

REVISTA CÍRCULO DE HUMANIDADES

Julio – diciembre de 2019 N.º 39/40 Medellín - Colombia
Memoria histórica: La relación entre el recuerdo y el olvido

No.39-40
Jul-Dic
2019
Ej.3



REVISTA
CÍRCULO DE HUMANIDADES

Revista Círculo de Humanidades
Universidad Autónoma Latinoamericana
Facultad de Ciencias de la Educación
ISSN: 0122-7823
No. 39 y 40 Julio – diciembre de 2019
Medellín - Colombia

REVISTA CÍRCULO DE HUMANIDADES

Director general

EFRAÍN ALZATE SALAZAR

Subdirector

BERNARDO BETANCUR SIERRA

Comité editorial

BERNARDO BETANCUR SIERRA

Licenciado en Historia y Filosofía por la Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA. Medellín - Colombia. Especialista en Derechos Humanos por la UNAULA. Especialista en Gerencia Educativa por la Universidad Católica de Manizales - Colombia. Magíster en Educación y Derechos Humanos por la UNAULA.

EFRAÍN ALZATE SALAZAR

Licenciado en Historia y Filosofía por la Universidad Autónoma Latinoamericana - UNAULA. Medellín-Colombia. Especialista en Cultura Política y Derechos Humanos por la - UNAULA. Estudios avanzados de Maestría en Educación en la Universidad Católica de Oriente. Rionegro - Antioquia-Colombia.

JOEL SANONI ZAPATA URREA

Licenciado en Historia y Filosofía por la Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA. Medellín - Colombia. Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia. Medellín - Colombia.

JUAN GUILLERMO CANO J.

Licenciado en Historia y Filosofía por la Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín - Colombia. Especialista en Animación Sociocultural y Pedagogía Social por la Universidad Luis Amigó. Estudios avanzados de la Maestría Educación y Desarrollo Humano en el CINDE. Medellín - Colombia.

Comité Científico

ALEXANDRA AGUDELO LÓPEZ

Licenciada en Educación Especial por la Universidad de Antioquia. Medellín - Colombia. Magíster en Educación por la Universidad Javeriana. Bogotá - Colombia. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Medellín - Colombia.

ARIEL HUMBERTO GÓMEZ GÓMEZ

Licenciado en Educación básica-Ciencias Sociales por la Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia. Magíster

en Educación y Desarrollo Humano por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Medellín - Colombia. Actualmente cursa estudios doctorales en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE Medellín - Colombia.

HERNANDO E. SALCEDO GUTIÉRREZ

Licenciado en historia y filosofía por la Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA. Medellín - Colombia. Especialista en Derechos Humanos por – UNAULA. Psicólogo por la Universidad de Antioquia. Medellín - Colombia. Especialista en Docencia de las Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín - Colombia. Magíster en Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Manizales. Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín - Colombia.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
LATINOAMERICANA - UNAULA

JOSÉ RODRIGO FLÓREZ RUIZ
Rector

CARMEN ALICIA ÚSUGA CASTAÑO
Vicerrectora Administrativa

RAMÓN ELEJALDE ARBELÁEZ
Vicerrector Académico

SALIM CHALELA NAFFAH
Vicerrector de investigaciones

ROBEIRO GONZÁLEZ GONZALEZ
Decano Facultad de Ciencias de la Educación

JAIRO OSORIO GÓMEZ
Director Fondo Editorial

Imagen de carátula intervenida
Tomada de: [www.pinterest.com.mx/
search/pins/bansky&rs](http://www.pinterest.com.mx/search/pins/bansky&rs)

Universidad Autónoma Latinoamericana
Cra. 55 No 49 - 51 PBX 511 2199
Medellín - Colombia
www.unaula.edu.co

Misión

UNAULA, desde sus principios fundacionales: la autonomía, el cogobierno, el pluralismo, la libre cátedra y la investigación, se compromete, con visión global, en la formación integral de la comunidad académica y la difusión del saber, desde la docencia, la extensión, la proyección social y la investigación, para contribuir al desarrollo en el contexto nacional e internacional.

Visión

UNAULA será reconocida por su compromiso con la formación en el saber, en el ser, en el hacer, en el convivir y en el conocimiento científico y humanístico, respondiendo de forma autónoma, respetuosa y pertinente a las diferencias ideológicas y democráticas, para el desarrollo político, cultural, social y económico en un contexto globalizado.

Principios y valores institucionales

AUTONOMÍA UNIVERSITARIA	RESPONSABILIDAD SOCIAL	DEMOCRACIA-COGOBIERNO
Liderazgo	Respeto	Justicia
Excelencia	Ética	Participación
Transparencia	Igualdad	Diálogo
Lealtad	Solidaridad	Pluralismo
Voluntad	Servicio	
	Convivencia	

Contenido

	Editorial
11	Memoria histórica: La relación entre el recuerdo y el olvido
	ARTÍCULOS
15	De la memoria y las dificultades de hacer patria. Presentación del libro: De la memoria histórica de Colombia: a doscientos años de patria boba, de Efraín Alzate S. - Hernando Salcedo Gutiérrez
31	Crítica al Elogio del olvido de David Rieff Bernardo Betancur Sierra
63	El olvido y sus topografías Yuri Catalina Montoya Cardona
79	Justicia narrativa, una aproximación epistemológica Alejandro Carmona Ábalo
95	Historia, aporías, narración y subjetividad, claves para la comprensión de la memoria. Johan Sebastián Pabón Agudelo
115	Magisterio antioqueño 1900 – 1915 Elkin Jiménez
135	El aprendizaje basado en proyectos (ABP). Una oportunidad de transformar la educación. Catalina Jaramillo Cárdenas y Jaime Andrés Rodríguez Castaño
149	Acerca del Grupo de Investigación Circulo de Humanidades

Editorial

Memoria histórica: la relación entre el recuerdo y el olvido

La discusión entre quienes consideran el recuerdo como un deber y aquellos que piensan que es mejor ignorar el pasado, ha generado un espacio en el que unos y otros despliegan estrategias para sustentar sus afirmaciones. Los primeros dicen que lo correcto es recordar, porque con ello pueden salirle al paso a la manipulación de la memoria colectiva y evitar que el olvido destruya los vínculos con sus antecesores. Los segundos afirman que la memoria histórica, además de ser tóxica y subjetiva, está siendo utilizada para favorecer posiciones políticas, por lo que es mejor olvidar.

En esta discusión no hay un razonamiento dialéctico, se pelea por un recuerdo sin contexto o por un olvido basado en el individualismo y la indiferencia ante los horrores pasados y presentes. Mientras tanto, la violencia sigue cobrando víctimas. En Colombia, según Camilo González Pozo, presidente de INDEPAZ, de enero a julio de 2019, iban ciento dieciséis líderes asesinados, uno cada dos días. Por otra parte, según Ariel Ávila, director de la Fundación Paz y Reconciliación, desde el 24 de noviembre de 2016, cuando se firmó el acuerdo de paz con las FARC, hasta enero de 2019, se habían producido doscientos veintinueve homicidios de líderes sociales. Más del 60% de ellos eran reclamantes de tierra y verdad, líderes que querían participar en política y que se oponían a las economías ilegales.

Como puede verse, la lucha por la verdad es uno de los puntos centrales del conflicto. ¿Cómo aproximarse a la verdad sin memoria?

¿Cómo curar las heridas sin el olvido? Estos interrogantes hacen pensar que la memoria y el olvido van de la mano, lo demuestra una de las víctimas de la violencia en la comuna trece de la ciudad de Medellín, integrante del colectivo “Mujeres caminando por la verdad”, quien, a la pregunta: ¿Qué quisiera usted hoy?, respondió: “Yo quisiera encontrar a mi hijo, así sea en los huesitos, pero que ya descansara yo de este dolor que mantengo, porque eso es muy duro”. Según esto, la verdad puede producir un descanso reparador. Pero hay otros cuestionamientos: ¿Cómo revertir la violencia que padecemos?, **¿cómo acompañar el conocimiento del pasado con el olvido de la barbarie?**, ¿existe alguna disposición formal que, en aras de superar la violencia, incluya la memoria y el olvido?

Al respecto está el Programa *Memoria del Mundo*, creado por la UNESCO en 1992. También existe la Declaración sobre una cultura de paz, aprobada por la ONU el 6 de octubre de 1999. Igualmente, en Colombia tenemos instrumentos para transformar nuestro orden violento, como la ley 1448 de 2011, que crea el Centro Nacional de Memoria histórica (CNMH) y el decreto 4803 que lo reglamenta. De otro lado, como producto de los acuerdos de paz, tenemos la Justicia Especial para la Paz – JEP, la cual, a cambio de la verdad, concede beneficios. En la JEP se entiende que el olvido no es solo la negación de la barbarie, sino su reconocimiento con miras a darle otro sentido a la existencia.

No obstante, el problema no es ni de disposiciones legales, solamente, ni de demostrar si pesa más la memoria o si pesa más el olvido. La cuestión es entender que para alcanzar un olvido selectivo y fecundo es necesaria la memoria. Tengamos en cuenta que, en el pasado, no solo hay violencia, también sucedieron cosas benéficas para la humanidad. Entonces, si olvidar las guerras, según Rieff (2017), evita la violencia, cosa muy discutible, olvidar las paces desfavorece la generación de espacios para la sana convivencia, algo que no podemos fomentar.

Por todo lo anterior, desde la Revista **CÍRCULO DE HUMANIDADES** planteamos la necesidad de analizar las relaciones que pue-

den darse entre la memoria y el olvido. Consideramos que este análisis permitirá ver la dominación que ejercen unos grupos sociales sobre otros, lo cual favorecerá las iniciativas ciudadanas para la construcción de la paz y la no repetición. Igualmente, proponemos mirar la memoria y el olvido desde otras perspectivas, desde el arte y la pedagogía, por ejemplo. Esto permitiría un acercamiento a nuestra condición de humanidad y una transposición didáctica que nos muestre de manera inteligible lo que fuimos, lo que somos y lo que debemos ser.

De manera que no podemos seguir favoreciendo la idea de que solo hay memorias individuales y que la memoria colectiva reproduce la violencia. El enfrentamiento entre las explicaciones generales y las explicaciones particulares sobre un hecho histórico, abona el terreno para el caos en el que vivimos. Queda claro, entonces, que debemos ampliar nuestro margen de interpretación sobre el mundo, entendiendo que una misma realidad puede estar sujeta a múltiples explicaciones, todas válidas para superar el escepticismo en el que estamos inmersos.

De la memoria y las dificultades de hacer patria. Comentarios en torno a la noción "patria boba"¹

Hernando Salcedo Gutiérrez²

Mis opiniones Sr. mio, sobre federación no necesitan de sueños ni de anónimos como las de V: ellas son tan públicas, tan notorias que están consignadas en todos los papeles públicos de la *patria boba*³, en todas las paredes de San Victorino del 9 de enero, en los corazones de los Excmos. Señores Jenerales Santander y Urdaneta, que no me dejaran mentir como que se hallaron presentes: en mi proyecto de constitución cuyo prospecto ó introducción anda impreso hace dos años: en todas mis conversaciones; y últimamente en mis principios que jamás he disfrasedo ni he mudado, por que los he creído fundados en la razón⁴.

General Nariño

Buenas tardes. Es un placer para mí estar en este recinto compartiendo con ustedes uno de los actos más puros que tiene el ambiente universitario: el parto de un texto. Soy de la opinión clásica que la Universidad, con mayúscula, tiene como objeto someter a debate todos los temas que preocupan a la sociedad, y de ello, producir textos que circulen para que el debate continúe.

¹ Palabras pronunciadas en el acto de presentación del libro *De la Memoria Histórica de Colombia a doscientos años de Patria Boba*, del profesor Efraín Alzate Salazar. Biblioteca UNAULA, Medellín, agosto 15, 2019.

² PhD Filosofía. Docente Universidad Autónoma Latinoamericana.

³ El resaltado es del autor.

⁴ Nariño, Antonio, *Los Toros de Fucha*, Periódico, marzo 5 de 1823, Santafé. Se transcribe igual que en el original.

Artículo recibido el 16 de agosto de 2019 y aprobado el 04 de septiembre de 2019.

El profesor Efraín, que se ha tomado en serio esta vieja idea, desde hace años viene deleitándonos con sus artículos y textos sometiendo a discusión casi todo lo que hacemos en nuestro contexto. A veces, incluso, lo padecemos. He escuchado a compañeros decir que sufren cuando a diario abren el correo electrónico y ven un artículo de Efraín. “¿Qué nos irá a cuestionar hoy?”, se preguntan. Con temor abren el correo, leen el artículo y se divertirán o sufrirán dependiendo de si son cuestionadas o no sus actitudes e ideas. Pero todos aprendemos algo de eso, estemos o no de acuerdo con el punto de vista del profesor Efraín. En este sentido, podríamos afirmar que nuestro autor, en sentido griego, es un noble mayéutico: Ayuda a traer a la luz nuevas vidas, es decir, nuevas percepciones, nuevas ideas, nuevos mundos.

En el libro que hoy nos convoca, sustenta la hipótesis que, a doscientos años de vida republicana, aún seguimos en nuestro país inmersos en la misma dinámica que en los años en que iniciamos la gesta libertadora. Al grito de independencia lo siguieron doscientos años de discusiones absurdas que nos han hecho vivir situaciones como la reconquista de Morillo, una actitud genuflexa al imperio estadounidense, el ir y venir de los mismos dos partidos políticos que se han arrogado el destino histórico de gobernarnos y posiciones políticas de extrema izquierda que se consideran “la oposición”. El resultado: un pueblo ignorante sostenido a punto de circo y pan y una clase gobernante que hace alianzas hasta con el diablo, con tal de sostenerse en el poder. Ello es una “Patria Boba”.

En palabras del profesor Efraín:

Somos un país gobernado por tráfugas, cuyo mayor interés es el usufructo personal. Las leyes en su mayoría, que el legislativo emana para el estado y la sociedad, nos han ido sumiendo en un notorio atraso, en niveles desastrosos de injusticia e inequidad, en elevados impuestos y prebendas para las castas de poder. Se legisla para una ciudadanía que sale a votar emocionalmente y que no pregunta ni le interesa por quién ni por qué vota. Esa es la sociedad que encaja perfectamente en los linderos de una “Patria

Boba”, que sigue patinando en su tragedia sin atreverse construir su propio destino⁵.

Si bien comparto a grandes rasgos esta hipótesis, quisiera, en esta participación, referirme a algunos elementos que nos permitan comprender la magnitud de la tarea del profesor Efraín, pero, sobre todo, la magnitud de la tarea de *hacer patria*, de construir nación, en un contexto donde debatir es sinónimo de odiar.

Como es de conocimiento público, la noción *Patria Boba* se atribuye a la pluma del general criollo Antonio Nariño y Álvarez⁶, expresada en un periódico que editó para distribución gratuita en marzo de 1823, y al que llamó *Los Toros de Fucha*, del que solo salieron tres ejemplares, únicamente para hacerle frente a las diatribas que el general y ya vicepresidente de la República, Francisco de Paula Santander, le tiraba solapadamente desde su periódico *El Patriota*. En palabras de Nariño, “tanto a puyado V. al toro que al fin lo ha forzado á que salga a la plaza”⁷.

Salió Nariño a la plaza y lanzó la expresión, defendiendo su opinión de que la perspectiva federada no era la mejor para el país de entonces, y que eso lo había hecho público él desde hacía mucho rato. Según él, sus ideas eran “tan públicas, tan notorias que están consignadas en todos los papeles públicos de la *patria boba*”⁸. Parece que la expresión ya era famosa para esos días y posteriormente hizo que legos y expertos se preguntaran qué quiso decir el susodicho prócer criollo con ella.

¿Qué significado le da Nariño a tal expresión? La respuesta más común que solemos escuchar, como ya lo afirmé, es que luego del inicio del proceso emancipador con el Grito de Independencia del 20 de julio de 1810, nuestros líderes se dieron a la tarea de proponer ideales

⁵ Alzate Salazar, Efraín, *De la memoria histórica de Colombia. A 200 años de patria boba*, (Medellín: Todográficas, 2019), p. 49.

⁶ Santafé de Bogotá, 9 de abril de 1765, Villa de Leiva, 13 de diciembre de 1823.

⁷ Nariño, Antonio, *Los Toros de Fucha*, (Bogotá: marzo 05 de 1823), p. 1.

⁸ Nariño, Antonio, *Los Toros de Fucha*, (Bogotá: marzo 05 de 1823), p. 1.

filosófico-políticos que solo causaron que se dividieran y no pudieran concretar estrategias para lograr la anhelada liberación del imperio español. Aun no se había alcanzado la meta propuesta, y ya nuestros próceres se dividían por razones fuertemente ideológicas.

El resultado fue el reordenamiento de las tropas españolas con Pablo Morillo a la cabeza, reconquistando nuevamente a Venezuela y Nueva Granada y posteriormente sometiendo a Cartagena en diciembre de 1815 y a Bogotá en mayo de 1816. Inicia así un período de terror caracterizado por el fusilamiento a los patriotas comprometidos con la libertad de las américas. Se acaba la Patria Boba porque logró matar a la mayoría de los que discutían estos asuntos, e inicia el nuevo régimen español. Seis años de patria boba. En este sentido, en un texto del Ministerio de Cultura⁹ se afirma tajantemente:

Durante mucho tiempo hemos escuchado que por seis años fuimos una Patria Boba, aunque otros investigadores prefieran identificar este período como el de la Primera República, o inclusive el de las Primeras Repúblicas Federativas. Sin embargo, se coincide en que la ambigüedad, la desunión y la falta de criterios entre las personas de la república, no hicieron posible la consolidación de un gobierno fuerte que hiciera frente a la reconquista española. Entonces, cabe preguntarse: ¿sería tan fácil elegir una forma de gobierno y que este lograra detener la reconquista y la pacificación, una vez iniciados los procesos de autodeterminación e independencia?

Otros prefieren referirse a esta época de patria boba con un poco más de temporalidad: se llama patria boba al

decenio que va del llamado Grito de Independencia, dado el 20 de julio de 1810, en Santafé, a la Batalla del Puente de Boyacá librada el 7 de agosto de 1819, comienzo formal de la Independencia de España. Diez años de sainete y de sangre¹⁰.

⁹ Mincultura-Museo de la Independencia, *Patria Boba, primeros años de una nueva república*, Bogotá: 2013, p. 5.

¹⁰ <https://www.colombia.com/colombia-info/historia-de-colombia/independencia-y-republica/1810-1815/> Recorro a estas referencias electrónicas porque son muy comunes, y son las que "oficialmente" se pregonan.

Lo interesante del asunto, independiente de si son diez o seis años, es que en tal período la inestabilidad política, las guerras regionales y civiles, las discusiones entre criollos por el poder, las divisiones radicales por el tipo de gobierno que se debería implementar, las irreconciliables filosofías políticas, eran el pan de cada día. De nuevo con Mincultura¹¹:

Bastaron seis años de Patria Boba para poner sobre la mesa muchos temas que fueron, son y serán tocados en la historia de nuestro país: ¿quién debería gobernar?, ¿cuál debería ser la capital?, ¿por qué razón Cundinamarca o Cartagena o Tunja deberían tener el poder?, ¿por qué no podría haber repúblicas más pequeñas?

En el portal electrónico oficial Colombia.com describen la situación un poco más confusa. Afirman:

Durante este periodo... cada provincia proclama sus autoridades, cada aldea tiene su junta independiente y soberana, la palabra federalismo se convierte en la soberbia doctrina de la impotencia. Las derrotas iniciales de Bolívar, el conservatismo oligárquico del Perú virreinal y la política centralista de Buenos Aires en el Sur, que engendra la segregación y el separatismo de las provincias del Río de la Plata, ofrecen un mismo espectáculo de división y caos.

Para caracterizar esta época, el historiador Juan Manuel Robayo enfatiza también en la imposibilidad socio-política de construir un gobierno que unificara ideológicamente a las naciones incipientes. En sus términos:

Los años de la Patria Boba transcurrieron en medio de un clima de diarias preocupaciones que se reflejaban en un nuevo problema

¹¹ Mincultura-Museo de la Independencia, *Patria Boba, primeros años de una nueva república*, Bogotá: 2013, p. 5.

cada vez y que como secuela de los fenómenos políticos, sociales y económicos del momento, profundizaba más la crisis e impedía el establecimiento de un gobierno lo suficientemente capaz de enfrentar los retos que exigía la defensa de los principios de libertad política recientemente logrados¹².

