. Parafraseando a Mélich (2004), las nuevas identidades a partir de la lectura de algún texto devienen cuando: 1) el sentido no se impone y, 2) el lector se deja herir por el dolor, horror y la sensibilidad que el texto le transmite; pero para que los textos-narrativas, puedan transmitir tal sentido y sensibilidad, deben leerse e interpretarse abiertamente:

Leer es un proceso abierto y verdadero... El maestro no es el que impone una interpretación, la suya, desde la altura de sus ideas y su prestigio social, sino el que abre un espacio de interrogantes, un tiempo de escucha a las palabras. Y es en este espacio y en este tiempo en el que la identidad se forma. En la relación con el texto, el mundo del lector, y por tanto su identidad se configura (Mélich, 2004, pp. 63-64).

Ahora bien, si el sujeto educativo puede configurar su identidad en relación con el texto-narrativa que escucha o lee, los procesos educativos deben comprenderse en perspectiva relacional, ya que, el lector para poder configurar su identidad a través del texto (el otro que habla), inexcusablemente debe establecer una relación cara a cara con ese otro que se convierte en texto cuando narra la experiencia de su pasado. Se puede inferir sin temor a yerros que, bajo este panorama, la configuración de la identidad se da mediada por la memoria, en tanto que esas narraciones-textos son sobre el pasado, son actualizaciones de la memoria. En este sentido, se comprenden las palabras de Mélich (2004), “la memoria, en cambio, nos

recuerda que el pasado tiene una actualidad en el presente, que el pasado es contemporáneo en el presente” (p. 39).

Como el pasado se actualiza en el presente, se hace contemporáneo al activarse la memoria, se puede observar cómo los sujetos educativos configuran sus identidades a medida que se dejan penetrar por los relatos, hasta el punto de imaginarse e identificarse en la situación del que narra, cuando manifiestan:

Me identifico porque así como a ella le pasó me puede pasar a mí o a un familiar, y eso sería muy triste (NEM4-2017).

Relaciono este relato con otro relato que yo escuché de un paramilitar de acá de Titiribí que se desmovilizó. Escuché que a un señor que no quería pagar la vacuna [extorsión] lo siguieron por el camino a la casa y lo secuestraron, lo torturaron sacándole un ojo y le mocharon tres dedos de la mano y le hicieron pagar la vacuna a la familia para poder liberarlo. Después que les pagaron, mataron el señor y le mandaron la cabeza a los hijos. Eso es muy triste porque le puede pasar a cualquiera de nosotros (NEM2-2017).

Esta imaginación que promueve la identificación del sujeto con el texto que se narra (profesora), es una actitud receptiva de la palabra, que entre otras cosas, posibilita la formación humanista. Por consiguiente, se puede afirmar que, las narrativas como textos son una poderosa herramienta que no solo coadyuva a construir identidades en los sujetos, sino que también permite pensar en una formación humanista, pues,

se ve con Mèlich (2004), que una formación humanista es una formación receptiva de la palabra del otro (que puede estar presente o ausente) donde solo hay que aprender a escuchar esta palabra, a viajar por el cuerpo del texto-narrativa, para buscar nuevos sentidos y significados, en este caso, de la memoria del conflicto armado.

Un ejemplo claro que muestra cómo escuchar las narrativas desde el otro como texto, pero que además, permite una formación humanista al hallar nuevos sentidos y significados sobre el conflicto armado, se evidencia a través de los mismos sujetos educativos cuando afirman:

La enseñanza más clara que me dejó el relato fue que uno nunca debe demeritar a las personas, solo porque tienen pensamientos distintos para hacer un mundo mejor. La docente dijo algo muy claro: “nos secuestraron solo con el fin de humillarnos”. Esta frase me marcó, porque estos guerrilleros [quiso decir paramilitares] no estaban humillando a cualquier persona, sino que estaban humillando a las personas que estaban creando en niños pensamiento lógicos y pensamientos para cambiar el mundo (NEM1-2017).