Ahora bien, volviendo a nuestro término inicial, PATRIA BOBA, Nariño la expresa en ese periódico en un momento diferente: mirando hacia atrás era fácil decir que se habían perdido muchos años de lucha y esfuerzos que habían conducido al régimen del terror de Morillo, por tontas peleas entre los que buscaban independizarse. Aún no se había logrado el objetivo, y ya las peleas nos sobraban, pensaba el prócer. Pero **es que no comprendía Nariño que hacer patria no es un asunto fácil**. Él mismo es un producto de ese momento en que no se sabía con certeza qué era eso de patria, patria con sabor a América. Momento histórico que lo muestra en toda su desnudez y que nos ilustra por qué es difícil hacer patria.

Es bien conocido que ya, para las postrimerías del siglo XVIII, la población neogranadina blanca era en su mayoría nacida aquí, en el nuevo continente, los famosos “criollos”, y por mucho que su color fuera igual al de sus padres o abuelos, su tierra era esta. España era una quimera, un pueblo lejanísimo, del que muchas veces se sentían excluidos.

Una de las admiradoras y biógrafas de Antonio Nariño, Soledad Acosta de Samper¹³, resalta esta ambivalencia criolla:

Nariño se crio y creció en aquella atmósfera contradictoria: amaba el patrio suelo con vehemente pasión, pero al mismo tiempo

¹² Juan Manuel Robayo, “Reflexiones en torno al impacto de la patria boba. La Independencia de Tunja y su provincia 1810-1815”. Revista *Historia y Memoria*, Vol. 1. Año 2010, pp. 11-34. p. 22.

¹³ Acosta de Samper, Soledad, *Biografía de Don Antonio Nariño*, (Freeditorial, sin fecha ni ciudad), p. 4. Hay una bella edición electrónica tomada de una edición de 1910, a cargo de la Fundación El Libro Total. Puede verse en: <https://www.elibrototal.com/total/?t=1&d=5051>

veneraba todo lo que emanaba de la patria de sus antepasados peninsulares. Su padre le enseñó este respeto junto con el habla castellana de acento purísimo, y su madre le inspiró el amor a la tierra en donde había nacido, junto con sus prácticas de piedad muy católica...

En lo que sigue, queriendo comprender esa expresión tan fuerte de *Patria Boba*, voy a valerme de un poco de historia basada en Nariño, para mostrar lo complejo de su situación y lo saltimbanquis que le toca ser, para un día llamarse patriota y lanzar nuestra famosa expresión.

Como se recordará, Antonio de la Santísima Concepción Nariño y Álvarez es hijo de prominentes españoles. Su padre, el gallego Don Vicente de Nariño, que era nada menos que el *contador de las Reales Cajas de Santa Fe*, estaba casado con doña Catalina Álvarez del Casal, hija del antiguo fiscal de la Real Audiencia del Reino de Nueva Granada, y hermana de uno de los contadores mayores del Real Tribunal de la Contaduría General de Cuentas, don Manuel de Bernardo Álvarez del Casal¹⁴. En palabras de Martínez Garnica¹⁵:

Por su origen local y familiar, y por su especial formación en un grupo de catorce hermanos, de los cuales solo llegaron seis a la mayoría de edad, cabe esperarse de don Antonio Nariño una defensa de la preeminencia de la ciudad de Santafé en el conjunto de las ciudades y villas del Nuevo Reino de Granada, una decidida acción a favor de la expansión del comercio de este reino hacia el ámbito mercantil americano y español, y una postura política correspondiente a su posición en el seno de un grupo burocrático elevado del Estado monárquico, especializado en las funciones de la real hacienda.

¹⁴ Se pueden consultar todos estos datos en: Archivo Nariño, Fundación Francisco de Paula Santander, Bogotá, 1990, VI tomos.

¹⁵ Martínez Garnica, Armando. "El caso Antonio Nariño y Álvarez: "itinerario histórico" de la experiencia de la revolución y vivencia de un historiador 'patriota' adverso al paladín de los chisperos santafereños". *Revista Historia 2.0*, Conocimiento histórico en clave digital, No. 2, agosto de 2011-marzo de 2012, p. 121.

En otras palabras: Nariño era un claro ejemplo de criollo bien formado, hombre de vanguardia, con aptitudes para el comercio y actitudes políticas conservadoras, tal como se esperaba de un criollo de su estirpe. Por las mismas razones, a sus dieciséis años ya tenía formación militar y estuvo en uno de los piquetes enviados por el virrey a luchar contra los comuneros santandereanos, en 1781. Con una amplia biblioteca heredada de su padre, leyó todo lo que caía en sus manos. Fue alcalde en 1789 y regidor del Cabildo de Santafé. Se casó a la edad de veinte años con doña María Magdalena Ortega, teniendo como yerno a don José Ignacio de Ortega, el administrador de la Real Renta de Aguardientes, con lo que juntan dos familias mimadas por el Rey y consejeras personales del Virrey, consolidando su poderío. Fue nombrado por el mismo virrey como *tesorero de los diezmos del Arzobispado de Santafé*, originando debates sobre si el virrey podía hacer eso o no. Asunto que fue menor, pues luego fue acusado de robar los dineros públicos, asunto que no se comprobó. En 1791 se introduce en el mundo del agro y el ganado, al comprar la estancia de Fucha y Muzú, que quedaban en la vía hacia Bosa. En 1794 incursiona al mundo del comercio al solicitar licencia para sacar tres mil arrobas de quina que esperaba vender en España.

De casado, dispuso en su casa, desde 1789, de un amplio salón para hacer tertulias con otros criollos donde se discutía de todo, especialmente lo que se publicaba en los periódicos de Santafé. Era un asunto privado y, por los temas que tocaban, secreto. Lo llamó el *Santuario*. A su vez, parodiando algunos pasajes europeos, monta una librería en la que también se da el espacio de discusión, acción a la que denominó “El Arcano de la filantropía”, o simplemente “el casino”. Para esta época también abre una imprenta, Patriótica (1793), para editar textos escasos en la Colonia, y escribir y distribuir entre sus contertulios opiniones sobre los asuntos locales e internacionales.

De él afirma Guillermo Hernández de Alba, uno de sus más férreos defensores, biógrafo y uno de los compiladores más importantes de su obra¹⁶:

¹⁶ Hernández de Alba, Guillermo, (Compilador), *Don Antonio Nariño y Álvarez*, En: archivo Nariño: 1727 -1795, Tomo I, (Bogotá: Fundación Francisco de Paula Santander, 1990). pp. XV-XVI.

Lo adornan cualidades de singular atractivo, simpatía personal, temperamento alegre y chispeante, a flor de labio el gracejo; su mente de perfecto cerebral, abierta a toda novedad, lo dirige a los campos ilímites de la filosofía natural y de las ciencias; su insaciable curiosidad lo lleva a enriquecer su excelente biblioteca, de más de dos mil volúmenes, con las últimas producciones europeas y particularmente con los novísimos tratados de política, derecho constitucional y filosofía. Nada le es desconocido del movimiento europeo de la Ilustración, del que será propagandista entusiasmado entre el grupo selecto de quienes se cuentan entre sus amigos, a los que escoge para integrar su tertulia Arcano de la Filantropía.

Soledad Acosta de Samper¹⁷ lo describe como el hombre más popular del momento, así:

Don Antonio Nariño era, en el virreinato neo-granadino, el hombre más elocuente, más instruido, de mayores conocimientos prácticos, más liberal y generoso, más abnegado, más patriota y más amado entre los santafereños de cuantos existían entonces – en 1790– en la capital de la Colonia. Su popularidad en Cundinamarca era general, desde el Virrey en su palacio hasta el último artesano y labriego de la Provincia, todos lo querían, le estimaban y escuchaban sus consejos.

Como podrán notar: todo un criollo de alto vuelo. Martínez Garnica se pregunta, y con razón, cómo pudo pasar a la historia, alguien así, como un prócer. ¿Qué pasó en su vida? ¿Cómo pudo convertirse en patriota? ¿Realmente quería más poder? ¿O solo fue una veleta del destino?

En la historia de Nariño pasó algo que lo marcó el resto de su vida, para bien o para mal: en sus manos cayó el tomo II del libro *Historia de la revolución de 1789 y del establecimiento de una constitución en Francia*¹⁸,

¹⁷ Acosta de Samper, Soledad, *Biografía de Don Antonio Nariño*, (Freeditorial, sin fecha ni ciudad), p. 2.

¹⁸ François-Marie Perichou de Kerversau, *Historia de la revolución de 1789 y del establecimiento de una constitución en Francia*, Paris: Clavelin, 1792. 8 tomos.

que se lo prestó, luego de hurtarlo de la biblioteca del virrey José de Ezpeleta, el capitán Cayetano Ramírez de Arellano, sobrino del mencionado virrey. Pues bien, dentro de ese tomo, venía también impresa la “Declaración de los derechos del hombre”, y picado por lo que pensarían sus amigos de tal texto, decidió en diciembre de 1793 traducirlo e imprimir unas cien copias, esperando venderlo tan sigilosamente que nadie más que sus allegados pudieran tenerlo¹⁹.

Una acción algo audaz, algo inocente, de un hombre que ya con veintiocho años era todo un personaje. Él sabía, como criollo, de los peligros de tal acción. Lo impulsaba el deseo de la discusión, el debate de asuntos prohibidos. Y algo de dinerillo. Pues bien, el asunto le salió mal por la dinámica de descontento social que se vivía en esa época. Pasó que algunos inconformes llenaron las calles de Santafé de pasquines contra el virrey, y en la búsqueda de los culpables se enteraron las autoridades de la famosa traducción. Sólo tuvieron que machacar algunos cuerpos para que saliera el nombre de Nariño y sus contertulios. El 29 de agosto de 1794, ocho meses después de la traducción y publicación, fue puesto preso y embargados sus bienes. Lo irónico es que no le dio tiempo de vender los textos²⁰. En sus términos:

“(…) un amigo me advirtió luego que, atendidas las delicadas circunstancias del tiempo, este papel podía ser perjudicial. Inmediatamente,

¹⁹ La fecha exacta de la impresión ha sido polémica. La versión de que fue en diciembre de 1793 es del historiador Raimundo Rivas; otros estudiosos sostienen que fue en 1794. Se han encontrado textos de Nariño que afirman diciembre de 1793.

²⁰ En efecto, el segundo domingo de enero de 1794, como a eso de las once u once y media, según confesó Nariño, él mismo tomó cuatro ejemplares impresos de la traducción de “Los Derechos del Hombre” que había puesto a secar al sol y caminó hasta el altozano de la Catedral, donde se encontró con su amigo Miguel Canal. “Tengo un excelente papel, le dijo; en dando un peso lo verá vuestra merced”.

El segundo ejemplar se lo entregó al ciudadano Luis de Rieux, médico francés adscrito al hospital militar de Cartagena de Indias, a quien advirtió que el papel había sido impreso en España, “engaño” con el cual Nariño esperaba ganar unos pesos de más al vender el libro como “importado de la península”. Sin embargo, no alcanzó a distribuir las otras dos copias, puesto que su amigo Ignacio Sánchez de Tejada, oficial de la Secretaría de Cámara del Virreinato, le advirtió que tuviera cuidado porque los planteamientos de los revolucionarios franceses podrían ser considerados peligrosos por las autoridades españolas. “Se está diciendo que en su imprenta dio a luz un papel ateo, que desconoce la autoridad de los reyes”, le dijo>. Alcaldía Mayor de Bogotá, *Historia de la traducción de los Derechos del Hombre y del Ciudadano por Antonio Nariño*, (Bogotá, 2009), pp. 17-18

sin exigirle los fundamentos de su aserción, no obstante de estar yo satisfecho de que todo lo que el papel contenía se ha impreso en Madrid y corre por toda la nación, traté de recoger los dos únicos ejemplares que andaban fuera de mi casa, y todos los otros los quemé al instante”²¹.

Por tal acción, o por sospecha de ella, fue declarado culpable de traición a España. Y para defenderse, no una, sino tres veces, recurre a argucias argumentativas que podrían denotar su altura de creyente en la libertad, o que solo era un díscolo, pero brillante muchachín que tenía discurso para todo. Primero, trató de negar que hubiera editado el texto en mención, asunto que no le creyeron; posteriormente, lo admitió y argumentó que solo lo hizo por dinero, tampoco le creyeron; por último, afirmó que no entendía cuál era el problema, pues tal texto no tenía nada de subversivo: todo lo allí escrito estaba acorde con, por ejemplo, Santo Tomás de Aquino y otros ilustres filósofos; en sus términos: “nada que ya no esté impreso y publicado en esta Corte, donde se han impreso y publicado otros infinitamente peores, y todos corren libremente por el espacio inmenso de la monarquía”²²; tampoco le creyeron. Conclusión: sentenciado a diez años de prisión.

Allí empieza su suplicio. Allí empieza su heroísmo. La historia, como en Edipo, se repite. Lo que viene luego para nuestro prócer, es largo y complicado. Yo solo traigo a colación este recuerdo para resaltar lo complejo de las personas que van a *hacer patria*. Noten bien toda esta serie de contradicciones, ambivalencias, situaciones de vida. De allí que, cuando en 1823, Nariño lanza la expresión *Patria Boba*, no era el mismo Nariño de 1793, cuando traduce y publica los derechos del Hombre. En todo su momento de niño rico, fue un defensor de la Monarquía. Godo, religioso, burgués. Incluso cuando regresa a Santafé, luego de escaparse del barco que lo llevaba prisionero para una cárcel

²¹ Alcaldía Mayor de Bogotá, *Historia de la traducción de los Derechos del Hombre y del Ciudadano por Antonio Nariño*, (Bogotá, 2009), p. 18.

²² Nariño, Antonio, *Defensa*, agosto de 1795, en Archivo Nariño, tomo II, p. 34.

en Cádiz, se entrega al virrey y pide perdón por su craso error de publicar tal texto. De nuevo, Martínez Garnica narra esplendorosamente esta situación²³:

Nariño tuvo entonces la oportunidad para reconciliarse con la monarquía, haciéndose digno de su familia y de su condición, y le relató al oidor Hernández de Alba los detalles de su viaje. Mostró su arrepentimiento por lo pasado y se dispuso a esperar su “restablecimiento a la soberana confianza del rey”, prometiendo emplear el resto de su vida “en servicio de ambas majestades” y hasta “derramar la última gota de mi sangre en servicio del rey”. Pidió perdón por sus “pasados yerros” y la licencia para quedar en estado de “poder dar con mis obras un testimonio de arrepentimiento y de poder subvenir a la subsistencia de mi desgraciada familia”. Como prueba de su propósito de enmienda, Nariño escribió para el virrey Mendinueta un *Ensayo sobre un nuevo plan de administración en el Nuevo Reino de Granada*, presentado en su despacho el 16 de noviembre de 1797.

Ello no significó que se le perdonó. Entre la vista gorda de un oidor o del virrey, vivía entre la cárcel y fuera de ella. Serán los sucesos del 20 de julio y el cambio de gobierno de Cartagena, los que de nuevo lo harán saltar a la palestra política. Sale a la libertad y esta vez viene a defender postulados ¡liberales! ¡Centralista y liberal!! Algo ambigua la situación.

Volviendo a sus días de periodista, para julio de 1811 imprime un periódico propio, *La Bagatela*, y en su particular lenguaje volteriano, aconseja, defiende, postula, todo tipo de ideas libertarias. Así, si el otro no las comparte, no debe perdonársele. En el número 11 del 19 de septiembre, escribe:

²³ Martínez Garnica, Armando. “El caso Antonio Nariño y Álvarez: “itinerario histórico” de la experiencia de la revolución y vivencia de un historiador “patriota” adverso al paladín de los chísperos santafereños”. Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital, No. 2, agosto de 2011-marzo de 2012, pp. 128.

“Al americano, al europeo al demonio que se oponga a nuestra libertad: tratarlo como nos han de tratar si la perdemos. Que no haya fueros, privilegios ni consideraciones. Al que no se declare abiertamente, con su dinero y con su persona a sostener nuestra causa, se debe declarar enemigo público, y castigarlo como tal... Al que no quiera ser libre con nosotros, que se vaya; pero al que se quede y no sostenga nuestra causa con calor, que le caiga encima todo el peso de la ley”. “Salvar la Patria o morir”.

Miren esta belleza: o peleas por esta causa, o eres mi enemigo. No acepto otra perspectiva.

Esa, queridos contertulios de hoy, es la raíz de la *patria boba* que queremos superar. Desde los inicios de nuestras discusiones políticas, nos invadió el ortodoxismo. Nariño, el criollo godo que luego fue liberal y reivindicaba los derechos del hombre, es ejemplo de ello. Pero les aseguro que lo mismo podríamos decir de Santander, y la mayoría de nuestros próceres. Todos se vieron envueltos en paradojas y contradicciones que los hicieron tomar partido por una u otra posición. Pero saltaron la línea de la razón y terminaron postulando el apotegma que hoy nos guía: si no estás conmigo, estás contra mí.

La *patria boba* es la que no reconoce la sana diferencia. La patria boba es la que piensa que todos debemos pensar igual. El mismo Nariño representa la posición de su misma expresión: desde 1811 él es un continuador de la Patria Boba, un prócer de la misma, sobre todo cuando defiende a capa y espada que debe ser Santafé de Bogotá la capital visible del nuevo Estado nacional. Puede que sus argumentos sean realistas, pues él reconocía que la herencia intelectual española no había formado a un pueblo para auto-gobernarse, por ello, mientras se consigue formar una amplia capa intelectual que maneje el país, se requieren de gobiernos centralistas, autoritarios y antidemocráticos. En *La Bagatela* repetía que no podíamos ser como América del Norte, pues ellos tenían la mejor Constitución del mundo, lo que significaba que la habían redactado los mejores hombres de la nación. Nosotros

no los teníamos. En algunos escritos²⁴ reconoce abiertamente que en esas actuales circunstancias el pueblo reasumía la soberanía, pero ese ejercicio no podía ser otra cosa más que para elegir unos representantes. Pero, reflexiona el criollo, ¿quién convoca al pueblo? ¿Qué fecha? ¿Cómo y dónde?

Sus ideas centralistas tenían peso. Pero la de sus opositores también. El no reconocer nada a los otros es prueba de su fortalecimiento de la idea de una *Patria Boba*. Pelear para que se reconociese que Cundinamarca era la única opción para aglutinar a una nación de regiones, es desconocer la diferencia de los nacionales desde el mismo momento del grito de independencia.

Hoy ya es claro que hacer patria es promover la diferencia y el respeto absoluto por las ideas contrarias. El profesor Efraín trae innumerables ejemplos en su texto del comportamiento ortodoxo de nuestra clase política. Las elecciones de los últimos tres gobiernos han sido el vivo ejemplo de cómo se promueve y controla una patria boba. Y nos deja claro nuestro autor que una patria vivaracha, aquella que no es boba, no es la que piensa igual.

Querer el terruño es fácil, como fácil es pasar al patriotismo y nacionalismo. Nos unen muchos rasgos culturales, nos identificamos como pueblo con tantas cosas, que parecemos iguales. Pero hacer patria no es eso.

Germán Mejía Pavony escribió en 2009 un artículo donde nos recuerda que en ese período que llamamos patria boba:

no todo español fue realista ni todo americano patriota, ni los indios se definieron en conjunto por un bando ni los negros es-

²⁴ "No hay folleto, ni vieja, por rezandera que sea, que no nos tenga molidos los chichones con el sistema federativo. Ya no hay compañías de comercio, amistades, casamientos, ni puterías; todo es federación de comercio, federación de hombres, federación de sexos, con bendición de la Iglesia, o sin ella... ¿Ignora V. que ansían las Provincias por formar de estos diferentes miembros un cuerpo tan respetable y bien organizado como lo es el de los Estados Unidos? Dígame sr. Alquimista, ¿cómo es que de unos miembros débiles y miserables va vd. a hacer un cuerpo respetable, y tan respetable como el de los Estados Unidos, que se compuso de miembros robustos y fuertes?". *La bagatela*, 20 de octubre de 1811.

clavos tomaron partido por una lucha que no era la suya. Todo lo anterior nos dice de las profundas diferencias que existían en la sociedad neogranadina. En esas circunstancias, no podemos afirmar que existía una Nación; en realidad, dicho concepto se refería a los habitantes del terruño, esto es, a la provincia. Visto desde esta óptica, entonces, la valoración de 'Patria Boba' no permite apreciar que la diversidad, la diferencia, eran lo característico de una realidad que el centralismo quiso acallar, precisamente con la denominación de 'boba'²⁵.

Yo creo que entre las muchas virtudes que tiene el texto del profesor Efraín, la que más me gusta es que de nuevo pone el dedo en la llaga sobre las raíces de nuestras conductas políticas. Y a partir de un desparpajante análisis en donde nadie sale bien librado, nos muestra que aún nos quedan muchos años de bobería, pero que no hay más remedio que seguir debatiendo, como un buen universitario.