Obsérvese, que la narrativa del significado que la docente le da a su secuestro, penetra, marca tanto a los sujetos educativos, y a partir de ahí ellos le encuentran un nuevo sentido al secuestro, relacionándolo como una práctica que además de humillar, invisibiliza e ignora el arduo trabajo de las personas que educan para cambiar el mundo. Esto es señal de una formación humanista, en tanto que se preocupan por la suerte y condición del otro.

Cuidado de sí, cuidado del otro desde el rostro del otro

Es importante que los sujetos educativos tengan un cuidado de sí y un cuidado del otro, mediante el develamiento de la memoria colectiva del conflicto armado, dado que esto permite que se constituyan sujetos de respuestas. Así se puede comprender fundamentados en Mèlich (2004) cuando argumenta que, frente al símbolo del horror, el sujeto se constituye como sujeto cuando da respuesta a las apelaciones que le hace el rostro: voz, palabra. Para este caso, ese otro, ese rostro, es un padre de familia veterano de guerra y víctima del conflicto armado, que mediante la narración de su experiencia como víctima, posibilita que los sujetos educativos tengan un cuidado de sí y un cuidado del otro. Estos llegan a tener un cuidado de sí, cuando se hacen conscientes de buscar el bienestar del otro, siempre tratando de no hacerle daño. Es como si en las decisiones que toma el sujeto frente a su *alter*, reinara la primacía del otro que invita a protegerlo, ayudarlo, cuidarlo. A eso inducen los argumentos de los sujetos educativos cuando sostienen:

Tener cuidado de uno mismo es cuidar el bienestar de otras personas, que si otra persona necesita ayuda hay que colaborarle como se pueda (NEPF3-2017).

Para mí, tener cuidado es saber tomar la mejor decisión y sabiéndola ejercer para sí y no perjudicar a nadie (NEPF7-2017).

El cuidado de sí frente al rostro del otro, al *alter*, es sencillamente una respuesta ética que se aleja del egoísmo, donde el sujeto se

detiene para dar prioridad a la mirada del otro que lo interpela. Según Sucasas (2003), la presencia ética no se puede objetivar, ella impone un límite que impide devorar la mirada del otro como rostro; más bien invita a cuidarlo porque sabe que ese es su hermano, que devela su sufrimiento en la epifanía del rostro. Por eso, sostiene Sucasas (2003) que el rostro habla y su palabra es un imperativo que quiebra toda acción egoísta, porque el sujeto sale de sí, de su egocentricidad para renocer al otro como su prójimo, pero también para estar disponible para los demás.

Lo anterior también es argumentado por Mounier (2000), dado que sostiene que la persona es capaz de salir de sí para llegar a ser disponible para los otros. Implica esto, que el sujeto que reconoce a su prójimo y se pone a su disposición, no somete a la alteridad a su poder para destruirlo. Al contrario, “la alteridad del otro ocupa una posición superior al Mismo egoísta” (Mèlich, 2004, p. 90). Por eso, cuando los sujetos educativos afirman que la experiencia del padre de familia les ha dejado un significado de dolor:

Significado de dolor. Nos duele que algunas personas padezcan daños (NEPF1-2017).

Es un desdoblamiento de sí, que hace que dirijan sus miradas en el otro que sufre, ese otro que es persona y merece respeto, dado que se encuentra en unas condiciones distintas al resto de los mortales, por ello afirman:

Los discapacitados deberían ser personas a los cuales se les respete, se les valore y se les tenga un reconocimiento por ser personas luchadoras, berracas, echadas para adelante, porque a pesar

de ser discapacitados, rechazados, etc., salen adelante, pese a las circunstancias (NEPF9-2017).

Esto evidencia que el cuidado de sí que se da en los sujetos educativos al develar la memoria del conflicto armado, debe fundamentarse en la ética y no en lo ontológico-metafísico, dado que si fuera ontológico-metafísico, el Yo, es decir, el sujeto metafísico, se encerraría en Sí Mismo, en su perfecta egocentricidad haciéndose inmune a la sensibilidad para no dejarse afectar por la suerte del *alter* que sufre.

El sujeto que tiene cuidado de sí, es un sujeto que se deja afectar por el otro que sufre, es un sujeto sensible ante la epifanía del rostro, esto se corrobora cuando los sujetos educativos afirman:

Se siente nostalgia y ganas de llorar, porque él nos habla de tal forma que uno se mete en la historia y cuando nos estaba relatando, llegué a ver imágenes que se me pasaban por la mente de cosas que él nos contaba (NEPF8-2017).

Me dejó experiencias de escalofrío y asombro debido a la crueldad que hay en las personas, todo el daño que pueden hacer, la facilidad con la que realizan todo este acto de maldad y la tranquilidad con que hacen todo... (NEPF5-2017).

Tener cuidado de sí, en cierta medida, es abrirse a la narrativa, a la voz del rostro que habla. Precisamente, cuando hay apertura del sujeto frente al otro que le habla, que se muestra, este lo renoce como un interlocutor válido, donde más que sentir lástima, ve en ese otro-víctima un ejemplo de superación.

Me despertó sentimiento de lucha, porque a pesar de todas sus adversidades él salió adelante, y a pesar de todo lo que pasó él siempre tuvo un motivo por quien luchó, su hijo (NEPF2-2017).

El sentimiento que he sentido no fue de lástima sino más bien de superación, ya que este hombre nos dejó una enseñanza, de que hay que enfrentar los problemas con mucha madurez, pero sin dejarnos afectar emocionalmente porque cada problema o situación difícil nos deja siempre una enseñanza de vida (NEPF7-2017).

Esto es relevante porque evidencia que el cuidado de sí desde la memoria del conflicto armado, posibilita que el sujeto educativo no imponga la soberanía de sus conocimientos sobre el *alter*, sino que se abre mediante una actitud de escucha a la experiencia del otro para mover sus fronteras epistemológicas.

Así mismo, hay cuidado del otro en los sujetos educativos en el develamiento de la memoria colectiva del conflicto armado, cuando estos son pasivos, sensibles a la palabra del *alter* que se narra y se les narra; pues, la "narración supone siempre, ineludiblemente, dirigirse a otro. Narrar es narrarle a alguien, alguien concreto" (Mélích, 2004, p. 49). Sucasas (2003) sostiene que tal sensibilidad se da cuando "el rostro habla y el yo escucha" (p. 91). Justo cuando hay actitud de escucha atenta frente a la voz-palabra del otro que narra la experiencia en torno a algún acontecimiento, aparece la recepcionalidad del sujeto frente al *alter*-víctima. Recepcionalidad que se expresa en una respuesta inmediata de ayuda. Así lo manifiestan los mismos sujetos educativos:

Al escuchar el relato, me doy cuenta que todos podemos ayudar a las demás víctimas de la violencia, explicándoles, mostrándoles y dándoles a entender el otro lado de la vida... en un ambiente un poco más tranquilo donde pueden rehabilitarse y darse cuenta del sentido de la vida fuera de la guerra (NEPF8-2017).

El cuidado del otro, implica entonces siempre respuesta. No es posible para el sujeto sensible mimetizarse, ante la palabra del otro-víctima, ignorarlo y no hacer nada, porque el sujeto siempre se ve avocado a responder a la demanda, a la palabra, al ruego del otro que llama y reclama (Mélích, 2004). En tal sentido, cuando los sujetos educativos afirman:

Debo defender estas posiciones [enseñanza del relato], defender el bien del otro, respetando sus apariencias, sus discapacidades y hacerle abrir los ojos a los demás para que vean cuántas situaciones difíciles han pasado las víctimas (NEPF5-2017).

Sencillamente, es una respuesta que surge al escuchar la palabra del otro-víctima. En cierta medida es lo que Mélích (2004) llama *semántica de la cordialidad*, que no es más que intresarse por el otro. La *gramática de lo inhumano* sería invisibilizar al otro que sufre como humano, como persona.

La semántica de la cordialidad aparece en los sujetos educativos cuando los otros les conciernen, cuando se interesan por los otros, porque la experiencia de la alteridad los hace sensibles, evocando en ellos el cuidado del otro. Algo interesante pasa aquí; en la semántica de la cordialidad, los sujetos educativos

además de tener cuidado del otro cuando escuchan sus palabras, también le hallan nuevos sentidos a la vida. Así lo expresan:

Esta experiencia me hizo darme cuenta que a pesar de que nos pueda faltar una pierna, los dedos, una mano, la vida sigue (NEPF4-2017).