Gracias Efraín, y gracias a todos ustedes por estar aquí esta noche recordándonos que la historia continúa.

²⁵ Mejía Pavony, Germán Rodrigo ¿La patria boba? Revista *Semana*, 7/18/2009.

Crítica al elogio del olvido de David Rieff¹

Por: Bernardo Betancur Sierra²

RESUMEN: Este artículo se centra en la crítica al texto, *Elogio del olvido*, de David Rieff (2017). El desarrollo teórico pretende demostrar, que es erróneo afirmar que la memoria solo sirve para revivir los odios y que el olvido, como simple supresión del pasado, no contribuye a la prevención de la violencia. Sin caer en la banalización del recuerdo, se pondrán en evidencia las paradojas y los mitos contruidos por Rieff en torno al olvido, mostrando que el olvido no se opone a la memoria, por el contrario, es su complemento.

Palabras clave: Historia, memoria, olvido, verdad, violencia, odio, perdón, paz.

SUMMARY: This article focuses on criticism of the text, *Praise of Oblivion*, by David Rieff (2017). The theoretical development tries to demonstrate, that it is wrong to affirm that memory only serves to revive hatreds and that forgetting as a simple suppression of the past does not contribute to the prevention of violence. Without falling into

¹ Este artículo fue realizado para la Revista *Círculo de Humanidades* de la Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín. Aquí se hace una reflexión desde una perspectiva crítica, sobre un texto y un autor determinado, en este caso David Rieff. Sin la pretensión de un ensayo estrictamente académico, y sin el condicionamiento de un trabajo de grado, se busca controvertir los puntos de vista del autor y proponer alternativas a las problemáticas planteadas.

² Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma latinoamericana, Medellín. Especialista en cultura política y pedagogía de los derechos humanos, Universidad Autónoma latinoamericana, Medellín. Especialista en gerencia educativa y gestión de proyectos, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Educación y Derechos humanos, Universidad Autónoma latinoamericana, Medellín. Docente extensión pedagógica, Universidad Autónoma latinoamericana, Medellín. betancursierra@gmail.com. <http://produccionesbetancursierra.blogspot.com/>

Artículo recibido el 07 de junio de 2019 y aprobado el 29 de junio de 2019.

the banalization of memory, the paradoxes and myths built by Rieff around oblivion will be revealed, showing that oblivion does not oppose memory; on the contrary, it is its complement.

Keywords: History, memory, forgetfulness, truth, violence, hate, forgiveness, peace.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se aborda el tema del olvido, según el historiador y periodista norteamericano David Rieff. Se busca identificar los diferentes sentidos que el autor le atribuye a este concepto y determinar por qué le confiere ventajas sobre la memoria. Dichas ventajas pueden verse cuando Rieff plantea que la memoria es un artefacto para fomentar el odio, mientras que el olvido sirve para evitar la venganza. Análogamente, se señalarán los argumentos del autor para proponer la omisión de los hechos del pasado y defender férreamente el olvido. Esto brindará elementos de juicio para pensar nuestra realidad como ciudadanos.

Reflexionar sobre este tema sirve para denunciar que, en el mundo y específicamente en Colombia, la violencia sigue ganando terreno. Además, permite aclarar que, aunque algunos defensores de la memoria pueden ser movidos por un recuerdo revanchista, no todos siguen esta dirección. Quienes atacan la memoria histórica con este argumento se contradicen, dado que afirman que recordar está fuera de contexto, pero lo hacen desde la descontextualización que genera su rechazo del pasado.

Por consiguiente, en este trabajo podrá colegirse que, ni las falencias que puedan presentar los trabajos de memoria histórica, ni las heridas y las alegrías del pasado, pueden superarse con el simple acto de olvidar, entendido este como borrar de un tajo el pasado. En otras palabras, el olvido infecundo o, en términos de Mèlich (2000), el olvido no selectivo, no es la salida. También se sustentará que suprimir el pasado no puede ser la base sobre la que se levante una nueva democracia.

Al mismo tiempo se sostendrá que ninguna sociedad humana puede surgir sin haber tenido unas bases y que, plantearlo así, sería negar la conciencia histórica de los pueblos.

Por otra parte, al ser este ejercicio una reflexión desde la perspectiva crítica, se mostrarán las debilidades, entre otras, de tres de las tesis de Rieff. La primera es la que afirma que el movimiento de derechos humanos está basado en una profunda ideología política, por lo que hay que desconfiar de la memoria, debido a que al ser algo mediático, con ella puede falsearse la historia; la segunda es la que dice que, con el auge de las tecnologías, los aficionados practican hoy una mala historia, y la tercera es la que sustenta que la historia es seria, mientras que la memoria es parcializada y peligrosa. A propósito de estas tres tesis, llama la atención el hecho de que Rieff, siendo un experto que denigra de los aficionados, termine haciendo cosas que no reflejan su experticia, por ejemplo, descalificar autores, Freud entre otros, solamente pidiéndoles perdón, antes de lanzarles sus críticas.

Esta incoherencia permite formular los siguientes interrogantes: ¿Solo desde el estudio de la memoria se puede falsificar la historia?, ¿solo el aficionado falsifica la historia? ¿Puede un historiador experto falsificar la historia? La reflexión sobre estos cuestionamientos nos dejará ver que la historia no puede falsificarse solo, para favorecer la memoria; también puede hacerse para favorecer el olvido. Veremos también que no resulta benéfico para la convivencia escribir memorias contando solo con el presente, que es lo que ocurre, por ejemplo, en Medellín, cuando el alcalde ordena demoler el edificio Mónaco, que fuera propiedad del extinto narcotraficante Pablo Escobar, y decide levantar en su lugar un parque para refundar esa memoria dolorosa. ¿Podrá deshacer con dinamita lo que ocurrió? ¿Con qué derecho quiere cambiar la historia?

La aproximación a todas estas preguntas despertó varios intereses: el primero, indagar acerca del por qué es necesario afianzar el imaginario colectivo y recordar la historia, el segundo, profundizar en la relación que tienen la memoria y el olvido, y el tercero, conocer el papel

jugado por el olvido en el campo político. A partir de ahí, se revelará que el olvido, como lo concibe Rieff, es una peligrosa arma contra la memoria y contra las víctimas; además, podrá verse que este tipo de olvido les sirve a las élites para construir una memoria que les sea favorable.

Para lograr estos propósitos, en este ensayo se ha dividido el desarrollo temático en cinco capítulos, a saber: de la memoria y las conmemoraciones, de la memoria de las heridas, de la memoria de la sanación, del olvido como artefacto del mal, y de la relación entre el recuerdo y el olvido. De esta manera, se notará que no es el olvido el camino que debemos trasegar, por lo menos, no el olvido infecundo, porque este se niega a un recuerdo fértil que abone espacios para la tolerancia y el diálogo. Igualmente, se dejará claro que el olvido como terapia, en términos de Mèlich (2011), es el que debe prevalecer.

También se pondrá en evidencia que la memoria colectiva está ahí a pesar de que Rieff diga que no existe. En síntesis, en este escrito se llama la atención acerca de que no se trata de concebir la memoria como un mito, que hay que derrumbar, para caer en la paradoja de poner en su lugar otro mito, el mito de negación y permisivo de un olvido parasitario. Se propone más bien, acoger la memoria y el olvido como elementos complementarios que permiten afrontar las contingencias y crear unas mejores condiciones de vida.

DESARROLLO TEÓRICO

De la memoria y las conmemoraciones

En su libro *Elogio del olvido*, David Rieff (2017) trae a colación el poema de Binyon³ titulado: “Por los caídos”, una oda que se ha convertido en

³ Robert Laurence Binyon fue un poeta e historiador del arte. Nació el 10 de agosto de 1869, en Lancaster, Reino Unido y falleció el 10 de marzo de 1943 en Reading, Reino Unido. Su poema “Por los caídos” se recitaba con frecuencia en los servicios de Día del Recuerdo, en conmemoración de las bajas de Gran Bretaña durante la guerra: una práctica que continúa hasta la actualidad.

el recordatorio de la primera batalla de Ypres⁴. Luego afirma que, en Inglaterra, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, dentro de los actos conmemorativos de la primera y segunda guerras mundiales, se recita en coro este poema, lo cual se parece más al responsorio de una misa que a algo que pueda traer algún beneficio. Su mirada peyorativa se acentúa cuando asevera que los participantes en dichas celebraciones cierran cada estrofa del poema de Binyon, uniéndole el verso: “Para que no olvidemos”, del poema “Fin de oficio”, de Kipling⁵. Rieff afirma que estas evocaciones se hacen de forma mecánica, y que los personajes y los hechos a los que supuestamente no hay que olvidar, ya han sido olvidados; es más, dice que todos estos actos terminan en eventos culturales y deportivos que nada tienen que ver con la memoria histórica.

A propósito de “Fin de oficio”, en este escrito se hace eco del siguiente verso del *Eclesiastés*: “No hay memoria de lo que precedió, ni tampoco de lo que sucederá, habrá memoria en los que serán después”. “Fin de oficio” es uno de los argumentos con los que Rieff afirma la imposibilidad de la memoria, pues entiende, con sus versos, que todo será olvidado. No obstante, Rieff deja de lado esta parte del verso del *Eclesiastés*: “Habrá memoria en los que serán después”. Frente a esto uno puede preguntarse: ¿Por qué Rieff desconoce la memoria de los que serán después? ¿Esos que serán después, que sí van a tener memoria, según el mismo *Eclesiastés*, de dónde la van a tomar? ¿Se tiene memoria solo de la época en que se vive?

Otra de las celebraciones que menciona Rieff (2017) es la del día de los caídos, en Carolina del Sur, Estados Unidos, de la cual dice que ha degenerado en una feria. Esta mirada despectiva frente a las conmemoraciones le permite a Rieff afirmar que la memoria no es más

⁴ Ypres es una ciudad en el noroeste de Bélgica. En sus bosques y campos se libraron cuatro batallas durante la Primera Guerra Mundial, a las cuales se les conoce como Batallas de Ypres. En estas batallas se empezó a usar gas mortífero con fines militares. La primera batalla de Ypres se dio entre el 19 de octubre y el 22 de noviembre de 1914.

⁵ Rudyard Kipling fue un escritor y poeta británico. Nació el 30 de diciembre de 1865 y murió el 18 de enero de 1936.

que nostalgia del pasado, por lo que se convierte en una causa perdida. He aquí un velo que no deja ver que la causa perdida es precisamente la intención de aplastar la memoria histórica con el olvido, pues como quiera que sea, la distorsión de un acto de recordación es un problema de una cultura en particular, que no justifica las supuestas bondades del olvido infecundo. Además, la memoria no es solo de una época, ni se refiere exclusivamente a la evocación de violencias pasadas. Tampoco podemos reducir los recuerdos a simples réplicas de lo que ocurrió. Los recuerdos son algo que nos impacta emocionalmente y ya sea que registren hechos que muestren el carácter fundamentalmente bueno del ser humano o sus barbaries, siempre existirá la posibilidad de que nos digan como hemos vivido los acontecimientos.

Al respecto, conviene decir que, únicamente desde una visión caricaturizada de la finitud, puede defenderse la idea de que “los que serán después” no tendrán memoria, y que nada deja quien se muere. Aquí vale la pena aclarar que, quien muere, no se va del todo, deja un legado, y quien nace se encuentra con el mundo socio-cultural, no con el mundo como un ser allí; prueba de esto es que le toca enfrentar unas guerras y unas paces que no hizo. Entonces, basados en el mismo *Eclesiastés* se puede afirmar que el olvido, entendido como borrar de un tajo el pasado, es un imposible. Análogamente, debo aceptar que lo que acabo de afirmar proviene de mi interpretación, que es solo una entre tantas que pueden hacerse del *Eclesiastés*, y que como tal es subjetiva, pero esto me sirve también para señalar que la interpretación que hace David Rieff también es subjetiva y no constituye el elemento último que permita eliminar la memoria histórica y posesionar el olvido infecundo.

En este punto me doy cuenta de que Rieff está confundiendo la memoria con las conmemoraciones, tal vez por eso afirma que “no es tan obvio que la memoria tenga un uso práctico”. ¿Cómo puede ser práctica una memoria que se reduce a eventos recordatorios? Contrario a Rieff, yo creo que no es tan obvio que el olvido sea la panacea, ni es obvio que la historia solo sea para los expertos, y tampoco es obvio que los hechos históricos sean solo anécdotas que les competen a los que las vivieron. De hecho, aunque nos parezca lejana, la historia nos

afecta, por eso debemos reflexionarla todos; entre otras cosas porque, por distantes que veamos los hechos, estos nos aportan ¿Qué puede estar más lejos y más cerca a la vez, que la cultura griega? ¿Cómo sustentar que la *Ilíada*, Cicerón, el Panteón y la Acrópolis ya no mueven nuestra imaginación social y política?

Por lo anterior, considero que Rieff está tomando aspectos como un período de tiempo, el deterioro de algo material, y un evento, como si fueran los únicos elementos de la memoria. Tal vez, por eso esgrime como argumento para demostrar el fin de la memoria histórica, el derrumbe de un museo y la caída de una estatua. Si así fuera, para acabar de forma definitiva con la memoria bastaría con incendiar todos los museos y las estatuas del mundo, así como ocurrió con la catedral de Nuestra Señora de París; no obstante, en un tiempo relativamente corto, estos podrían ser reconstruidos. Habría que decir también que los museos, y hasta los viejos y nuevos caserones, donde algunos funcionan, son más que relicarios, tienen vida propia y mueven pasiones; lo demuestra Poe, con su melancólica casa de Usher. Entonces, las contingencias que puedan afrontar las cosas materiales, como los museos y las estatuas, no constituyen un argumento para afirmar la imposibilidad de la memoria.

Así las cosas, desde su reducción del recuerdo a lo material, Rieff está proponiendo acabar con la memoria histórica como un imperativo moral y levantar sobre sus cenizas el olvido. Pero entra en una de sus muchas paradojas, pues afirma que no propone sustituir una cosa por su opuesto, cuando es precisamente lo que hace. Por todo esto, pienso que no es fantasía reivindicar el museo como sitio de reflexión y estudio, ni es fantasía afirmar que, para reconocer nuestras herencias culturales, materiales e inmateriales, la memoria es de gran ayuda; tal vez la fantasía sea pensar que la solución a todos nuestros problemas es un olvido aislado de la memoria.

Creo que es, precisamente, por esta fantasía, que Rieff cae en otra de sus contradictorias afirmaciones. Me refiero a su aseveración de que no se puede olvidar lo que nunca se ha sabido. Esto lo dice dejando de

lado, el obvio desconocimiento del pasado de quienes van llegando a este mundo y de quienes han sido devorados por el olvido infecundo. Afortunadamente, este asunto se puede corregir con la enseñanza, en la que, sin caer en la banalización de lo material, se pueden aprovechar, entre otras cosas, las conmemoraciones, las estatuas y los museos. Los museos, por ejemplo, sirven para acercarse a la memoria de otras épocas y son mucho más que espacios institucionales para desarrollar tareas formales; son espacios que invitan al empoderamiento y tienen mucho valor, en el sentido de que son muchas cosas a la vez, es decir, son un recurso didáctico, un lugar para estudiar, un sitio de información y formación, un espacio de reflexión, un espacio lúdico, un espacio para la integración y la diversión, y como si esto fuera poco, son en sí mismos, un objeto de estudio.

De la memoria de las heridas

Frente a la afirmación de Rieff, acerca de que la memoria trae recuerdos ponzoñosos y que, por tanto, tiene un peso demoledor que puede generar revanchismos, es necesario hacer otra lectura, porque la memoria puede verse también como una denuncia demoledora de odios. Además, para sanar hay que contar con las heridas. Por eso, el camino no puede ser la amnesia, con esta solamente estaríamos levantando un monumento al olvido en el mismo sitio que quedaría después de derribar el monumento a la memoria. Afirmar que es mala la utopía y combatirla con más utopía es la paradoja en la que se cae cuando se cree que, lo que desaparece, no deja ningún soporte sobre el cual pueda levantarse aquello que lo releve. Que las viejas naciones hayan desaparecido no implica que las actuales cayeron de Marte.

De otro lado, Rieff (2017) dice que la memoria siempre es selectiva y casi siempre interesada. Frente a esto hay que decir que esa selección y ese interés no tienen por qué ser un argumento en favor del olvido y en contra de la memoria; incluso, podría ser al contrario, dado que, algunas veces, la memoria puede ser movida por intereses políticos y otras por fines humanistas o humanitarios. Igualmente, dice Rieff, que

la memoria ha conducido más a la guerra que a la paz. A pesar de esta afirmación, no creo que lo que hoy sucede en Venezuela, por poner ejemplo, sea culpa de la memoria histórica, más bien creo que fue el desconocimiento de la memoria, la falta de una identidad colectiva, el voraz afianzamiento de las élites, la inequidad y el malestar ciudadano, lo que generó los hechos que hoy conocemos.

Llegado a este punto, creo que la principal confusión de Rieff radica en creer que tener memoria es lo mismo que guardar rencor. Esta noción de memoria como algo que atiza el deseo de venganza, impide la labor que pueda hacerse desde el perdón. ¿Cómo puede perdonarse haciendo a un lado la memoria, con el argumento de que esta solo revive las llagas del pasado? Para perdonar mínimamente hay que saber qué es lo que se está perdonando y para eso, primero, hay que recordar, así el recuerdo nos cause dolor. Por eso, no entiendo porque Rieff ataca la memoria; aunque a veces también se va contra el populismo nacionalista, lo cual deja ver que, para él, estos dos conceptos tienen una relación directa.

Tal vez sea por el carácter anti elitista del populismo, el cual deja de lado las consideraciones de una élite deshonestas, que Rieff aduce que la globalización de la conciencia es un imposible. No obstante, con todo y lo anterior, es lamentable que sí sean posibles la globalización económica, la globalización de la explotación y la globalización de la humillación. Llegado a este punto podría pensarse que mis afirmaciones son movidas por la terquedad, mas no es así; solo intento proponer un concepto diferente de memoria, un concepto de memoria que sea apto para entender nuestra situación, un concepto de memoria, entendida como algo curativo que favorezca el encuentro con el otro.

De otro lado debo decir que hasta aquí es relativamente fácil comprender las culpas que Rieff le imputa a la memoria, por ejemplo, que no es un factor de movilidad social, que sirve para institucionalizar promesas de campañas políticas, que no sirve para cerrar las heridas, que es un arma para avivar la violencia, y que es una fantasía maligna y corrosiva. De esta manera, Rieff sustenta la

contra memoria y afirma que se está confundiendo deseo con destino, voluntad con realidad y presente con eternidad, como si la esperanza y los deseos no tuvieran ninguna importancia. Yo diría que tratar las heridas desde la memoria histórica sí es un arma, pero para defenderse de la muerte y del mal, y más que eso es un instrumento para construir paz. Por eso, no logro entender por qué el olvido desconectado de la memoria nos salvará de ser monstruos heridos; pienso más bien que este tipo de olvido nos convertirá en sujetos indiferentes al dolor propio y ajeno.

En mi opinión, Rieff llega a estas divagaciones porque cree que hay dos memorias, la del mito y la propaganda política, y la de la historia académica y crítica, y ubica a la memoria histórica en la primera, asumiendo que la memoria no puede ser crítica, es decir, no puede analizar e interpretar los acontecimientos, ni el papel de los sujetos en un contexto determinado, y sí que menos, las implicaciones que esto pueda traer. De esta manera, puede verse que para Rieff la memoria histórica es un metarrelato; a propósito, Lyotard (1979) afirma: “Por metarrelato o gran relato, entiendo precisamente las narraciones que tienen función legítima o legitimadora”. Entonces, para Rieff la memoria es una historia totalizadora que, en su afán de universalización, falsifica los hechos.

Según esto, lejos está de Rieff concebir la memoria histórica como una narración que aporte información sobre algún acontecimiento y favorezca la solidaridad sin tergiversar la historia. Su frívola idea de memoria la soporta, entre otras, en la frase de Halbwachs⁶. “Los diversos grupos que niegan la sociedad son capaces de reconstruir su pasado y, al mismo tiempo que lo reconstruyen, lo deforman”. Rieff toma de manera caprichosa la idea de este autor para tratar de convencernos de que, frente a la deformación del pasado, lo único que queda es el olvido, cosa totalmente errónea, porque está confundiendo la falsificación de la historia con la memoria histórica.

⁶ Maurice Halbwachs fue un psicólogo, y sociólogo francés, muy influenciado por Durkheim. Nació el 11 de marzo de 1877 en Reims, Francia, y murió el 16 de marzo de 1945, en el campo de concentración de Buchenwald, Weimar, Alemania.

Otro hecho que esgrime Rieff en favor del olvido, y que nos remite a la memoria de las heridas, es el caso del general francés De Gaulle, a quien le dijo uno de sus asesores, a raíz de que este decidió aceptar la independencia de Argelia: “Se ha derramado mucha sangre”, y De Gaulle contestó: “Nada se seca tan pronto como la sangre”. Esta respuesta de De Gaulle, desde el punto de vista de acabar con la guerra, puede llegar a ser entendible, pero produce algunos interrogantes, a saber: ¿Deja de ser delicado el derramamiento de sangre cuando ésta se seca? ¿El duelo, la búsqueda de no repetición, la memoria y el olvido mismo, entre otros, son temas que solo pueden abordarse mientras la sangre derramada está caliente?

Pareciera que la respuesta de Rieff a estos cuestionamientos fuera afirmativa. Lo más delicado es que, también, muchos de nosotros respondemos afirmativamente a estos interrogantes, porque miramos la sangre derramada con los ojos del olvido infecundo; incluso somos capaces hasta de afirmar que la sangre de los caídos tuvo una “buena justificación” para ser derramada, y no ha de faltar quien afirme que nunca se derramó. Por eso, es importante mirar la violencia con la lente que combine el olvido y la memoria, de esta manera podremos construir relaciones armónicas. De hecho, podremos ver la sangre derramada, no como elemento detonador de guerras, sino como conciencia y motor de cambio. Y lo más importante, podremos evitar que siga derramándose.

Se comprende que, para David Rieff, la memoria revive las heridas, entre otras cosas, porque es un instrumento para saquear el pasado. Aquí es llamativo que nuestro historiador norteamericano no le dé importancia a la posibilidad de abordar el pasado con pretensiones diferentes o de forma responsable. Por eso, me cuestiono a cerca de: ¿Cómo sostener que es imposible un ir y venir sobre la historia para recordarla y de manera desprevenida reconocer nuestras herencias culturales? ¿Qué es lo que hace que sea erróneo informarse sobre la barbarie y anhelar que no se repita? Por todo esto pienso que es muy resbaladizo el argumento reduccionista según el cual la única intencionalidad de la memoria es transformar la historia.

De la memoria de la sanación

Frente a la afirmación de que la memoria revive las llagas de la historia es posible pensar la memoria como un bálsamo. De esta manera, la memoria puede ser una herramienta para abordar la difícil relación entre verdad, justicia y paz en los periodos de posconflicto, sobre todo cuando no hay un vencedor claro y este es el caso de Colombia. Nuestra realidad requiere de un apaciguamiento; pero Rieff considera que para esto la memoria, por revolver viejas pasiones, es un obstáculo que impide la realización de un nuevo imperativo moral. Para mí, el apaciguamiento entre culturas sería un imposible si se conciben éstas como formas de vivir aisladas y excluyentes; pero no tiene por qué ser así, de hecho, creo que una de las funciones de la memoria, que la convierte en algo curativo, es tender puentes entre las diferentes posiciones.

Para explicar la memoria de la sanación es pertinente involucrar, en esta discusión, a un autor con una propuesta diferente a la de Rieff, me refiero a Joan-Carles Mèlich (2000), quien, refiriéndose a la memoria, afirma: “No se trata de una experiencia que nosotros hayamos vivido personalmente, sino que es, precisamente, la experiencia de lo que le ha pasado al otro y que nos ha legado mediante su testimonio oral o escrito”. Esto en respuesta a la aseveración de Rieff (2017), quien dice que la memoria histórica no puede ser lo que recuerden los individuos porque a más tiempo de ocurridos los hechos, menos fiel el testimonio del testigo, y peor si se trata de gente que no los presencié. Entonces, la memoria no se acaba con la muerte de las víctimas y tampoco con la muerte de los victimarios, porque hay otro tipo de testigo, aquel que no vivió esa experiencia personalmente, pero sí recibió un legado. Según esto, sí es posible la memoria, como algo constructivo y sanativo, en donde nosotros, como receptores de una herencia cultural, tenemos mucho por hacer.

Aquí conviene señalar que rechazar esa herencia y entregarnos al olvido por el olvido, puede llevarnos a una especie de ceguera frente a

la atrocidad, y que esta ceguera no puede ser la solución a la violencia. Nada más triste y desesperanzador que recordar de *Cien Años de Soledad*, obra cumbre de nuestro Gabriel García Márquez, ese pasaje que hace referencia a la masacre en las bananeras, masacre que supuestamente nadie vio, o mejor, que todos “olvidaron” ¿Será que olvidar es hacerse el ciego? ¿Por qué tenemos que rendirle tributo a la indiferencia?

Según Rieff, no deberíamos recibir los testimonios de los que nos antecedieron; por ejemplo, no deberíamos recordar las guerras, porque estas no contribuyen a la sanación, más bien avivan las heridas. En esta parte, debo reconocerle a Rieff que una guerra no nos cura del todo contra la que sigue, es más, creo que siempre va a haber, en una nueva guerra, un nuevo conjunto de dificultades, unas heredadas y otras que no necesariamente obedecerán a las lógicas de la guerra anterior. Pero a mi modo de ver, el acto de superar una guerra, que no debió darse, debe tomarse como el ascenso a un peldaño que nos ponga de cara a nuevos escalones en la lucha contra el mal. Que aparezcan nuevas formas de violencia no justifica ni lanzarle piedras a la memoria, ni ciegamente dejarse seducir por el olvido infecundo; implica más bien, la necesidad de mirar de manera dialéctica nuestra historia; implica también, desarrollar la capacidad para comprender la interacción entre los hechos previos y los actuales. Decir que una guerra no nos vacuna contra otra, no nos exonera del imperativo de aprender de nuestra historia.

Hablando de imperativos, hoy nos enfrentamos a la necesidad de retomar aquellos aspectos constructivos que también existen en nuestro pasado, porque si puede ser dañino recordar el mal, también puede ser saludable recordar el bien. Entonces vale la pena preguntarse: ¿De qué olvido estamos hablando? ¿Qué memoria atacamos y cuál defendemos? En este punto voy a referirme a Víctor de Currea-Lugo (2018), quien afirma: “La historia de la humanidad ha sido contada por sus guerras, pero podría ser contada mediante sus paces”. Es decir, sí hay una memoria y una narración sobre la paz, y nos corresponde consolidarlas.

Frente a esto me permito proponer estos cuatro imperativos básicos para una memoria histórica que favorezca la paz:

1. Recordar sin odio.
2. Perdonarlo todo.
3. Olvidar de manera fecunda.
4. Ir al encuentro con el otro.

De esta manera, la memoria puede usarse para reconocer falencias y emprender procesos de cambio. Vivir estos cuatro imperativos nos permitirá ver, entre otras cosas, que es cierta la afirmación de Mèlich (2011): “la memoria implica, también, olvido. Porque la memoria se inscribe en la finitud humana, ‘hacer memoria’ significa recordar selectivamente y, en consecuencia, ser capaz de olvidar”. Ahora bien, con esto no pretendo defender tozudamente el recuerdo, pues el recuerdo por sí solo no acaba con la barbarie, lo que trato de hacer es plantear la discusión sobre la necesidad de agregarle comprensión a los recuerdos, en otras palabras, propongo un “recuerdo comprensivo”, un recuerdo que permita llenar de significado lo que se recuerda y dotar de sentido las acciones a las que dicho recuerdo nos remita.

En este punto, hay que decir que la memoria colectiva, con perdón de Rieff (este perdón también lo pide mucho él), es mucho más que una simple edición del pasado, es el recuento de hechos que pueden favorecer una buena historia y una buena moral. Es cierto que no todos los recuerdos vienen con sabor a miel, y hasta dejo en gracia de discusión aquello de que no siempre la injusticia es nociva, pero no se colige que, por esto, haya que reemplazar la memoria por el olvido. Entre otras cosas, la memoria y el olvido no son conceptos contrarios, de hecho, hay una directa relación entre ellos, como puede verse en Mèlich (2000):

[...] memoria y olvido guardan entre sí una estrecha relación, en el sentido de que la definición del olvido, como pérdida del recuerdo, se constituye en un componente de la memoria. En ambos casos, además, hay que hacer una cierta labor de selección.

Más todavía: si no seleccionásemos nuestros recuerdos (es decir, si no aprendiésemos a olvidar) nuestra memoria quedaría saturada. Por eso el olvido es como la fuerza viva de la memoria, la que hace que la memoria se sanee en cierto modo. En este sentido, por tanto, el deber de recordar ciertos acontecimientos no puede ser ajeno a un deber paralelo del olvido.

La idea que ahora quiero reiterar es que, frente a la memoria de las heridas, es posible una memoria de la sanación, pero no en el sentido filantrópico, es decir, sacrificar riquezas para garantizar recuerdos. La memoria de la sanación debe ser una memoria que evite la contradicción entre el olvido y el recuerdo por tener estos una directa relación. Debe ser una memoria que responda a la pregunta: ¿Quiénes somos? Una memoria que se apoye en un olvido fecundo, en un olvido selectivo, que abone el terreno para conocer la verdad y multiplicar con ella actitudes de cambio. La memoria de la sanación también debe rechazar el olvido como forma de revictimización y debe favorecer el perdón. Desde la memoria de la sanación debe entenderse que encubrir los problemas no es una buena idea para la paz. En pocas palabras, la memoria de la sanción debe ser una memoria optimista que favorezca la emancipación.

Por todo lo anterior, es un prejuicio pensar la memoria como algo que solo nos sirve para enorgullecernos de nuestro origen y repudiar el presente. También es un error reducir la memoria a un recuento de nuestros dolores o a un multiculturalismo izquierdista que hay que perseguir como ocurrió en Australia con la “historia de brazalete negro”⁷, citada por el mismo Rieff. Asimismo, no debería tenerse como

⁷ Con este término reseñó el historiador conservador Geoffrey Blainey, en 1933, a la nueva historia de Australia contada desde los pueblos originarios. Se refería al brazalete negro que se usaba en los velorios, para describir una visión de la historia exageradamente negativa, opuesta a la excesivamente positiva que llamó “Tres aplausos” según la cual los convictos blancos que estuvieron entre los primeros pobladores, eran todos buenos. El debate cambió en 1999, cuando Rod Moran publicó “el mito de la masacre” en el que concluyó que la masacre perpetrada contra los originarios pobladores de la zona del río Forrest era un mito inspirado en las falsas afirmaciones de un misionero, posiblemente como resultado de problemas de salud mental.

argumento contra la memoria el error de algún sujeto que equivoca el camino y distorsiona la historia en favor de una u otra corriente. De igual forma, hay que reconocer que los grandes hechos históricos no permanecen siempre a lo largo de la historia, pero que muten no significa que dejen de ser una herencia; sobre todo, teniendo en cuenta que la memoria histórica no es solo la receptividad ante las matanzas, es también el acogimiento del bien. Por eso, replantear los abusos que puedan cometerse con la memoria no tiene por qué llevar a la propuesta de eliminarla.

El olvido como artefacto del mal

Para Rieff, la memoria es consuelo, regodeo y presente travestido, por lo que propone cambiar la cultura de la queja. Hay que tener cuidado porque puede entenderse como poner en el lugar de la queja, el olvido como negación del pasado y la historia de los vencedores, con su consabido silencio frente a la inequidad. Desde esta historia se puede falsificar lo que dice el otro y llegar a un peligroso “olvido con sentido social”; que no es otra cosa que un artificio para olvidar las injusticias pasadas y presentes con el fin de “vivir bien”, desconociendo que con esto le abonamos el terreno a las injusticias venideras.

Ahora bien, Rieff también afirma, y en mi opinión lo hace desde ese artefacto del mal llamado olvido infecundo, que el multiculturalismo promovido por la memoria hace parte de una sociedad del espectáculo. Llama la atención que no le de la misma importancia a la reflexión sobre la sociedad de la homofobia, del hambre, de las migraciones, del analfabetismo, de la desnutrición, de las masacres, de la exclusión, del machismo, de los genocidios, de la corrupción y de la larga lista de etcéteras.

Cuando se olvidan estos problemas sociales, se comete una injusticia con el pasado, en el sentido en que destruyen sus vínculos con el presente. No obstante, ante esta afirmación, Rieff riposta diciendo que al recordar también se está cometiendo una injusticia con el presente,

y que es más y peligroso el peso del recuerdo. Aun así, yo creo que el olvido como artificio comete una injusticia con el pasado, con el presente y con el futuro, en tanto que, con su desconocimiento del pasado, deja sin sustento el presente y sin razón de ser el futuro. Además, el hecho histórico no deja de serlo, ni deja de estar sujeto a múltiples interpretaciones, solo porque se le eche al olvido. Eso sí, acepto que el hecho histórico puede ser falsificado, pero su falsificador no puede ser solamente aquel que vuelve sobre la memoria histórica, también el indiferente ante los dolores viejos y recientes puede hacerlo. El solo hecho de contar la historia sobre la base de un olvido infecundo, constituye ya una falsificación.

Todos estos argumentos en defensa del olvido infecundo y sus “inmensos beneficios”, sirven de base para demostrar que el olvido es una utopía, o peor aún, un cuento de hadas. Miremos cómo en el texto de Rieff (2007) se retoman unas palabras de Hitler en las que afirmaba su decisión de exterminar a los polacos y aseveraba que la comunidad internacional no se opondría, porque ya había olvidado el aniquilamiento de los armenios. En el mismo sentido se refirió Stalin al asesinato de los boyardos. Ahora bien, si, según Hitler y Stalin, estas crueldades ya se habían olvidado, ¿por qué ellos las recordaban? He aquí una concepción maniquea del olvido, que no solo favorece la comisión de nuevas barbaries, sino que a la vez demuestra que olvidar es imposible.

Hay muchos intereses en juego como para dejar escapar los recuerdos. El olvido es un comodín y como tal se utiliza cuando sea conveniente. Olvidar la violencia perpetrada abona el terreno para las violencias venideras. Por eso, las élites siempre tratan de llevar la memoria hacia sus intereses, y en su afán por reescribir la historia, buscan tapar sus crímenes y auto exaltar sus supuestas bondades, es decir, promueven el olvido para quedar impolutos. Incluso se hacen ver como víctimas para revictimizar a las víctimas. Por esto, cabe preguntarse: ¿Se vale la violencia solo porque de todas maneras después se olvida? Y a todas estas: ¿Olvidar las matanzas nos hace más civilizados? Debemos estar muy atentos, porque violentar para olvidar y,

después de haber olvidado, revictimizar al violentado es un macabro ciclo que tenemos que cortar.

Adviértase aquí que la perversa ecuación olvido/violencia favorece el círculo vicioso que enaltece el olvido y cuestiona la memoria. Aparece entonces otra contradicción que tiene que ver con el desespero por refundar la memoria, al mismo tiempo que se la considera inútil y peligrosa. Así las cosas, ¿no sería mejor acabar con la memoria para siempre? Ahora bien, si no es posible acabar con la memoria, como lo señalan los hechos, entonces queda nuevamente demostrado que el olvido como negación del pasado, en tanto guarda relación directa con la memoria, es una falacia. De cualquier modo, esto no distrae de sus intereses a las élites, porque ellas operan sobre una doble moral. Hablan de memoria cuando les conviene y estratégicamente la niegan, y hasta falsifican lo que sobre la memoria dice el pueblo. Es claro que a los vencedores no les conviene la memoria de los vencidos porque con ésta, se demuestra la existencia del conflicto, y con ello, la necesidad de hablar de víctimas, de resarcimiento, de perdón, de paz, de verdad, de justicia, de reparación y de no repetición.

En el caso colombiano, se vive la paradoja de que alguien que niega el conflicto y, con ello, a las víctimas, es nombrado para manejar todo lo concerniente a la memoria histórica. La implementación de los acuerdos de paz está sujeta al partidismo, lo cual es delicado porque esto tendrá repercusiones en la forma como luego se escribirá la memoria histórica. Esto demuestra que nuestro país no es ajeno a la maniquea y globalizada intención de eliminar la memoria de los vencidos. El perverso pretexto del olvido les sirve a las élites para construir una nueva historia, una historia a su medida. Lo anterior hace que en Colombia se viva un contrasentido similar a aquellos en los que se pierde David Rieff, me refiero al argumento de las élites que manifiestan que una narración es falsa solo porque la cuenta la izquierda, sin pensar que un argumento tan frágil puede tumbarse con otro igual de frágil, como afirmar que las historias falsas son las que cuenta la derecha.

El problema no es quien avanza más en esta lucha inocua por la razón, tampoco es inculcar un código ético universal, el problema, creo

yo, es cómo superar la violencia, lo cual nos remite a la necesidad de vivir de otra manera. En clave de Bourdieu⁸, habría que inculcar nuevos hábitos. La memoria no puede seguir siendo el vehículo de legitimación de unos y deslegitimación de otros, en el sentido en que es mirada como una forma de agravio y de venganza. Es necesario darnos cuenta de que el olvido infecundo representa la evasión de la responsabilidad social e individual, y es un poderoso argumento para justificar las violencias pasadas y presentes. Llegado a este punto hay que decir que, antes que atacar a la memoria, endilgándole el hecho de ser irrespetuosa, se necesita de una educación que permita abordarla responsablemente.

Entonces, las consideraciones de Rieff, según las cuales la memoria es sagrada, mágica, selectiva, evasiva, idílica, nostálgica, y solo admite los hechos que le conviene, van encaminadas a resaltar las deficiencias de la memoria y las fortalezas del olvido. Su propuesta es cambiar lo que él considera dictadura de la memoria, por la dictadura del olvido, un olvido que he venido llamando “infecundo”. Hay que tener mucho cuidado, pues con el olvido así concebido puede caerse en la justificación y hasta en la negación de la barbarie. El olvido, por sí solo, no es un buen argumento contra la violencia, de hecho, puede constituirse en otra forma de violencia que tiene que ver con el desconocimiento del otro, además, el olvido, por lo menos como lo concibe Rieff, no combate la ignorancia, por el contrario, la aviva.

Queda otro argumento con el que Rieff (2017) defiende ese artefacto del mal llamado olvido infecundo, que es necesario encarar, y que tiene que ver con el “*amor fati*”. Con este concepto Rieff quiere decirnos que la memoria es una simple aceptación del sufrimiento y el reconocimiento de los dolores como algo positivo. Pero si el “*amor fati*” es el gran problema de la memoria, el fatalismo es el gran problema del olvido que propone David Rieff, dado que, desde el fatalismo, se considera inevitable el sometimiento a un destino que niega las libertades

⁸ En la reproducción, Pierre Bourdieu define los hábitos como estructuras subjetivas estructuradas y estructurantes, originadas en la posición social, que nos dicen la manera a ser o la ya asimilada, y que son incorporadas mediante procesos de inculcación.

para evitar el deseo de venganza. Esta es otra de las incongruencias de Rieff. Por estas razones, aunque fuera cierta nuestra esclavitud frente al *"amor fati"*, la liberación no nos la traería el fatalismo.

Paralelamente, Rieff (2017) habla de una enfermedad llamada hipertimesia, consistente en el desarrollo de una memoria autobiográfica que trastorna la capacidad normal de un ser humano para olvidar, es decir, se recuerdan demasiado bien los hechos pasados. ¿Esto solo puede ser un peligro? Para Rieff sí, porque propone como salida un ataque frontal a esta enfermedad. Mirar de esta manera la hipertimesia es muy peligroso porque puede llevar a la exclusión de quienes la portan. En este punto, de nuevo Rieff olvida algo vital, que el hipermnésico es alguien con características propias que merece ser incluido. De todas formas, echar mano de la hipertimesia no deja de ser un débil argumento que esconde algo a lo cual hay que ponerle más cuidado, la amnesia.

Lo anterior nos permite entender que la propuesta de olvido infecundo no es otra cosa que la invitación a claudicar ante la memoria de los vencedores. También nos deja ver que quienes ostentan el poder quieren construir un recuerdo elitista. De igual manera se observa que uno de los pilares del delirante alegato de los poderosos es su supuesta lucha contra la impunidad; no obstante, estos se centran en la petición de recuerdo y castigo para las barbaridades cometidas por quienes les son contrarios, a la vez que piden olvido e impunidad para sus propias brutalidades. Con lo dicho hasta aquí, puede verse que, las élites, imponen su visión de la realidad, es decir, tergiversan los hechos, y aunque esto no resulte tan claro para Rieff, creo sinceramente que sería iluso esperar que los vencedores renuncien a la estrategia del mal, llamada olvido infecundo y narren la historia defendiendo el punto de vista de los vencidos.