Siento arrepentimiento por no agradecer cada día porque me encuentro con vida, por no ponerme en los zapatos del otro cada vez que veo una discapacidad o afectación corporal (NEPF5-2017).

Quiero seguir apreciando mi vida, mi salud, lo fácil que vivo mi vida en comparación con las víctimas, como este señor. Mi familia la apreció y todo el buen ambiente que me rodea (NEPF10-2017).

Esto evidencia que en el cuidado de sí y en el cuidado del otro, a partir de la memoria colectiva del conflicto armado colombiano, los sujetos educativos pueden encontrar nuevos sentidos a sus vidas, lo que es importante, ya que, como lo afirma Mélich (1997b, 1998), la sociedad moderna y el mismo sujeto han entrado en crisis frente a los valores y al mismo sentido de la vida. Implica esto que la memoria colectiva del conflicto armado recuperada desde los procesos educativos, puede ser importante para la formación de las futuras generaciones, que puedan darle sentido a sus vidas y encontrar siempre salidas a las crisis.

El perdón: una enseñanza desde el cuidado del otro

Ya se afirmó arriba que la palabra del otro-víctima puede dejar enseñanzas que

mueven las fronteras epistemológicas de los sujetos educativos. Una de esas enseñanzas es acerca del perdón que se refleja en ellos cuando dicen:

Por otro lado, me dejó una experiencia de esperanza, de perdón, de agradecimiento por parte de este señor; culminó su relato dejándonos saber que podría perdonar y agradecerle a la vida (NEPF5-2017).

La enseñanza de perdón en los sujetos educativos es una enseñanza real, que surge de la voz del otro, la víctima, lo que permite comprender que el perdón no puede ser algo impuesto, es como dice Mélich (2010b), un obsequio gratuito de la víctima a su agresor, por lo tanto, ese obsequio gratuito va más allá del ámbito jurídico, pertenece al ámbito extralegal. Es decir, al otro-víctima no se le puede pedir por mandato legal que perdone porque el perdón debe emanar de su interioridad. Así se capta en el diario de campo en el que se registraron las palabras del padre de familia:

Ustedes creen que para nosotros es muy bueno cada día levantarnos como dice el Estado, que la reparación, el perdón y el olvido. Les decía yo, ¡por Dios, el olvido no se da!, ustedes están como equivocados por esa parte. Yo le decía, señor gobernador Fajardo, ¿a usted cuántas hijas le han violado? Dígame cuántas hijas le han violado?, ¿o a usted lo han violado? Y él callado, y yo le decía, ¿cuántos familiares le han matado? Entonces cómo viene a decirnos a nosotros que no, que olvidemos, que perdonemos. Dígame a mí, que me levanto todos los días y sé que no tengo una pierna; usted no sabe que me

levanto de la cama y me caigo pensando que tengo mi pierna. Cuántas veces me he montado en un bus y el bus ha arrancado y al no tenerme, caigo por allá en la última banca. ¿Usted cree que yo olvido eso tan fácil? (DC16-17).

Ya lo afirma Mélich (2010b): “la sola idea de un deber o de un derecho al perdón destruye el perdón” (p. 166). Es decir, el verdadero perdón es una respuesta ética del otro-víctima a su victimario. Justo, es esta respuesta ética que según Mélich se da a cambio de nada porque es gratuidad. Es esta gratuidad la que impresionó tanto a los sujetos educativos, de donde extraen la enseñanza del perdón.