De la relación entre el recuerdo y el olvido

Frente al radicalismo de la propuesta de olvido de Rieff (2017) surge otro interrogante: ¿De dónde saldrán las narraciones que se hagan,

si todo se olvida? Yo pienso que las narraciones salen del recuerdo, de su relación con el presente y las expectativas de futuro, no del olvido. Además, porque la memoria no puede reducirse al aferramiento y a la negación del pasado y el olvido no puede ser mirado como el único soporte para afrontar las peripecias del presente. No se puede anular el pasado, entre otras cosas, porque no es estático, también se mueve, es nuestra raíz, la raíz del árbol de nuestra propia existencia, y en ese sentido constituye un desafío para el presente, un presente que tiene como catalizador al olvido fecundo, al olvido selectivo que puede darnos una tregua que nos permita reconocer nuestro legado cultural.

No obstante, Rieff afirma que no es posible que haya hechos reconocibles por los seres humanos en todos los tiempos. Frente a esto, creo que por más que nos entreguemos al olvido nunca perderemos nuestra condición de humanidad, lo cual ya es algo reconocible. Y aunque pueda defenderse la posibilidad de olvidar que somos humanos, idea que no comparto, entre otras cosas, porque no debe confundirse el no recuerdo, entendido como algo momentáneo, con el olvido, eso no obviaría el hecho de que hacemos parte de un conjunto de seres humanos en constante avance y que tiene la capacidad de sentir compasión por el otro.

Sin embargo, Rieff (2017) insiste en la muerte de las civilizaciones. Frente a esto debo decir que no estoy seguro de que las civilizaciones mueran o que lleguen a un estado en el cual no sirvan ni siquiera como punto de referencia. Asimismo, si aceptáramos (este “si aceptáramos” lo usa mucho Rieff) que las civilizaciones mueren, esto no implicaría que también muriera la memoria social y mucho menos la humanidad. ¿Será que la alteridad solo puede ser posible por épocas? Aquí es conveniente tener en cuenta que el encuentro con el otro no es solamente con el otro de mi tiempo. El otro del pasado y las expectativas de los recién llegados a este mundo, y por qué no, de los que están por llegar, también son parte fundamental de la otredad.

Igualmente, dice Rieff (2017), que los cambios en la sociedad son tan lentos, que son imperceptibles para una comunidad determinada.

Frente a esto habría que ver si en realidad son tan lentos, sobre todo si se tiene en cuenta que el mismo Rieff dentro de sus paradojas, también defiende la memoria individual, la cual está muy emparentada con los micro relatos, la disparidad de opiniones y el rápido manejo de los tiempos entre una idea y otra. De cualquier manera, si los cambios son muy lentos, quedan como herencia para las generaciones venideras y donde hay herencias hay impacto del pasado. Por lo anterior, el pasado lejos de ser algo que se olvida es algo que incide en los cambios que lentamente van gestándose en nuestro presente y que, por ende, impactarán en nuestro futuro. Por eso, ni la memoria ni el olvido son cuestiones de un tiempo aislado, los tiempos van enlazados en ellas, y ellas en los tiempos.

A propósito de este enlazamiento entre la memoria y el olvido, invisibilizar la violencia mediante el olvido es una forma de violencia que favorece su continuidad. Por eso, hay que permitir que hablen los vencidos; en ese caso, habría que aceptar que se cambiaría la historia, no obstante, no se trataría de una deformación de la historia, sería más bien un volver sobre ella para darle una mirada diferente. Y a todas estas: ¿A la nueva memoria, a la de las élites, a la refundada, también se le aplicaría el imperativo del olvido de Rieff? Yo creo que a esa no, por lo menos, hasta que el poder cambie de manos, lo que deja ver un círculo vicioso dentro de un campo de guerra por la memoria.

En este campo de batalla por los recuerdos, se reduce el ideario de los grupos sociales que luchan por los derechos humanos a un conjunto de historias reprimidas, y se les indilga el hecho de que sacrifican la fidelidad histórica por la solidaridad colectiva. Incluso, se les dice a quienes luchan en defensa del punto de vista de los vencidos, que quieren resucitar a los protagonistas del pasado. Frente a esto es preciso aclarar que lo que se quiere no es darle vida a un cadáver, sino visibilizar a la víctima y entenderla como algo más que un cuerpo que se deshizo. Esto nos permitirá saber que somos aquel ser humano del pasado y del presente que fue despojado, somos habitantes de nuestros escenarios y de los escenarios de las crueldades cometidas contra los

otros, somos dolores y risas nuevas y viejas, somos reflejo de lo que pasó y expectativa de futuro, somos esperanza y frustración, somos viajeros del tiempo, a través de los que nos antecedieron y los que vendrán, somos llanto, somos abandono, somos lo que no podemos seguir siendo, personas pasivas frente a la opresión.

En consecuencia, si lo que queremos es superar la opresión y crear espacios para vivir dignamente, debemos considerar los siguientes interrogantes: ¿Olvidar la barbarie de manera infecunda es suficiente para hacer florecer la naturaleza fundamentalmente buena del ser humano? ¿Basta con el olvido para alcanzar un mundo más justo? La esclavitud, al menos en su manifestación formal, no se acabó porque a algún individuo o a algún grupo de personas se les ocurrió olvidarla. Eso fue un proceso mucho más complejo. Además, ¿qué tan posible es olvidar? Rieff pareciera responder que sí, por lo menos cuando afirma que ya no se recuerda la guerra del rey Felipe en EE. UU. y sus devastadoras consecuencias, ni a los normandos y anglosajones caídos en la batalla de Hasting (1066). Pero cae en una contradicción, porque en su libro, *Elogio del olvido* (2017), recuerda y nos recuerda los hechos arriba descritos. Su paradoja está en utilizar, de manera oportunista, la memoria, de la cual despotrica, para tratar de afianzar su propuesta de olvido.

De otro lado, debo decir que no creo probable que se pueda romper la relación entre el recuerdo y el olvido y, por ende, no es tan justificable que toda continuidad con el pasado se haya roto. Tampoco creo que el abordaje del pasado sea exclusivamente para reconstruirlo, ya que puede ser también para reconocerlo y aprender de él. Otra cosa que veo improbable, es que las tradiciones pierdan su valor cuando los sujetos pasan del campo a la ciudad o de un país a otro. Esto es importante tenerlo en cuenta porque ante la ola migratoria que envuelve al planeta, la identidad ha sido atacada por el nacionalismo y la xenofobia, pero la resistencia también ha hecho presencia, lo cual muestra que la memoria no se da solo en un espacio. Miremos cómo los refugiados siguen teniendo una cultura, una identidad y una memoria. Si aceptá-

ramos que el refugiado, por ejemplo, en Europa, pierde su identidad o acaba con la identidad del europeo, entonces estaríamos afirmando que se acabaron la interacción social y el intercambio cultural, cosa que, insisto, no veo tan viable.

Ahora bien, proponer que la identidad debe abordarse tanto desde los vencedores como desde los vencidos es algo plausible. No obstante, hay quienes le achacan la culpa de los problemas de la identidad a los trabajos que se hacen desde los vencidos. Probablemente, algunos laboriosos de la memoria equivoquen el camino, no obstante, creo que, aunque la historia de los vencidos intentara imponerse o imponer una identidad sobre la historia de los vencedores, ésta, hoy no podría lograrlo, debido a que todavía el control político, económico e ideológico está en manos de las élites.

Es posible que este señalamiento, que recae sobre la labor desempeñada en pro de la memoria de los vencidos, se deba a las condiciones que estos ponen para el estudio de la memoria. Frente a esto hay que aclarar que no se está rechazando la propuesta de objetivos compartidos para estudiar la memoria, cuando se hace resistencia a la xenofobia. Defender los derechos humanos no puede tomarse como deslealtad e ingratitud. Análogamente, cabe decir que es cierto que hay una memoria colectiva nacional y una memoria colectiva de las víctimas, y aunque para Rieff cualquier acuerdo será perecedero, siempre habrá que luchar por conseguirlo.

A propósito de la memoria colectiva de las víctimas, esta no es realizable para Rieff, dado que, según él, el mundo no tiene recuerdos, ya que solo recuerdan los individuos. Aquí considero pertinente traer a la discusión a Beuchot Puente⁹, según este pensador mexicano, es

⁹ Mauricio Hardie Beuchot Puente es un filósofo y sacerdote dominico. Nació en México el 4 de marzo de 1950. Su principal obra es *Tratado de hermenéutica analógica*, en la que hace una propuesta interpretativa intermedia y mediadora entre los univocismos, es decir, las interpretaciones válidas universales y verdaderas, y los equivocismos, o sea la multiplicidad de interpretaciones; de esta forma, propone evitar los extremos y posturas radicales dentro de la acción educativa, para lograr caminos analógicos a los tradicionalmente establecidos.

necesario buscar el diálogo y la interpretación, sobre la base de que toda interpretación es válida para superar el escepticismo por el que estamos pasando. Esta es una de las opciones para la construcción de un recuerdo colectivo.

En este apartado me gustaría dejar como reflexión que, el olvido, por sí solo, no es la salida y que abordar conjuntamente la memoria y el olvido es algo muy importante, porque comprendiendo de manera selectiva el pasado, se tiene la posibilidad de participar positivamente en la construcción de un mejor presente. Cada día se reducen los espacios de participación y uno de los responsables de ello es precisamente el olvido infecundo, que, con su idea de omitir los hechos del pasado, nos impide apropiarnos de nuestro papel transformador. Hay que superar esto y avanzar en la concepción de una memoria como el resurgir del pasado, y de un olvido como un intervalo que permite nuevas impresiones sobre la vida. Esta es una de las interpretaciones que puede dársele a la relación entre la memoria y el olvido, y por lo visto Rieff está muy lejos de ella.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

De acuerdo con todo lo anterior, debemos superar el dilema olvidar-recordar, entre otras cosas, porque existe demasiada fraternidad entre los dos términos. Cada uno de ellos lleva implícitas sus propias paradojas, y a veces hasta las comparten. También debemos superar la creencia de que el olvido depende de nosotros, ya que eso no es cierto, porque a mayor deseo de olvido, mayor es el número de recuerdos que aparecen. Además, hay que vivir la vida en prospectiva, pero mirarla en retrospectiva porque esto nos permitirá elegir entre vivir desconociendo nuestras bases o vivir construyendo desde lo que fuimos y lo que somos, lo que queremos ser. Y es precisamente la posibilidad de hacer esta elección la que podemos perder si seguimos a David Rieff.

A propósito, para vivir construyendo lo que queremos ser hay que empezar por cultivar confianzas y entender que la historia no debe ser

partidista. Igualmente, si lo que queremos es vivir en paz, tenemos que dejar de defender el olvido infecundo, ya que éste no evita que los actores de la barbarie reincidan y tampoco impide que los que no la hayan practicado caigan en ella, todo lo contrario, allana el camino para que la violencia se perpetúe. También debemos tener presente que tanto los recuerdos como el olvido pueden ser manipulados, por lo que hay que estar prestos a neutralizar las violencias que esto puede generar. Y, sobre todo, debemos ser categóricos en nuestro rechazo a la violación de los derechos humanos.

De modo que la tarea es trabajar para contrarrestar una estrategia o artefacto de dominación llamada olvido infecundo, ardua labor si se tiene en cuenta que, a un país como el nuestro, las *fake news* llegaron cuando ya éramos profesionales de la mentira, una mentira que legitima el mesianismo que nos carcome. En estas circunstancias es fácil para nuestros “líderes carismáticos” convencernos de que olvidemos lo que a ellos les conviene que se olvide y que mantengamos presente lo que a ellos les conviene que se recuerde. Frente a esto, si aceptamos la tesis del mismo Rieff (2017), de que la memoria mueve pasiones en todas direcciones, entonces con ella, esos mesiánicos personajes encontrarían cierto contrapeso que generaría un espacio democrático.

Aquí vale la pena aclarar que tenemos que digerir bien la ecuación olvido/memoria. No podemos aceptar que el olvido esté por encima de todo. Igualmente, debemos tener en cuenta que el lenguaje científico no es la única manera de contar la historia. Como ya se ha dicho, la poesía, aunque con características propias, también puede hacerlo. Justamente, una de las paradojas de Rieff es descalificar la poesía apoyado en poesías. A tal punto que, si miramos desde una vereda distinta al olvido infecundo, los poemas de Binyon y Kipling, citados por el mismo Rieff para atacar la memoria, podremos ver que estos también sirven como aporte a la memoria histórica y a la no repetición.

Y si seguimos mirando este tema, veremos que, mientras el historiador cuenta lo sucedido, el poeta anticipa lo que podría llegar a ser. Los temas descritos en la poesía son representaciones de lo que somos

y presagios de lo que seremos. Desde muchas veredas puede defenderse la radical idea de que la historia y la poesía no pueden relacionarse, pero de cualquier manera la poesía siempre lleva una carga de anhelos basados en hechos a veces hermosos, a veces agobiantes. De modo que no podemos copiar de Rieff (2017) aquello de que la poesía es la lengua materna del mito, porque antes que eso, la poesía es un instrumento de denuncia y una excelente estrategia didáctica.

Entonces, debido a que, sobre la relación entre la ciencia y el arte, todavía hay mucha tela que cortar, creo que ha llegado el momento de hacerse preguntas que las involucren a los dos, entre otras: ¿Que ha de ser del poeta, del pintor, del bailarín, del historiador, del novelista, del filósofo, del científico, si nos entregamos al olvido? ¿Qué pasiones expresar? ¿Qué paisajes pintar? ¿Qué bailes evocar? ¿Qué historia contar? ¿Qué cuentos relatar? ¿Qué anhelar? ¿Qué imaginar? ¿Qué mundo comprender? ¿Qué soluciones proponer? ¿Qué leyes falsear o sustentar? Y como si esto fuera poco, hay que preguntarse también, ¿cómo evitar que la muerte siga reinando, si cada dolor que ella nos causa lo echamos al olvido? ¡Pobre memoria! Cuanta mancha cae sobre ella, solo por avivar nuestros recuerdos.

De otro lado, hay que señalar que la historia por la historia misma no nos salva de la mala historia, porque está sujeta a los vicios partidistas. Entonces, el problema no es el enfrentamiento entre una historia buena y una memoria mala, porque ninguna es ni más buena ni más mala que la otra, de hecho, sus límites son muy difíciles de demarcar. Debido a esto, hay que desconfiar de los relatos históricos intachables. Igualmente, debemos resistirnos a conformar una comunidad de perfeccionistas y olvidadizos que se niegan a luchar contra el crimen, favoreciendo el afianzamiento de las élites, que históricamente han tenido al mundo sumido en la miseria. ¿O es que la historia para que sea seria, tiene que ser elitista, indiferente, presuntuosa y amnésica?

Quiero, en esta conclusión, retomar otro aspecto controvertible en el *Elogio del olvido* de Rieff (2017); me refiero a la idea de que con la caída de una estatua o el deterioro de un museo se acaba la memoria,

afirmación que hace el autor con cierta sorna. A mi modo de ver, una estatua no es solo una imagen moldeada en algún material, ni es solo el cordón con el que se pretende unir varias épocas, es también un sentimiento. Cuando uno se detiene a contemplar una estatua el sentimiento puede ser de libertad, placer de viajar en el tiempo, acercamiento a la historia y a la memoria; pero también puede ser de frivolidad e indiferencia, puede producirnos un estado de ánimo o más bien de desánimo, que refleje desde el desprecio hasta el desconocimiento de nuestro pasado. Igual sucede con los museos; algunas personas, al visitarlos, sienten un deseo inmenso por saber de lo ocurrido tiempo atrás, mientras otras piensan que no tiene sentido revivir viejas pasiones.

De todas maneras, visitar un museo genera una gran exaltación. Un museo es mucho más que un edificio decrepito o en muy buen estado y lleno de objetos, y, como las estatuas, refleja una forma de ser. Por esto me pregunto: ¿Qué culpa tienen los museos y las estatuas, como para que tengamos que cambiarlos por el olvido infecundo? Si tanto atacamos los iconos, ¿porque construir otro que se llame olvido? A propósito, alguna vez presencié un altercado entre una anciana católica, que le rezaba a una imagen de San Judas Tadeo, mientras que su hija le reprochaba lo que ella consideraba idolatría y, por tanto, un gran pecado. El asunto llegó a tal punto que la hija rompió la imagen que adoraba su madre, por considerarla un “dios de yeso”. Cuando la madre entró en cólera y le lanzó una piedra al cuadro que su hija tenía en la alcoba, ésta, aumentando su ira le gritó: ¿Por qué lo hizo? ¿No ve que decía “ríos de agua viva”? Entonces la anciana contestó: “Eso no es agua viva, es un papel, además si yo no puedo adorar a mí ‘dios de yeso’ usted tampoco puede adorar a su ‘dios de vidrio’”.

Esto para reiterar que la idea no es cambiar un mito por otro, sobre todo cuando no se tiene un mejor argumento para posesionarlo, así nunca lograremos encontrarnos. Si bien, acierta Darío Gómez¹⁰ cuan-

¹⁰ Darío Gómez es un cantante y compositor de música popular colombiana. Nació el 6 de febrero de 1951 en el Municipio de San Jerónimo, Departamento de Antioquia. Es conocido

do dice que: “Con el tiempo no queda ni la tumba ni la cruz”, también acierta el Dalai Lama¹¹ al decir que: “Por nuestras raíces nos alimentamos”. Las flores, por ejemplo, siempre han sido flores, es obvio que en ellas se operan cambios y que son afectadas por el clima y los avances tecnológicos, además también se mueren. Las flores que le regalé a mi madre, hace unos días, desde el punto de vista material, ya no son flores, esas ya se marchitaron. Sin embargo, las flores siguen existiendo, las que le regale a mi vieja viven en mis recuerdos y en el corazón de mi progenitora, y las otras flores, las que son semillas de las que murieron, las que retoñan a diario como elemento de la naturaleza, por demás hermoso, siguen existiendo, a no ser que Rieff anteponga otra de sus pontificias condiciones-prueba y decida que ya no existen las flores.

En resumen, nos estamos envolatando, nos estamos perdiendo en nuestro propio egoísmo, dado que, individualmente, queremos explicar nuestra realidad y darle sentido a nuestra vida. Las cosas pasan ante nuestros ojos como fotografías instantáneas, pareciera como si la historia se redujera a los relatos sobre el presente. No reconocemos nuestro pasado y consideramos absurdo tener expectativas de futuro. Creemos que nos lo merecemos todo, por lo que la ética pasa a un segundo plano. Además, la desconfianza y la incredulidad se imponen. Todo nos da terror, incluida la memoria histórica. Deliberadamente olvidamos que, producir terror, es una tarea macabra del totalitarismo. Es hora de vencer nuestros miedos y entender que nuestra interpretación del mundo es tan válida como la interpretación que hagan los demás. Y ya sea que nos agrade o no, conversar con el otro es algo necesario para salir del túnel de la desesperanza en el que nos hemos metido.

Popularmente como El Rey del Despecho.

¹¹ Dalái Lama es el título que obtiene el máximo líder del budismo tibetano. Cuando muere un Dalai Lama, los monjes designan a su siguiente reencarnación en un niño de corta edad. No se trata de una dinastía de monarcas hereditarios, sino de la máxima magistratura personal de un régimen teocrático. En el espacio de tiempo entre la muerte de un Dalai Lama y el crecimiento del siguiente, se designa un regente que se encargará de la educación del futuro jefe.

BIBLIOGRAFÍA

- Bárcena, F. y Mèlich J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Beuchot, Mauricio. (2008). *Perfiles esenciales de la Hermenéutica*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Editorial Fontamara.
- David Rieff. (2017). *Elogio del olvido. Las paradojas de la memoria histórica*. Colombia. Editorial Penguin Random House.
- Gobierno de Colombia. Ley 1448 de junio 10 de 2011. “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.” Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestor>
- Hannah Arendt (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid. Editorial Taurus.
- Hannah Arendt. (2009). *La Condición humanan*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/p>
- <https://www.semana.com/opinion/articulo/asesinato-de-lideres-sociales-en-colombia-columna->
- Jean François Lyotard. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Margaret MacMillan. (2014). *Usos y abusos de la historia*. Madrid. Editorial Ariel.
- Mèlich J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona. Editorial Herder.
- Mèlich J.C. (2011). *Filosofía de la finitud*. Barcelona. Editorial Herder.
- Nietzsche, Friedrich. (1970). *Sobre verdad y mentira en sentido extra-moral*. Buenos Aires. Ediciones Prestigio.