Ahora, esta enseñanza en torno al perdón que se da en los sujetos educativos, no nace del azar, nace de la consciencia del cuidado del otro; pues, es precisamente al tener cuidado del *alter*-víctima, al no rechazarlo, al escucharlo atentamente, que comprenden en qué consiste el verdadero perdón. Por eso sienten que los otros-víctimas les enseñan cómo enfrentar los avatares de la vida cuando dicen:

El relato me ha dejado una experiencia de luchar en la vida, de ser berraco, de no tenerle miedo a nada ni a nadie por amenazas, por obstáculos que nos pone la vida. Y lo principal, no tener miedo a contar nuestra historia, las cosas trágicas que nos han pasado, lo malo, porque así ganamos al curar un poco nuestras heridas del corazón (NEPF6-2017).

Es como si los sujetos educativos vieran que el verdadero perdón sanara las heridas del que sufre. Se podría decir, que este perdón

que emana del corazón del otro-víctima, también es cuidado de sí, dado que le enseña a los sujetos a no encerrarse en sí mismos de manera absoluta en la angustia de su dolor y sufrimiento; y, por el contrario, invita a liberarse egocéntricamente del deseo de venganza, de matar, de destruir a su victimario, y más bien, lo perdona. Esto hace ver que la misma humanidad deviene de aquel que ha sido despojado de su humanidad, del otro-víctima. Y esto sí es una verdadera enseñanza para los sujetos educativos, porque ven que el que sufre da ejemplo de humanidad.

Educación y sujeto educativo democrático frente a la lógica de la crueldad

En el ejercicio de develar el sentido y significado de la memoria colectiva del conflicto armado apoyado en la música, los sujetos educativos se configuran como sujetos democráticos, cuando cada uno en medio de las interrelaciones, le asigna al desarrollo e impactos de la violencia en el país, sentidos y significados diferentes, lo que hace que aflore una variedad de estos sentidos y significados en torno al conflicto armado. Ello implica por supuesto, todo un reto para la escuela, dado que debe pensarse y preguntarse, como bien lo plantea Meireiu (2004), ¿qué condiciones desde el plano antropológico y político, posibilitan la emergencia de un sujeto democrático a partir de la memoria de la violencia colombiana?

Desde el plano antropológico, tiene que ver con que un sujeto no se puede adueñar de otro. Ya recuerda Mélich (2004; 2014) que cuando un sujeto se apodera del *alter*, lo destruye. En consecuencia, no adueñarse significa un respeto por lo que cada uno

piensa y dice, que para el presente caso, se enmarca en torno al mensaje que le transmite la canción escuchada sobre el conflicto armado a los sujetos educativos. Inclusive, cuando el respeto por el otro es real, los sujetos educativos pueden compartir sentidos y significados. Eso se puede otear cuando, evocados por la canción, “Violencia”, frente a la situación que vive la infancia en medio del conflicto armado, sostienen:

Yo me acuerdo cuando dice que los niños están perdiendo la infancia por la guerra, que los están maltratando, entonces, eso me produce pesar porque los niños crecen mentalmente en medio de la violencia (GFE20-1).

La canción es muy cierta, porque menciona mucho la suerte de los niños, y sí es la verdad, porque a medida que va habiendo violencia siempre hay un niño que ve esa situación; y, ahí es donde se va aumentando el rencor y eso produce más violencia (GFE20-7).

Profe, también como reflexión me deja que debemos pensar en el futuro de los niños, dejarles el país en paz... (GFE20-3).

Esto permite entender que cuando la escuela crea las condiciones para la formación del sujeto democrático desde el plano antropológico, este se hace democrático empezando por el respeto y el reconocimiento del otro; lo que obviamente hace desde su orilla cosmológica, que lo mueve en medio de la diferencia a compartir sentidos y significados, sin apropiarse de su *alter*. Meirieu (2004), defendiendo los fundamentos de la escuela democrática, emplea la metáfora de la *prohibición del incesto*, para designar que un sujeto

no puede apoderarse del otro, porque: “La prohibición del incesto es lo que hace una escuela abierta donde las relaciones entre los seres no son fijas [...]” (p. 27).