Víctor de Currea Lugo. ¿Qué países han vivido recientemente procesos de paz exitosos? Recuperado de: https://revistadiners.com.co/actualidad/37287_paises-vivido-recient

El olvido y sus topografías¹

Yuri Catalina Montoya Cardona²

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

Héctor Gallo

RESUMEN: El olvido profundo, el olvido de reserva, el olvido que se sabe olvidado, la necesidad de olvidar, la imposibilidad de recordarlo todo, lo elevan a un estatuto de respeto y ya sin más lamentos, emerge para reclamar su espacio en la memoria y la historia. Este artículo reflexiona sobre la categoría de olvido y sus profundas relaciones con la categoría de memoria, haciendo énfasis en una perspectiva hermenéutica fenomenológica ricoeuriana que instala la narración como posibilidad de dar forma a las diferentes expresiones de memoria y olvido que emergen en contextos de construcción de paz.

Palabras clave: olvido, memoria, hermenéutica-fenomenológica, narración, historia.

¹ Este artículo es resultado de la investigación “La memoria y la construcción de paz, una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados”, culminada en el primer semestre de 2019, realizada en el Programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

² Estudiante Licenciatura en Educación básica, con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Mediadora pedagógica del Museo Casa de la Memoria. yuri.montoya@udea.edu.co

Artículo recibido el 05 de julio de 2019 y aprobado el 09 de agosto de 2019.

SUMMARY: The deep forgetfulness, the forgetfulness of reserve, the forgetfulness that is known forgotten, the need to forget, the impossibility of remembering everything elevates it to a statute of respect and without more regrets, emerges to reclaim its space in memory and history. This article reflects on the category of oblivion and its deep relations with the category of memory, emphasizing a phenomenological phenomenological perspective of Ricoeurian that installs the narrative as a possibility of shaping the different expressions of memory and oblivion that emerge in contexts of construction of peace.

Keywords: forgetfulness, memory, hermeneutic-phenomenological, narration, history.

LA PROBLEMÁTICA CONDICIÓN REFERENCIAL DEL OLVIDO

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

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

Sin embargo, el olvido permite aislarse, así sea nombrado bajo otros conceptos, para constituirse como propio. Por consiguiente, se debe partir de lo cercano. Para el diccionario convencional, el DRAE

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

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

FENOMENOLOGÍA DEL OLVIDO ¿POR QUÉ EL OLVIDO ES UNA EXPERIENCIA?

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

Paul Ricoeur, en su libro *La memoria, la historia y el olvido*, realiza un postulado contundente, y es comprender la memoria como el único recurso preciso para referirse al pasado. Esta premisa es de suma importancia para hablar del olvido, ya que el olvido está anclado, como la memoria, al pasado, pero ese pasado profundo del cual no se tiene acceso convirtiéndose en la amenaza, la debilidad, el golpe o la “laguna” de la memoria. Esta carga negativa al concepto de olvido se da por la poca fiabilidad que se conserva en la memoria. Si por sentado se plantea que hay vacíos o lagunas a las cuales no es posible tener acceso fácilmente, pone a la memoria en jaque con su verdad y su veracidad en los recuerdos de los acontecimientos. Por ello, Ricoeur propone la comprensión del olvido por niveles, es decir, para él hay un olvido profundo que cuestiona a la memoria dado que este actúa como destrucción inexorable de las huellas de aquello que se vivió o aprendió. Para ello el autor trae a colación conceptos que menciona en capítulos anteriores con respecto a la memoria: la huella psíquica³ o lo que nombra como impronta y la huella cerebral⁴ o cortical. Esta perspectiva irreparable del olvido lo deja arrinconado y sublevado ante la memoria, ya que no solo se le acusa de no permitir traer al presente ese recuerdo soterrado en la profundidad, sino que esa acusación se amplía a culpabilizarlo de borrar definitivamente aquellas huellas fundacionales en el ser:

³ Se puede llamar también impresión en vez de impronta, impresión en el sentido de afección, dejada en nosotros por un acontecimiento que marca o que suele decirse que deja huella (Ricoeur, 2000: 534).

⁴ De la que tratan las neurociencias.

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

Si bien el autor rastrea esta mirada desesperanzadora del olvido, más adelante propondrá que esta categoría está “tan estrechamente relacionada la memoria que puede considerarse como una de sus condiciones” (2004: 546) Para Ricoeur, el olvido no es un concepto subordinado, por el contrario, merece una emergencia de la fenomenología de la memoria y de la epistemología de la historia⁵, con el fin de soliviar esas cargas denegadas que se han aferrado a él bajo perspectivas anteriormente señaladas.

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

⁵ Paul Ricoeur en su obra *La memoria, la historia y el olvido* propone estas categorías bajo las perspectivas señaladas en capítulos anteriores para luego dar nombre al olvido y el perdón.

reaparecer en cualquier momento, cuando me narro, me escucho, me reconozco, me tejo y me voy dando forma.

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

Pero esa maldición del olvido, también lo estaciona como manera de dejar allí eso que duele y que pesa en el presente. Ello lo sitúa en la profundidad de la memoria para posibilitar que el presente continúe, algo así como matar lo que alguna vez cobró vida como dolor, en el olvido. Esta forma de percibirlo aparece en el artículo “Olvido y verdad” de Héctor Gallo, para comprenderlo como aquello que se sepulta o

se excluye definitivamente. Sin embargo, esa posibilidad tan funcional del olvido, solo hace complejizarlo mucho más, porque el inconsciente elige qué se recuerda, cómo se recuerda y, por ende, qué se olvida, pero aquello a lo que se decide conscientemente olvidar aparece, como bufón, en la memoria viva cada mañana. Lo que está anclado en el inconsciente no es un olvido, ya que en cualquier momento actual este recuerdo aparecerá rimbombante como si nunca hubiese desaparecido. Es, precisamente, donde desemboca Kaminsky su reflexión, sosteniendo que aquella tragedia o dolor que se “olvida” o, en ocasiones, se desea olvidar, no se da con la facilidad de oprimir un botón que señale el *delete* del recuerdo, por el contrario, esto lo que genera en el sujeto es afianzar ese recordar con más fuerza en la memoria viva. “Hay quienes subrayan que esa pérdida no es un cautiverio sino, al contrario, una memoria poderosa” (2000: 22); al respecto, dice:

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

Kaminsky y Ricoeur, desde sus postulados, proponen la importancia de percibir el olvido desde las dos vías, esas que emergen como cargas negativas y sus adjetivaciones afincadas, pero también ese olvido como categoría fenomenológica, condicionante y de la memoria y la historia. El olvido profundo, el olvido de reserva, el olvido que se sabe olvidado, la necesidad de olvidar, la imposibilidad de recordarlo todo, lo elevan a un estatuto de respeto y ya sin más lamentos, emerge para reclamar su espacio en la memoria y la historia

EL ESPACIO DEL OLVIDO

El reclamo del olvido como reivindicación en la memoria se da en la medida en que este comparte postulados y premisas de ella: el olvido también es del pasado, tiene lugar en la memoria, su relación directa es

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

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

La cita anterior se comprende como una metáfora de la relación entre olvido y memoria en una dimensión espacial; eso que se nombra como un todo es la memoria y lo que funciona como esclarecimiento de ella sería el olvido, dado que ese gran territorio de la memoria es compartido en forma equivalente con el olvido siendo esta disputa la puja principal del protagonismo de uno de los dos. Sin embargo, en ocasiones, la memoria y el olvido se unen generando el despunte que permite dar paso a apariciones que serían esos recuerdos que se escapan como puntos de fuga del olvido. Por ende, no es posible pensar en la topografía de la memoria sin las topofilias del olvido, siendo el

guardián de la profundidad de los recuerdos y el encargado de disponer en el territorio compartido con la memoria, los trazos de apariciones que harán parte de la historia narrada en el presente, ya sean espontáneos o no. El espacio del olvido reconcilia su tensión con la memoria, reconoce que es allí donde navegan los recuerdos, unos más soterrados que otros, unos intentando escapar del presente avallasante y otros cruzando constantemente el umbral de la memoria. La siguiente cita afirma dicho postulado, donde se reconoce que lo que se es vivido por un sujeto permanece, no se borra, Maurice Halbwachs dice a su vez:

“Nada se olvida [...] todo el pasado permanece entero en nuestra memoria tal como ha sido para nosotros, pero ciertos obstáculos, en particular, el comportamiento de nuestro cerebro, nos impiden evocar todas sus partes. [...] Para nosotros, al contrario, lo que persiste son imágenes totalmente confirmadas en alguna galería subterránea de nuestro pensamiento, sino, en la sociedad, todas las indicaciones necesarias para reconstruir esas partes de nuestro pasado que concebimos de forma incompleta o indistinta o que incluso creemos enteramente salidas de nuestra memoria” (1968: 210).

Así pues, el olvido como topofilia de la memoria, custodia cada una de las vivencias del sujeto, las reordena, las oculta, las confunde y, en esa medida, concuerda con ella para permitir apariciones en el presente. Precisamente, es allí donde el olvido opera no necesariamente de forma espontánea, éste, en múltiples ocasiones, necesita de diferentes ayudas para permitirle al sujeto apariciones que ya no están adscritas solo a su configuración individual. Estos olvidos que se soterran en lo más profundo, olvidos que llevan consigo cargas dolorosas o vergonzosas (la mayoría de las veces) en las personas, sí son posibles desentrañarlos como forma terapéutica. Para Paul Ricoeur, la narrativa⁶ es la posibilidad en la cual el sujeto en la medida en que se narra, se da forma, se

⁶ Concepto rastreado en la obra de Paul Ricoeur

comprende como un alguien que hace parte del engranaje histórico. Su historia propia tiene pequeños vértices que se unen con otras historias y es allí donde, finalmente, para Ricoeur mientras el sujeto se narra a sí mismo, va alcanzando la conquista de la distancia temporal⁷, donde, al fin, lo histórico, mediante la memoria, constituye al sujeto no solo para comprender su papel en el mundo, sino para dar respuestas a su condición ético-política en la sociedad de la cual hace parte.

OLVIDO Y NARRACIÓN: ¿POR QUÉ NARRAR LO QUE INTENTAMOS OLVIDAR?

La reivindicación del territorio del olvido y la reconciliación con la memoria como actuantes del mismo espacio, cobra sentido considerando que tal imbricación es correspondida y menester para el presente del sujeto, presente anclado a la inmanente necesidad de ser parte de la historia. Es claro que el sujeto es incapaz de recordarlo todo (destrucción de las huellas), tanto por imposibilidad humana, como imposibilidad de soportar cada matiz de la constitución de su historia. Sin embargo, esta mirada de los olvidos responsabiliza al individuo solo a configurarse desde su singularidad. Esto debe volcarse para permitir percibirse como un sujeto en el mundo, interrelacionado con los otros y lo otro, compartiendo sus subjetividades, que se dan en tanto las subjetividades de los otros, puesto que eso que se olvida como parte de la historia del individuo es, en ocasiones, la renuncia o clausura de lo que le pertenece al otro o a lo otro; mi olvido es el recuerdo vivo de alguien más. El ser humano en el mundo comparte experiencias, dolores, realidades, acontecimientos, hechos que positivos como negativos, deben ser esclarecidos como única forma justa de constituir lo verdadero. Si se parte de la premisa de que “nada se olvida”, incluso aquello que pervive soterrado en la profundidad de la inconciencia,

⁷ Paul Ricoeur lo nombra como la identidad narrativa, aquello que permite darle forma al sujeto para comprender cómo se es en el mundo, armar un hilo conductor de lo que pasa labrándose desde adentro para constituir una conciencia política.

territorio compartido con el olvido, el sujeto debe buscar la manera de reaparecer al presente ese fragmento del macro-relato que encaja en el rompecabezas generalizado de múltiples microrrelatos, y esta manera, en palabras de Ricoeur, se da mediante la narración:

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

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

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

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

narra, sino aportar al macro-relato que, como pieza de la red narrativa, se incorporará a los relatos de la historia.

OLVIDO Y TESTIMONIO: ¿POR QUÉ EL TESTIMONIO ES LA SALVACIÓN DEL OLVIDO Y EL CUMPLIMIENTO DE LA RESPONSABILIDAD HISTÓRICA DE LA MEMORIA?

Antes de vincular el olvido y el testimonio, es necesario comprender, como primera medida, la concepción de este, dicha concepción es manifestada a la luz de los postulados propuestos por Paul Ricoeur que retoma el autor Esteban Lygthgoe, en el artículo “El desarrollo del concepto de testimonio en Paul Ricoeur”. Para Ricoeur: “En lugar de proponer nociones específicas para cada área en particular, existe una noción ordinaria de testimonio a la base de cada una de sus aplicaciones particulares, cuyo origen es indudablemente jurídico” (Lygthgoe, 2004: 38). Esta mirada del testimonio la desarrolla en tres fundamentos: el primero es nombrado como *asimetría epistémica*⁸, el segundo como carácter *judiciario*⁹, el tercero se nombra como *falso testigo*¹⁰. Más adelante será el tercer fundamento el que haga parte de la comprensión del concepto de testimonio, pues este se afina al testigo en tanto que es él, el que contiene el fragmento del relato y es en él en quien recae el compromiso directo de la fiabilidad y transparencia de lo narrado.

⁸ Fundamento anclado a la relación entre el testigo (quien cuenta el relato) y el auditorio (quien lo escucha). Lygthgoe señala que “quien declara tiene el privilegio epistémico respecto del auditorio por haber presenciado el suceso declarado” (38). A su vez, el auditorio debe confiar en aquello que el testigo nombra, sin embargo, las palabras puestas como veridicción están en el medio de lo que el testigo dice y lo que el oyente cree.

⁹ Este fundamento se comprende como la disputa que impone el testimonio, puesto que este “tomará posición a favor de alguna de las partes”. Sin embargo, Ricoeur propone que a esta disputa debe adicionarse el aval que dará la carga de veracidad a él. A ello el autor refuta esta postura planteando que las disputas dadas deben ser atravesadas por las pruebas o evidencias del testimonio.

¹⁰ Este no se relaciona con errores, sino con el engaño en sus convicciones.

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

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

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

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

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

Para la autora, el testimonio no es más que la posibilidad de la transmisión de la experiencia vivida, en este caso, una experiencia violenta que ubica al ser humano en una complejidad muy distinta a quien solo es testigo-espectador de lo que sucedió. “Representa un extraordinario objeto de reflexión para quien quiera comprender qué está en juego cuando ciertas instituciones humanas fundamentales se ven amenazadas directamente: la del testimonio, como modo de transmisión de la experiencia” (Kalisky, 2013: 17). Y es así como el olvido, en su dimensión espacial en el territorio de la memoria, hace apariciones: unas como narración con el fin de conquistar la distancia temporal y otras como un testimonio que acarrea asuntos del orden legal y judicial. Ambas apariciones siguen siendo las que permiten condicionarlo

de tal manera que asuntos que se creen perdidos en lo más profundo, son solo condiciones en las que el olvido se aprisiona al recuerdo, lo manipula en las esferas de tu territorio y que, solo cuando el presente se enviste de razones por las cuales es necesaria su aparición, llega el recuerdo, vivo, recuerdo compartido y recuerdo narrado como reflejos de otros olvidos que, en algún momento, serán los recuerdos vivos de alguien más.

A MODO DE CONCLUSIÓN

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

Por consiguiente, la justicia y el manto judicial que la enviste debe reconocer que es en el olvido donde se encuentran soterradas las piezas restantes del rompecabezas. El testimonio y el narrarse serán, en últimas, donde el sujeto podrá ubicar aquellos asuntos que reivindicarán la historia, más allá de los relatos de los vencedores y aquellos sujetos que reciben directamente el hecho violento o que son testigo-espectadores, recobrarán la responsabilidad ético-política que está oculta por los afanes de la cotidianidad. En cada persona que habita el territorio que necesita ser reconstruido (en este caso, Colombia), está el trozo de recuerdo que no puede quedarse divagando en el espacio del olvido.

Queda entonces reconocer que, al ubicar esta categoría a la altura de la memoria, la historia y la justicia, se reconoce que el olvido necesita ser atravesado por las mismas esferas epistemológicas, puesto que es en él donde posiblemente aún estén esperando los recuerdos por aparecer y ubicarse en el gran territorio de confusiones que habita en este país,

en mayor medida, en aquellos que han sido partícipes de acciones atroces contra el ser humano, acciones que se quedan, en múltiples ocasiones, en el trauma, el silencio y el miedo a ser materializados en palabras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Barcelona: Itaca.
- Gallo, H. (1968). Inconsciente, trauma y amnesia. En: M. Halbwachs, *La Mémoire collective* (págs. 4-15). París: PUF.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Lima: IEP.
- Kalisky, A. (2014). La creación testimonial, entre arte y testimonio. *Revista de estudios sobre genocidio*, 11-31.
- Kaminsky, G. (2000). *Escrituras interferidas. Singularidad, resonancias, propagación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lythgoe, E. (2004). Consideraciones sobre la relación historia-memoria en Paul Ricoeur. *Revista de Filosofía*, 79-92.
- Micieli, C. (2015). *Paul Ricoeur. Aproximaciones a su pensamiento*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Ricoeur, P. (1989). La fragilidad del lenguaje político. *Signo y pensamiento*, 33-43.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2008). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Yerushalmi, Y. H. (2002). *La historia judía y la memoria judía*. Barcelona: Anthropos.

Justicia narrativa, una aproximación epistemológica¹

Alejandro Carmona Ábalo²

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

Yosef Hayim Yerushalmi

RESUMEN: Hablar de justicia después de la Segunda Guerra Mundial, y como forma de enfrentar los conflictos históricos y latentes en América Latina, produce un caos ensordecedor, pues implica, de un lado reconocer la génesis que los provoca, y de otro modo determinar la forma en que esta puede aportar a la reconstrucción del tejido social de las comunidades que en el pasado y el presente han sido perturbadas por el conflicto. Su complejidad radica, sobre todo, en el caso colombiano, en que implica hablar de paz aun en medio de la guerra. Se plantea entonces un paneo rápido por comprender la justicia, en tanto justicias en plural, para entender su compleja aplicabilidad, dando espacio a un marco jurídico de juzgamiento que se deje bordear por el amor y el reconocimiento del sí mismo como otro, en términos de Paul Ricoeur.

Palabras clave: Justicia, amor, restauración, guerra, reparación.

¹ Este artículo es resultado de la investigación “La memoria y la construcción de paz, una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados”, culminada en el primer semestre de 2019, realizada en el Programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

² Estudiante Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Mediador pedagógico del Museo Casa de la Memoria. jesid.carmona@udea.edu.co

Artículo recibido el 14 de agosto de 2019 y aprobado el 03 de septiembre de 2019.

SUMMARY: Speaking of justice after the Second World War and as a way of dealing with historical and latent conflicts in Latin America, it produces a deafening chaos, because it implies, on the one hand, recognizing the genesis that causes them. And determine how it can contribute to the reconstruction of the social fabric of the communities that in the past and present have been disturbed by the conflict. Its complexity lies, especially in the Colombian case, in that it implies talking about peace even in the midst of war. A rapid panning is then proposed to understand justice, as plural justices, to understand its complex applicability, giving space to a legal framework of judgment that allows itself to be bordered by love and the recognition of self as another, in terms of Paul Ricoeur

Keywords: Justice, love, restoration, war, reparation.

INTRODUCCIÓN

La justicia es un concepto polisémico, en disputa y en constante devenir, tanto en los estudios socio – jurídicos como filosóficos, por la dificultad para definirla y de construir bordes precisos para su ejercicio. Sin embargo, la justicia aparece como elemento ineludible en la doctrina, la jurisprudencia y las epistemes que fundamentan dichos campos de saber. Aún más, integra los estudios relacionados con la especie en la antropología, los que procuran la comprensión de las sociedades en la sociología, los estudios sobre el poder en la ciencia política, en su aplicabilidad en el derecho y en sus excesos y consecuencias cognitivas en la psicología. Lo que sugiere que se trata de una idea y una praxis que, si bien no configura el estatuto epistémico de estas ciencias y disciplinas, si se erige como un concepto vertebral en las humanidades de la posguerra.

Y es que, ante la guerra, la justicia emerge como contención a las prácticas de deshumanización exacerbada y a las grandes violaciones a los Derechos Humanos, con una serie de prácticas de la dignidad, la igualdad y la libertad. Parece como si existiera un fuerte lazo vincu-

lante entre la justicia y sus conceptos hermanos, pero si operara en ocasiones con mayor legitimidad que la libertad y la igualdad, porque procede de una jerarquía mayor, la de dar cuenta del fin último de los conflictos y la posibilidad de construcción de escenarios de paz. Sin embargo, es menester señalar la importancia que la justicia recobra cuando se funda en el amor, la bondad, la libertad colectiva y la fraternidad, rasgos que han sido, en cierta medida, adoptados por algunas comunidades laceradas por las dictaduras, las guerras civiles y los genocidios:

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

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

Quienes han vivido los diversos conflictos o han infringido hechos de violencia, coinciden en afirmar que existe una importante tarea edu-

cacional frente al pasado. La memoria es importante en la construcción de base de nuevas sociedades reinventadas, más justas, más humanas, que logren transpolar los horrores de lo sucedido a novedosas formas de convivir y estrechar los lazos con la institucionalidad, las fuerzas armadas, los sectores políticos y las víctimas. Al respecto, Elizabeth Jelin sostiene:

“El conflicto social y político sobre cómo procesar el pasado represivo reciente permanece y a menudo se agudiza. Desde la perspectiva de quienes se esfuerzan en obtener justicia para las víctimas de violaciones a los derechos humanos, los logros han sido muy limitados o nulos. A pesar de las protestas de las víctimas y los defensores, en casi toda la región se promulgaron leyes que convalidaron amnistías a los violadores” (Jelin, 2012: 4).

En las últimas décadas el trabajo colaborativo por el reconocimiento y reparación a las víctimas de los conflictos en América Latina, ha crecido de manera sustancial, se ha trabajado en legislar para la paz y contribuir en las propuestas de memoria como medio subsistente de reparación simbólica, que permita que todos los actores, víctimas y victimarios, y sociedad civil, puedan moverse alrededor de la reconciliación tal como lo hicieron con la guerra, siendo participantes de diferentes formas en el conflicto. Colombia es escenario de muchas de estas paradojas de las que hemos venido hablando; se trata de un país con altísima propensión a la violencia, con condiciones de desigualdad expansiva, pero frente a las cuales le cuesta hacer cambios estructurales, lo que complejiza de manera colosal la reconciliación y favorece las prácticas de exterminio como solución a las luchas, en una guerra que parece no tener fin.

Al respecto, podemos decir que las emergentes prácticas de construcción de paz han comenzado por develar las polifónicas historias del conflicto armado, apropiadas de una herramienta que con los días gana terreno en los ejercicios de memoria, el testimonio. Esa construcción re-cordis de los hechos que pone en la mesa, la cámara, el texto, las

palabras y el hecho vivido, pero dotado de una serie de configuraciones, de la subjetividad de quien lo cuenta, de quien lo presencia, de quien los escucha, de quien lo reproduce y quien lo recibe, y que, en ocasiones, los detractores de la paz confunden con vertientes de la posverdad y la literatura de la guerra.

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

Con todo lo anterior, podemos decir que la justicia es concreta en el discurso y abstracta en la definición; partiendo de esta premisa, entendemos la aplicabilidad de la justicia en contextos situados de hostilidad, como la posibilidad narrativo-amorosa de contribuir a los ejercicios de la memoria que dejan los profundos vejámenes de la guerra sobre la humanidad; allí confluyen las formas de cercanía y distanciamiento entre unos tipos de justicias tradicionales y otras que aportan en mayor medida a la perspectiva ricoeuriana del concepto. Se busca entonces que dicho panorama pueda volcarse a un tipo de justicia restaurativa que considere el amor como pretensión inicial para aplicarse.

LOS PEDESTALES DE LA JUSTICIA

Si pudiéramos simbolizar la justicia, de seguro pensaríamos en Dice, la diosa griega de la justicia, que ensimismada y vendada produjo sin querer otras tantas formas y mujeres que de pie o sentadas sostienen la balanza con el mayor esfuerzo posible, su nombre, al menos genérico es la dama de la justicia. La dama francesa tiene un báculo, la británica una espada alzada, y la brasileña ni siquiera tiene rostro, todas son la magnificencia artística de la justicia y todas son diferentes.

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

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

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

DE LAS JUSTICIAS EN PLURAL

Como se afirmó anteriormente, hoy por hoy es preciso hablar de justicias en plural y de aplicaciones diversas de la justicia. Justicia co-

rectiva, conmutativa, retributiva y restaurativa, y todas pueden o no acercarse a las definiciones que anteriormente mencioné.

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

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

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

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

Al llegar a la cima más alta de la discusión, nos encontramos con mayor precisión a un tipo de justicia aún más compleja, en tanto escudriña sobre las razones de la perpetración de los hechos violentos, indaga por los porqués de los responsables para llevarlos a cabo y la

justicia como canal para reconstruir el tejido social perdido; a esta se ha llamado justicia restaurativa.

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

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

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

Sobre la justicia, hay algo aún mayor que discutir más allá de su definición y es su aplicación en contextos plagados de tanto dolor como el nuestro. Cuando Hannah Arendt acuñó el concepto de banalidad, el mal para referirse a su encuentro con Adolf Eichmann, en una serie de juicios practicados en Jerusalén, la filósofa de origen judío estaba presenciando una profunda crisis en la concepción de la maldad atravesado casi de forma retorcida por un tipo de justicia inútil que no cum-

plía en realidad con las verdaderas complejidades del caso, como la de considerar a Eichmann un mero eslabón de la contundente ordenanza militar donde no cabe ni la armonía social de Platón, ni la constancia y perpetuidad de Ulpiano. La justicia está en una profunda crisis y su principal razón es el descuido del pedestal de la dama, más allá de la dama en sí misma.

LA JUSTICIA RESTAURATIVA, ¿QUÉ REPRESENTA EL CAMBIO DE PARADIGMA?

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

Frente a este cambio de paradigma Mojica Araque nos dice:

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

¿Por qué este cambio de paradigma? ¿Qué significa humanizar la justicia? Si volviésemos a la raíz de esta problematización y retomá-

semos las posturas de Cicerón frente al concepto, escucharíamos por segunda vez “La dignidad humana” como principio y fin último de cualquiera de las justicias. Casi parece como si las lecturas de Hannah Arendt sobre Eichmann o los casos de reconciliación practicados posterior a los crímenes de Ruanda, se unieran para poner sobre la mesa esta compleja, pero necesaria relación: La justicia como veedor de la dignidad humana ¿Qué ha pasado entonces con todos los años en los que la justicia retributiva ha hecho de las suyas, para encarcelar, judicializar, capturar y captar la libertad de quienes cometen delitos en los conflictos particulares? Pues es allí donde sostenemos la mayor dificultad, vivimos en medio de todas ellas, con sus particularidades y formas de actuar, casi como si todas las hijas de Mnemosine saltaran y danzaran solas, cada una por su lado, cada musa en su propio arte, sin que ella su madre, la memoria, las pudiera convocar siempre que sea necesario. Nuestra dificultad mayor es entender frente al uso de las justicias, ¿cuál de todas estas ayudan a reconstruir, estas, nuestras naciones tan trastocadas por la guerra?

RESTAURAR DESDE EL AMOR, LA APUESTA RICOEUREANA DE LA JUSTICIA

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

Sobre “Lo justo”, Ricoeur nos dice que, si bien hace parte de la dimensión dialógica del “sí mismo”, la cuestión se deconstruye dentro de la esfera de lo público, en tanto encuentra, en medio de sus reflexiones, una serie de vacíos de lo jurídico y el derecho, una incapacidad real de afrontar las cuestiones de la justicia. Asegura, entonces, que la *indignación* es un primer paso para reconocer la necesidad de la justicia en un marco tan excesivamente violento como el vivido y donde el filósofo

acuña la razón moral como una posibilidad de razonamiento ético, y no una razón de la venganza. Frente a esto, Salas nos dice:

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

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

Las reflexiones de Ricoeur están siempre dotadas de sentimientos, el uso del apelativo hombre sobre el de sujeto, permite comprender la orientación del autor de dar un lugar preferencial al hombre sintiente y ético en los escenarios en los que se discute la justicia. El autor no desbalancea el postulado de forma total, de hecho, busca configurar una premisa estable que considere el sentimiento (amor) como principio mismo de la mirada de lo justo, una propuesta que no desligue la razón de esta concepción del hombre sintiente. Habla precisamente de la so-

breabundancia y la compasión muy relacionadas al amor, y la noción de la equivalencia muy propia de creencia clásica de la justicia, abriendo la gran discusión de un divorcio histórico y clásico como lo ha sido el de la afectividad y el campo de lo jurídico-normativo.

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

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

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

“El mundo personal se disuelve en el orden impersonal. El amor no tiene aquí un estatuto aparte, un territorio reservado en el que reinar como dueño indiscutido; y menos aún

puede pretender orientar la propia acción de la justicia. La degradación del individuo acarrea la de las relaciones interpersonales: Estado totalitario y autonomía del amor se excluyen mutuamente” (Todorov, 2002: 14).

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

Ricoeur recoge lo que, para sí, significa armonizar a la justicia, incluso cuando esta se encuentra como posibilidad de la recuperación de la confianza perdida por sociedades enteras, cuando incluso ella representa volver a tejer el enjambre económico, social y ético de quienes caminan lacerados por los enfrentamientos bélicos y las violencias de tipo cultural, religioso, étnico, entre otras; ya habían, en otro tiempo, las culturas ancestrales, entendido el valor de la fraternidad para la convivencia, lo que no hemos entendido es que “fraternizar” se hace de mayor dificultad que “violentarnos”.

RESTAURAR COMO EXPERIENCIA NARRATIVA

La carencia de una justicia única genera una gran dificultad en la aplicabilidad de la justicia y su discurrir en casos de violaciones masivas a los Derechos Humanos. Su característica de plural hace de ella un

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cárdenas, Á. M. (2007). La justicia restaurativa versus la justicia retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria. *Prolegómenos: Derecho y Valores*, 37 - 67.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Lima: IEP.
- Ricoeur, P. (1989). La fragilidad del lenguaje político. *Signo y pensamiento*, 33-43.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2009). *Amor y justicia*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2013). *Camino del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal y tentación del bien. Indagación sobre el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Península.
- Yerushalmi, Y. H. (2002). *La historia judía y la memoria judía*. Barcelona: Anthropos.

Historia, aporías, narración y subjetividad, claves para la comprensión de la memoria¹

Johan Sebastián Pabón Agudelo²

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

Ítalo Calvino

Los hombres sin historia son la historia

Silvio Rodríguez

RESUMEN: El presente artículo de investigación realiza un acercamiento pedagógico a la comprensión crítica y subjetiva de la historia como necesidad formativa en el contexto colombiano, con énfasis puntual en las dinámicas del conflicto armado interno. Para ello, se parte de un cuestionamiento contra hegemónico de los peligros de una Historia única u oficial, a partir de la necesidad de darle voz a los históricamente silenciados; esta reflexión aterriza en una lectura de la concepción de Ricoeur sobre la historia como condición intersubjetiva que busca de comprensiones del presente. Finalmente, la reflexión desemboca en el relato histórico y en la narrativa como elementos esenciales para la for-

¹ Este artículo es resultado de la investigación "La memoria y la construcción de paz, una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados", culminada en el primer semestre de 2019, realizada en el Programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

² Estudiante Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Mediador pedagógico del Museo Casa de la Memoria. johan.pabon@udea.edu.co

Artículo recibido el 16 de agosto de 2019 y aprobado el 20 de septiembre de 2019.

mación de subjetividad, desde el reconocimiento de la responsabilidad social de la educación frente a la exigencia de memoria y construcción de paz en Colombia.

Palabras clave: narrativa, pedagogía, subjetividad, historia, memoria.

SUMMARY: This research article makes a pedagogical approach to the critical and subjective understanding of history as a formative need in the Colombian context, with specific emphasis on the dynamics of the internal armed conflict. To do this, it is based on a questioning against hegemonic of the dangers of a unique or official history, based on the need to give voice to the historically silenced; This reflection lands on a reading of Ricoeur's conception of history as an intersubjective condition that seeks understanding of the present. Finally, the reflection leads to the historical story and the narrative as essential elements for the formation of subjectivity, from the recognition of the social responsibility of education against the demand for memory and peace building in Colombia.

Keywords: narrative, pedagogy, subjectivity, history, memory.

INTRODUCCIÓN

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

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

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

zación comunitaria y subjetiva, elementos esenciales para la formación de ciudadanos desde el horizonte de la paz.

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

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

Claro está que el *ser maestro* es una construcción que se da única y exclusivamente desde la experiencia propia, desde cierto furor interno

que acompaña todas las acciones esperanzadoras desde la educación y que sienta sus bases en la misma formación de maestros. Por lo tanto, las diferentes licenciaturas en educación adquieren un compromiso esencial por entender la práctica del maestro como una práctica histórica, que requiere de la comprensión del pasado y que entiende que solo se llega a él, desde la reconstrucción de cada historia, desde la posibilidad de narrar la vida propia en relación con lo colectivo. Las dinámicas de violencia y de resistencia que Medellín ha vivido (y continúa viviendo) hacen de la historia un arma muy potente, bien sea para transformar las formas de convivir con el pasado, o para continuar negándolo y dejando su responsabilidad a la extraña figura del Estado. Bajo estas premisas se comprende entonces cómo el acercamiento pedagógico a la historia, desde la narrativa, irrumpe como vía esencial para escuchar las huellas, para nombrarlas y para construir un pleno sentido ético de la historia, evidenciado en la idea formativa de comprender el “hemos sido” (más allá del “fuimos”), el “estamos siendo” y el “podemos ser”.

APORÍAS DE LA HISTORIA ÚNICA, LOS PELIGROS DE UNA SOLA HISTORIA

La línea de tiempo que impone la gran *Historia universal del hombre* se fractura vertiginosamente y pierde su capacidad totalizante cuando se lee desde la historia de los hombres comunes, esa que obtiene su relato desde el cuerpo sensible y desde un espíritu que la siente, la vive y la padece. No hay una línea del tiempo que dibuje los dolores, las pérdidas, las memorias, los olvidos y las angustias que genera el verse imparable ante la vida, el estar ahí en el mundo con la soledad característica del hombre. Pese a esto, las apariciones preliminares de la historia, desde los mismos postulados de Benjamín, hacen un acercamiento a esta y la advierten como la constante pretensión de narrar los grandes acontecimientos de los grandes hombres, bajo una lectura moderna de la vida como ascenso, como estela de la idea del progreso lineal y acumulativo. En términos más sólidos, la historia es siempre la

historia de los vencedores, los que han escrito su nombre con mayúscula para imponer su versión de los hechos.

Es de este modo como la historia, incluso como premisa, pudo adquirir la posición de narrar el pasado desde un ámbito oficial, pues estos grandes hombres y sus grandes acontecimientos se erigieron (y se siguen erigiendo) como modelos ideales de vida, y desde tal posición fueron estampados en el tiempo. Benjamin (2008) comprende esta condición estática de la historia como producto particularmente de la empatía, reconocida de una manera más frecuente en la relación que se establece entre los historiadores historicistas y los vencedores³. Asimismo, plantea que la articulación histórica de lo pasado solo puede darse considerando que el peligro de la negación, que acecha los recuerdos de los excluidos, no solo manipula y desdibuja la tradición cultural aparentemente enraizada, sino que violenta principalmente a los sujetos implicados en su transmisión. De allí que Benjamin enuncie: “(...) jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie” (2008: 41).

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

³ De allí el furor de su constante crítica al materialismo histórico que no termina por dimensionar o comprender los dominadores actuales, como consecuencia de la empatía con el vencedor que se dispone a narrar la historia (2008: 35).

miento histórico” (2008: 42), y encuentra en el pasado su mayor fuerza como generación, pues es allí donde yace la historia de sus antepasados también subyugados, y no en el futuro progresista, líquido y nulo. Sin embargo, el pasado es igualmente objeto de valor para la historiografía moderna que, como enuncia Yerushalmi, constantemente lo recrea por fuera de la memoria colectiva, “el pasado que recupera es, en efecto, un pasado perdido, pero no es el que creemos haber perdido” (2002: 85).

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

Las implicaciones de cualquier acto hegemónico emergente desde la historia desembocan directamente en la formación de sujetos que siguen legitimando estos parámetros desde cierta *servidumbre anónima*⁴ que termina siendo aún más dañina que la presencia de una historia colonial. A su vez, se puede comprender esta servidumbre como producto del mismo *pensamiento único*, aquel caracterizado por pretender la universalidad de los intereses de fuerzas económicas, materializados en la actualidad en los medios de comunicación que repiten y repiten los relatos hegemónicos, “(...) sabiendo a ciencia cierta que, en nuestra

⁴ Nominación acuñada por Benjamin en *Discursos Interrumpidos I*, ina 182.

sociedad mediática, repetición vale por demostración” (2002: 59). De esta forma, y regularmente de manera silenciosa, se van consolidando unos relatos de verdad que dan forma a la historia de una sociedad, con sus héroes, sus derrotados, sus olvidos, impunidades y sus acontecimientos ignorados, lo cual indudablemente tiene serias repercusiones en la construcción de sujetos políticos-críticos de sí mismos.

Es en esa línea que las preocupaciones de la filosofía de la historia, concebida desde Hegel, han estado encaminadas a reconocer los patrones y las segmentaciones que la construcción de la historia ha tenido, y las maneras como su afectación recae directamente en el hombre⁵. Es, así mismo, que emergen cuestiones casi interminables como ¿sigue acaso la historia una lógica rastreable o es puro azar? ¿Existe, quizás, un sentido rastreable por debajo de los hechos y de los acontecimientos, que los une en una trama general de sentidos históricos? ¿Es la historia una narración emancipadora o subyugadora?

Si bien son estas inquietudes que corresponden a las movilizaciones de la historia de la filosofía, o a la misma historicidad desde Ricoeur, no son tampoco lejanas a responderse desde las construcciones “en campo” de la memoria y de la historia colectivas⁶. La profesora Peñaloza (2015: 31) da algunos visos para la comprensión emancipadora de la historia y para la construcción de sentido que le deviene desde allí a la memoria. Desde el contexto de la dictadura de Chile, logra reconocer que el sentido de la historia y de la memoria no es nunca estático, y que siempre la historia será una historia del presente: “Los historiadores investigan el pasado a partir de las preguntas que se hacen desde el presente, por tanto, nunca serán las mismas y, en consecuencia, tampoco serán iguales las respuestas” (2015: 21). Es así como se instauration entonces a la construcción de la historia y, por consiguiente, de la memoria, una pretensión ética necesaria de resolver en el presente, a saber, la

⁵ No en vano enunciaba Marx, en su *Manifiesto Comunista*, que “toda historia de la sociedad humana hasta la actualidad es una historia de la lucha de clases” (1999).

⁶ Conceptos propuestos por Maurice Halbwachs.

necesidad de que los vencidos, los marginados, las víctimas del horror latente mantengan con vida “el derecho al recuerdo”, como lo enuncia Peñaloza, y por tanto el derecho a su propia memoria. En palabras de Todorov: “Aquellos que, por una u otra razón, conocen el horror del pasado, tienen el deber de alzar su voz contra otro horror” (2000: 59).

PERSPECTIVA RICOEURIANA DE LA HISTORIA

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

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

límites trazados por la dimensión de la experiencia individual, como lo menciona Lygthgoe (2004: 162).

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

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

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

En esa misma línea, y ante la eminente pretensión de veracidad que caracteriza a la historia, acompañada al mismo tiempo por su imposibilidad de sostener una objetividad, emerge la memoria como una alter-

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

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

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

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

Ricoeur propone, entonces, en *Tiempo y Narración*, el tiempo histórico como “articulador entre el tiempo del alma y el del mundo”⁷, para dar luces a la discusión por la relación Memoria-Historia en un margen colectivo, y por tanto, en su influencia subjetiva e individual. Así, la historia podría comprenderse como una construcción de lo acontecido que, si bien no deja de tener sus pretensiones de veracidad, encuentra una mediación entre el mundo y el alma en el que las memorias individuales adquieren un papel activo.

Desde este rastreo, y desde la amplitud de la historia como concepto, en su relación inexorable con la memoria, el temor de Benjamin por los relatos que pretenden ser universales y avasallar la memoria de los vencidos, descubre una posibilidad, un punto de fuga, en la construcción de un sujeto éticamente posesionado, consciente de su propio relato y del relato del otro⁸. De allí que Ricoeur proponga de manera enérgica la historia como un acontecimiento singular de todos los hombres: “Toda historia puede ser comprendida como advenimiento de un sentido y emergencia de singularidades. Estas singularidades son, sea acontecimientos, sea obras, sea personas” (2012: 92).

Es por esto por lo que el tiempo lineal, tal y como se nos ha inventado, se quiebra y se transforma en una maraña que poco o nada sabe del presente, del futuro o del pasado. El tiempo de la historia propia es un reloj que corre a veces a la izquierda, a veces a la derecha, o que a veces se pausa al sentir un viejo olor, al encontrar una vieja foto o al dar un abrazo. Porque a diferencia de la Gran Historia, que está llena de fechas, datos y héroes, la historia individual es una construcción que, desde la memoria, encuentra una forma de narrarse ante el mundo, un sentido, y adquiere la necesidad de ser fundada constantemente, de no terminarse nunca, de inventarse y reinventarse en un eterno espacio

⁷ Citado por Lythgoe en Consideraciones sobre la relación Historia-Memoria en Paul Ricoeur, 2016.