Precisamente, como las relaciones no son fijas, donde ningún sujeto se apodera del otro, como tampoco del sentido y del significado de la memoria colectiva del conflicto armado, porque entonces el sentido y significado no serían diversos, sino únicos, negando automáticamente la ambigüedad, la diferencia. Y esto es desde la perspectiva melichiana (2014) una lógica de la crueldad, en tanto que rechaza al otro que es singular y por tanto, diferente y diverso. Contrario al sujeto que está inmerso en un reinado de una lógica de la crueldad, está el sujeto democrático, que reconoce otras formas de pensar, que sabe además, que los sentidos son múltiples y cambiantes (Mélích, 2014; Recoeur, 2013).

Ahora bien, si el sujeto democrático es diferente al de la lógica de la crueldad, entonces este sujeto se puede alejar de la violencia porque no se interna en la palabra creyendo que tiene la verdad absoluta; por el contrario, siempre valida la palabra de los otros. Por eso, frente a la letra de la canción, afirman:

Bueno, como dice la señora, la violencia esta en todo el país, y sí sería bueno dejar el país en paz para los niños (GFE20-5).

Frente a la letra de la canción debemos concientizarnos y poner en práctica la paz, porque la paz no se hace solo con un grupo de personas, sino que es un acto del corazón de todos (GFE20-4).

Profe, que es la verdad, que la violencia no deja que llegue la paz, que triunfe el amor (GFE20-6).

Se evidencia que reconocen la palabra del otro (la del artista, pero también la de sus compañeros). Es más, es el reconocimiento de la palabra del otro que los lleva a configurarse no violentos, y más bien, sí democráticos, dado que “aprenden a no precipitarse sobre el otro cuando están en desacuerdo [...], o no intentar callarle o suprimirle” (Meireiu, 2004, p. 27). Esto se observó en el desarrollo de la actividad, es lo que los hace sujetos democráticos, y por supuesto, sujetos que añoran la paz como lo corroboran arriba sus narrativas.

En cuanto al plano político, un sujeto educativo es democrático, cuando al develar el sentido y significado de la memoria del conflicto armado piensa en participar en la construcción de un nuevo país. Es decir, no solo es respetuoso de la palabra del *alter* y añora la paz, sino que desde su actitud democrática se ve movido a cooperar en la fundación de un nuevo país alejado de la violencia:

Estamos en una generación donde los niños se imaginan ser Pablo Escobar, donde quieren ser pillos vendiendo drogas y matando policías. Debemos ayudar a construir un nuevo país aportando nuestro granito de arena para romper el círculo vicioso, que como dice Santiago, es un círculo de venganza (GFE20-2).

Lo interesante es que el deseo de la construcción del nuevo país, no nace en el vacío, sino que surge desde el recuerdo que evoca en ellos la letra de la canción:

Cuando dice la canción que la violencia mancha de sangre la tierra, que no deja florecer los campos, es verdad.

Titiribí era un pueblo caficultor, todas esas montañas eran llenas de café hasta que llegaron los paramilitares pidiendo vacunas [extorsión], y como mucha gente no las quiso pagar, entonces como no las querían pagar los mataban y después de matarlos les cortaban todo el café para que la familia no tuviera cómo volver a conseguir. Usted veía todas esas montañas rojitas de café, pero llegaron y quemaron todo y mocharon todo el café, entonces no dejaron volver a florecer los campos (GFE20-4).

Cuando estuvieron los paramilitares por acá, entraban a las casas, ellos entraban y tumbaban las puertas y mataban a la persona ahí al frente de la esposa, lo mataban y lo sacaban así (GFE20-5).

Profe, y a mí, mi hermanito también lo mataron los paramilitares (GFE20-1).

Como se puede observar, el sujeto educativo que devela el sentido y significado de la memoria del conflicto armado se configura como sujeto democrático en la escuela cuando esta organiza las condiciones para que el sujeto, desde su dimensión antropológica y política, en medio de la interrelación, respete y valore a lo demás; y, es en medio del respeto, movido por la propia experiencia y la del otro, donde surge el deseo de construir una nueva Colombia en paz.

CONCLUSIONES

La escuela, utilizando la literatura, la música y narrativas como dispositivos pedagógicos acerca de la violencia que ha experimentado Colombia, puede hacer pedagogía de la

memoria, posibilitando desde sus procesos formativos nuevos sentidos y significados del conflicto armado en los alumnos, para que estos se configuren desde su dimensión corpórea como sujetos políticos, compasivos, civilizados y éticos, que dan respuesta a las contingencias y a las apelaciones que les hace el *alter-víctima*, alejándolos de este modo de la ideologización y naturalización de la barbarie que se expresa en la violencia.

A través de la lecturas de textos sobre la memoria del conflicto armado colombiano, los sujetos educativos adquieren una ética compasiva de respuesta, que no se puede transmitir en clave de competencias como lo hace la escuela tradicional (enseñanza de contenidos), porque es una ética que surge de la lectura íntima y del sentido que el texto les evoca.

Los sujetos educativos pueden adquirir una identidad transitoria cuando escuchan imaginativamente la experiencia del *alter-víctima* como texto que se narra, al activarse en ellos los dispositivos éticos (sentimientos de anhelos, deseos, complicidades, simpatías y compatías) frente a lo que escuchan y frente a la epifanía del rostro que devela su tragedia.

La escuela puede formar subjetividades desde el cuidado de sí y cuidado por el otro, cuando abre los espacios para que los alumnos se sensibilicen y adquieran una semántica de la cordialidad en el encuentro cara a cara con el *alter-víctima*.

Los sujetos educativos comprenden en el encuentro cara a cara con el *alter-víctima*, que el verdadero perdón jamás puede ser impuesto, dado que este, el perdón, es un

regalo, es un obsequio gratuito de la víctima a su victimario.

Mediante el develamiento del sentido y significado de la memoria colectiva del conflicto armado, los sujetos educativos se forman democráticos y se alejan de la lógica de la crueldad desde un plano antropológico y político con la ayuda de la música; cuando no se apoderan de la palabra, respetan la diversidad y se comprometen a realizar acciones en pro de la paz.

REFERENCIAS

- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación* 2(2), 59-81.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2003). La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de las víctimas. En Mardones, J. M. y Reyes, M. (2003) (eds). *La ética ante las víctimas*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Bárcena, F., Mèlich, J. C., y Lorrosa, J. (2016a). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Educación y Cultura*, (114), 30-35.
- Bárcena, F., Mèlich, J. C., y Lorrosa, J. (2016b). Pensar la educación desde la experiencia. III parte. *Revista Educación y Cultura*, (116), 8-13.
- Colom, A., y Mèlich, J. C. (1997). *Después de la modernidad*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Mèlich, J. C. (1997). *De lo extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Mèlich, J. C. (1998). La disolución del sujeto en las novelas de deformación. *ARS*

- Brevis*, (24), 171-183. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/arsbrevis/article/viewFile/93729/142240>
- Mèlich, J. C. (2000b). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Revista Enrahonar* (31), 81-94.
- Mèlich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona, España: Herder.
- Mèlich, J. C. (2010a). *El otro en sí mismo. Por una perspectiva desde el cuerpo*. Barcelona, España: UOC.
- Mèlich, J. C. (2010b). *Ética de la compasión*. Barcelona, España: Herder.
- Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la maldad*. Barcelona, España: Herder.
- Mèlich, J., C., y Boixader, A. (coord.) (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona, España: Grao.
- Mosquera, C. E. (2016b). Mi confesión, un texto y los estudiantes, otros textos: una oportunidad para reinventar la escuela. *Encuentro Educativo*, 22(3), 447-459. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/21228/21066>
- Mosquera, C. E., y Rondón I. (2016a). Repensar la escuela: mi confesión, un texto, los estudiantes otros textos. *Educare*, 19(3), 154-170. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/2689/2189>
- Mosquera, C. E., Rondón, I., y Tique, J. (2016). Reinventar la escuela a partir de los textos de los actores escolares: maestros y estudiantes. *Praxis*, 12(1), 21-29. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1844/1323>
- Mounier, E. (2000). *El personalismo*. Bogotá D. C., Colombia: El Buho.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En Ranzueque G. A. (ed.) *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Sucasas, A. (2003). Interpelación de la víctima y exigencia de la justicia. En Mardones, J. M. y Reyes, M. (2003), (eds). *La ética ante las víctimas*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.