⁸ Relación ampliada, profundizada y cuestionada por Ricoeur en su obra *Sí mismo como otro* (1990).

en el que el hombre también se crea a sí mismo. Tal como lo menciona Peñaloza, “toda comunidad tiene derecho al recuerdo, por lo que los sistemas democráticos deben garantizar la libertad de expresión de las memorias diversas y plurales, que necesariamente conviven dentro de una misma sociedad” (2015: 25). Hacer memoria de sí es abrazar la propia historia, porque recibir una imagen del pasado es también buscarla, hacer algo con ella. En esa posibilidad ética está la condición radicalmente intersubjetiva que menciona Ricoeur sobre la historia, y es desde allí que, citando a Simiand, nombra la historia como “el conocimiento por huellas”, que perduran y sobreviven al tiempo, a falta de la presencia en el hoy de los hombres del pasado (2012: 87).

EL RELATO HISTÓRICO Y LA SUBJETIVIDAD

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

Hay entonces una delegación y apropiación de la historia desde los marginados, desde las víctimas de algún conflicto y desde los relatos

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

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

La búsqueda por el relato histórico es, entonces, un umbral para la constitución de una subjetividad coherente con la responsabilidad ética del cuidado de sí, del reconocimiento del otro, en tanto compañero en el tiempo, y principalmente de la emergencia de confrontar los grandes relatos absolutos. Frente a esto, Ricoeur plantea una suerte de equilibrio en la revelación de la historia:

(...) la historia es historia tan solo en la medida en que no ha tenido acceso ni al discurso absoluto ni a la singularidad absoluta, en la medida en que su sentido es todavía confuso,

mezclado (...) es todo lo que ocurre sin llegar a esta descomposición y a esta supresión (2012: 95).

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

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

En su relación con la memoria, la historia requiere de una comprensión que la destrone de sus impulsos de totalidad y universalidad, y se traslada a un ámbito más cercano a las experiencias individuales, a las vivencias ontológicas de las historias particulares. Este movimiento generado desde las convencionalidades históricas a las latencias sub-

jetivas es considerado por Ricoeur como un tránsito necesario de la filosofía crítica de la historia a la ontología de la condición histórica, como lo enuncia la profesora Micieli (2015: 02).

Cuando la historia se somete a este giro, encuentra una materialización representativa en las experiencias históricas de los sujetos, todas ellas provocadas, ignoradas o contempladas a la luz de los acontecimientos y de las marcas que estos dejan en las cotidianidades. Esta permanencia de la historia como ausencia tangible y como presente-viviente en los sujetos, le da una condición humana y la inscribe como elemento atemporal, que se mueve entre lo pasado de los hechos y el presente de las huellas. Por lo tanto, es desde la vivencia histórica que se alcanza a olvidar o, por el contrario, es desde ella que siempre se recuerda. Como lo nombra la Micieli (2015), la historia alcanza su más potente umbral en la medida que se comprende como rito social de sepultura, lo cual no debe ser entendido como la total desaparición y ocultamiento de los hechos, sino como la posibilidad de ser nombrados y, por lo tanto, de disponerle un lugar en el mundo.

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

El pueblo que olvida quién es, pierde también a sus habitantes. La historia adquiere entonces una forma líquida, y suena como un río que

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

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

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

Este papel de la narrativa, ya subrayado, apunta de manera directa a la visión de las formas de subjetividad que el mismo recorrido histó-

rico ha conformado en un territorio específico, frente a la presencia de la violencia y de la resistencia. De manera que esta comprensión representa tierra fértil para la construcción y movilización de subjetividades que, desde sus formas de aparecer ante el mundo, entiendan y participen de la construcción de una nueva sociedad y de la restauración de códigos éticos que ubiquen la defensa por la vida como esencia primordial.

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Barcelona: Itaca.
- Lythgoe, E. (2004). "Consideraciones sobre la relación historia-memoria en Paul Ricoeur". *Revista de Filosofía*, 79-92.
- Chomsky, N. - Ramonet, I. (2002). *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Córdoba, España: Icaria.
- Micieli, C. (2015). "Paul Ricoeur. Aproximaciones a su pensamiento". *Revista Emmanuel Cicirello*, 261-270. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Peñalosa, C. (2015). *El camino de la memoria. De la represión a la justicia en Chile, 1973-2013*. Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Yerushalmi, Y. H. (2002). *La historia judía y la memoria judía*. Barcelona: Anthropos.

MAGISTERIO ANTIOQUEÑO 1900 – 1915

Elkin Jiménez

“Intelectuales, militares, políticos, periodistas, poetas, se caracterizaron por asumir una posición doctrinaria en el curso de los debates que se dieron en torno a la instrucción pública. Libertarios extremos en cuanto a las libertades en los procesos de enseñanza, pro-clericales unos, en grado sumo otros; finalmente creyentes todos en la letra de la ley” (1)

MEMORIA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

El magisterio de este departamento ha vivido en función de obtener reivindicaciones, fundamentalmente económicas y sociales, por medio de la creación de múltiples organizaciones de diferente tipo, según el devenir histórico-partidista en el país.

Nos remontamos cronológicamente a principios del siglo, cuando recién culminada la confrontación entre los regeneradores católicos y los laicistas obstruccionistas, se da un retozo democrático durante la presidencia del antioqueño Carlos E. Restrepo (1910–1914), quien fue elegido por la Unión Republicana, movimiento político compuesto por liberales y conservadores; momento unitario que imitan los maestros antioqueños, fundando las primeras organizaciones como “La Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín” y la “Liga de Institutores de Antioquia”, las cuales se convierten en los primeros eslabones organizativos en pro de la consecución de los siempre anhelados intereses profesionales y económicos de los maestros. Fidel Cano, Ricardo Olano, José J. Zapata, Tomás Cadavid Restrepo, Jesús Tobón Quintero, Clodomiro

Artículo recibido el 05 de junio de 2019 y aprobado el 03 de septiembre de 2019.

Ramírez y Luis de Greiff, entre otros, “se constituyeron en sociedad” para la defensa de la educación y de los educadores.

HEGEMONÍA CONSERVADORA Y ORGANIZACIONES DE MAESTROS EN ANTIOQUIA

En la historia nacional de Colombia, el período comprendido entre 1886 y 1930 es conocido con el nombre de la Hegemonía Conservadora. “El movimiento que le dio origen, conformado en un principio por sectores liberales y por el Partido Conservador, bien pronto derivó en conservatismo puro y llano” (2). La Constitución de 1886 se constituyó en la base ideológica del Estado, el cual se concretó en un orden confesional, con el sustento del Concordato firmado entre Colombia y La Santa Sede, un año después, reafirmando el predominio del poder eclesiástico sobre el poder civil. Esta Constitución estipulaba en su artículo 41: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica (...)”. Le correspondió a Antonio José Uribe (3), como Ministro de Instrucción Pública del presidente José Manuel Marroquín, expedir la ley 39 de 1903, también llamada Ley Orgánica de la Educación, la cual desarrolló para el sector educativo los postulados de la Constitución del 86.

La ley consta de 46 artículos y fue reglamentada por el decreto 491 de 1904 (186 artículos) (4).

Se hace mención de esta legislación que, aun cuando no se pronunció respecto a organizaciones de maestros, ya por no existir estas, o por no estar interesados en propiciar su creación, fue la normatividad que sirvió de brújula y estableció las reglas de relación entre el Estado y los maestros. Más bien fueron las organizaciones constituidas por los maestros, a principios de siglo, las que se sometieron y ajustaron a la Ley Orgánica.

Leamos primero al gobierno (la ley 39 de 1903) y luego a los educadores con sus organizaciones. La ley y el decreto reglamentario planteaban: “(...) El capítulo V es de gran importancia (...) estableciendo

que la educación moral, la educación intelectual, la educación cívica y la educación física para los alumnos, debe ser el objeto de la solicitud constante de los maestros (5). A los inspectores provinciales se les señalaba como obligación “el estar vigilando si a los maestros se les pagaba cumplidamente sus sueldos y hacer las gestiones necesarias para evitar informalidades en este punto” (6).

Las normas citadas hacen, igualmente, la diferenciación entre el personal administrativo y el personal docente, crea cuatro niveles de inspección: las juntas municipales, la inspección provincial, la departamental y la nacional, se fijan condiciones para el nombramiento de maestros como las de tener “buena conducta y profesar la religión católica, tener la instrucción suficiente y conocer la teoría de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria, se erigía al maestro como uno de los primeros funcionarios del distrito, los cuales solo podrían ser removidos de sus cargos, para mejorarlos, salvo los casos de mala conducta o incompetencia comprobada”.

Para 1910 los maestros de Antioquia sumaban 1.215, que atendían a 58.857 alumnos, así sus primeras organizaciones fueron de élites, y no de masas. El espíritu de ellas se enmarcaba dentro del contexto ideológico de la reforma Antonio José Uribe o Ley Orgánica de 1903. La primera fuente escrita que se utilizará respecto de las organizaciones de maestros será el periódico liberal *El Sol*, fundado en Medellín en 1903, y dirigido por J. J. Aristizábal.

Al constituirse en sociedad pedagógica, los dirigentes pioneros se proponían “(...) trabajar por el mejoramiento de la enseñanza patria (...) obrando con las autoridades constituidas dentro de la más completa cordialidad (...) estudiar los múltiples problemas educativos de acuerdo con las bases de la ciencia pedagógica y las condiciones del pueblo colombiano (...) a fin de ayudar a los legisladores para que se introduzcan reformas favorecedoras (...) reclamar para el magisterio los derechos de su misión social y civilizadora para dignificar la profesión” (7). De esta manera se conjugaban los intereses educativos de los gobiernos con los fines que se propusieron los dirigentes de los

educadores, durante los gobiernos de la hegemonía conservadora. Y aun con estos propósitos los obstáculos antidemocráticos se iniciaron con el siglo.

SOCIEDAD PEDAGÓGICA AUTÓNOMA DE MEDELLÍN

Desde el mes de enero de 1910, y por iniciativa particular de los señores Justo Pastor Mejía y Ambrosio E. Restrepo, se trató de fundar una sociedad pedagógica. El 25 de enero enviaron una circular a los directores de las escuelas primarias de la ciudad de Medellín y a algunos otros ciudadanos interesados vivamente por la educación para invitarlos a una junta de maestros y derivar de ella una “sociedad pedagógica” de carácter extra-oficial, es decir, sin la tutela y dirección de la Secretaría de Instrucción Pública.

La respuesta a este llamado fue negativa, “fue baldío el intento (...)”, “ya que, por retraimiento y apatía del cuerpo docente, ya por la pueril hostilidad a todo lo que se diga renovación”; la estrechez de miras de ciertas individualidades que iniciaron una mala atmósfera a la sociedad, basados en prejuicios: “falta de patriotismo, criterio propio e información suficiente”. “(...) Además, desconocía que la evolución general impone el esfuerzo colectivo y que la sociedad no es una corporación exclusivista, sino una comunidad democrática” (8). “Ante la renuncia a este llamado, los interesados lo renovaron y lo hicieron público, por la prensa” (9). Rápidamente la Sociedad Autónoma tuvo sus enemigos gratuitos, especialmente desde las esferas oficiales.

Con motivo de la celebración del primer centenario de nuestra independencia, el 20 de julio de 1910, la Sociedad Pedagógica Autónoma propuso un programa que se iniciaría desde el 19 con un desfile de maestros y alumnos, con bandas y cintas tricolores “hasta el altar de la patria”, en el Parque de Bolívar. Esto fue mal interpretado por el Director de Instrucción Pública, don Juan Bautista Londoño, quien se opuso a la idea y a su realización, y más aún, se declaró contra la corporación, citando a constituir una junta de institutores. Su citación fue en el local de la Escuela Normal el 7 de julio de 1910.

Ante esta actitud, los columnistas colaboradores del periódico *El Sol*, y miembros de la Sociedad Pedagógica Autónoma, escribieron protestas como la siguiente: “¿Tiene motivos el doctor Londoño para declararse en contra de la Sociedad ya fundada? Como esto no lo podrá contestar afirmativamente, tenemos la gran prueba que solo se pretende coartar la libertad de los institutores, privarles de su propia iniciativa, para que no puedan perfeccionarse sino dentro del estrecho círculo oficial, para que no puedan reclamar por las injusticias de que son víctimas, para que sigan soportando con paciencia cristiana los anticristianos tratamientos que reciben de sus superiores y para que continúen siendo máquinas inconscientes para la fabricación de esclavos” (10). El Secretario de Instrucción Pública realizó su reunión el 7 de julio y nombró dignatarios entre los treinta y cinco asistentes, quedando como “presidente nato” el Secretario de Instrucción Pública y como presidente por votación don Januario Henao, vicepresidente don Antonio Saldarriaga, secretario don Alejandro Múnera, y tesorero don Martín Moreno De los Ríos.

Elegida la junta se hizo la discusión sobre el plan para la celebración del centenario de la Independencia y se descartó el de la Sociedad Pedagógica Autónoma por “revesado”, según palabras del Director de Instrucción Pública. Pero hubo otra discusión más de fondo y fue la de la existencia de las dos juntas y su futuro; mientras los miembros del gobierno planteaban que, si persistía la junta de institutores de la celebración del centenario, si asimilaría a la Pedagógica Autónoma y se haría nueva elección de dignatarios, los simpatizantes de esta manifestaron en dicha reunión que debería seguir funcionando separadamente, toda vez que la Sociedad Pedagógica Autónoma tenía más amplitud de miras.

El 11 de julio se reúne nuevamente la junta “oficial” de institutores, para aprobar el programa de celebración del centenario y lo hacen con la reducida asistencia de quince invitados. Mientras tanto la Sociedad Pedagógica Autónoma continuó reuniéndose cada semana para intercambiar opiniones sobre la marcha de la educación, los nuevos “métodos activos” y sobre lo que puede dar mejores resultados en un plantel

de educación, si los medios represivos o los medios suaves, discusiones contra el postulado anti-pedagógico de la época: “La letra con sangre entra y la labor con dolor”, en general, la suerte de la educación y de los educadores. Esta organización siguió adelante gracias a la habilidad y decisión de hombres destacados en el campo de la educación, el periodismo, la política y las artes.

Sorprende que, en ninguna de las referencias biográficas sobre aquellos, se haga alusión a esta faceta de sus vidas, su interés gremial por los maestros antioqueños. Entre ellos figuraban el eminente conservador, republicano y gobernador de Antioquia durante varios períodos, el doctor Clodomiro Ramírez; don Fidel Cano, fundador del periódico *El Espectador* e integrante de la Liga Patriótica, organización política fundada en 1903; Antonio J. Cano: librero, periodista y poeta, auspiciador de tertulias político-literarias en los años veinte; el maestro Francisco A. Cano: pintor, escultor y primo de María de los Ángeles Cano; Rodolfo Cano: docente, organizador de colegios laicos e independientes del Estado; Tomás Uribe Márquez: socialista, secretario de la junta del Tercer Congreso Obrero Nacional, realizado en Bogotá el 21 de noviembre de 1926, “el más capaz y abnegado dirigente popular de la tercera década del siglo XX”, al decir de Ignacio Torres Giraldo, acompañante de María Cano en su tercera gira nacional por el departamento de Boyacá y secretario general del Partido Socialista Revolucionario (PSR), fundado en 1926.

También estaban, don Jesús Tobón Quintero, director del periódico *El Heraldo de Antioquia*, en 1928; el doctor Luis de Greiff Bravo, segundo vicepresidente de la convención liberal de 1921, diputado y congresista por Antioquia, ponente de proyectos de beneficio para el magisterio; Antonio José Uribe, abogado liberal radical, autor de *El Moderno Imperialismo*, en 1923; el conocido hombre de empresa de la época don Ricardo Olano; José J. Zapata, “militante directivo” del primer Directorio Departamental Socialista de Antioquia en 1917, elegido en 1919 por voto popular para la Asamblea, en donde uno de sus puntos de plataforma de programa era “perfeccionamiento de la instrucción

pública municipal”. Además estaban Sacramento Ceballos, excelente y dinámico educador; Alejandro Vásquez Uribe, quien en 1904 dirigió el Colegio Tutelar de Medellín.

Este tipo de hombres fueron los que, después de las guerras, tomaron la iniciativa para sacar adelante la tan deteriorada imagen de la instrucción pública, reactivar el laicismo y agrupar al magisterio para que, como gremio y colectividad organizada, alcanzara algunas reivindicaciones sociales. Pero dejemos que sean los estatutos que se dieron en el mes de agosto de 1910 los que hablen sobre las ideas e intereses de la Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín (Ver anexo 1).

ANEXO 1. ESTATUTOS DE LA SOCIEDAD PEDAGÓGICA AUTÓNOMA

Los infrascritos –maestros oficiales y particulares, los unos, pertenecientes a otras profesiones y gremios, los otros– nos hemos constituido en sociedad que hemos llamado “Sociedad Pedagógica”, con los siguientes fines:

- 1.º Trabajar por el mejoramiento de la enseñanza patria y por el desarrollo conveniente de la educación popular, para que dé los frutos que en vano se ha perseguido, obrando con las autoridades constituidas sobre el pie de la más completa cordialidad.
- 2.º Unificar la enseñanza y trabajar porque los maestros adopten métodos, sistemas y procedimientos que tiendan a que la educación sea integral y completa.
- 3.º Estudiar los múltiples problemas educativos, no solo de acuerdo con las bases de la ciencia pedagógica, sino también con las prácticas tenidas como buenas en otros países y las condiciones del pueblo colombiano.
- 4.º Tratar de corregir, por medio de la demostración y el análisis, toda práctica que tienda a entorpecer la acción educativa.

- 5.º Analizar a la luz de la ciencia, y en relación con la pedagogía comparada, nuestras prácticas y nuestra legislación sobre instrucción pública para trabajar por medios lícitos a fin de ayudar a los legisladores y directores para que se introduzcan reformas favorables y se hagan ingresar en la enseñanza asignaturas y procedimientos convenientes.
- 6.º Trabajar con los empleados del ramo a fin de que se lleve a cabo la codificación y efectividad de todas las leyes, decretos, reglamentos y demás disposiciones vigentes sobre la materia.
- 7.º Reclamar para el magisterio los derechos de su misión social y civilizadora para dignificar la profesión.
- 8.º Influir para que los nombramientos que deben hacerse en el ramo de la instrucción pública, recaigan sobre personas idóneas, no solo por sus conocimientos pedagógicos, sino también por su conducta pública y privada.
- 9.º Propender porque se establezcan centros pedagógicos y asociaciones de maestros que, unificando sus ideas y tendencias, obren de acuerdo para conseguir lo que la Sociedad Pedagógica de Medellín se propone.
- 10.º Ser colaboradores diligentes y activos de los gobernantes para ayudar a estos en la meritoria labor de la educación.
- 11.º Desarrollar el sentimiento patrio por medio del estudio de la historia nacional, en la cátedra, la revista, el periódico, la conferencia y la tribuna, a fin de generalizar el deber de conocer los hechos de sus mayores, y el de sacrificar la vida, si fuere necesario, para conservar ilesos el honor y la integridad nacional.
- 12.º Organizarse, gobernarse y dirigirse, de conformidad con las prácticas parlamentarias establecidas en todo cuerpo colegiado.
- 13.º Toda providencia o reforma que, a juicio de la Comisión de la Mesa sea importante, será transmitida al ministro del ramo y

a la Dirección General del Departamento, y se hará conocer del público por la prensa.

- 14.º Abogar por que la instrucción pública sea independiente de la política y porque los empleados del ramo duren en sus puestos por el tiempo de su buena conducta.

Para constancia de que se aprueban los presentes estatutos, se firman por los socios activos en Medellín a 18 de agosto de 1910.

Eduardo Zea	Sacramento Ceballos
Gabriel Latorre	Luis de Greiff B.
Roberto Botero S.	José J. Zapata
Emilio Jaramillo	Ricardo Olano
Fidel Cano	Antonio J. Cano
Alejandro Múnera	Rafael Sanín
Justo Montoya	

El periódico *El Sol* se convirtió en vocero de la Sociedad Pedagógica; sus redactores y columnistas, en asiduos asistentes a sus reuniones; a su vez, los directivos de la Sociedad Pedagógica Autónoma ocupaban las páginas de este diario para narrar el desarrollo de sus sesiones o para citar sus actos. La actividad periodística era otra forma de hacer política y los liberales que no tenían las iglesias ni las escuelas, le dieron gran importancia a este medio para sus fines proselitistas.

El señor Edmundo Valdés cuenta así algunos detalles de la sesión del 20 de agosto de 1911: “Muy de lamentarse es la falta de puntualidad que se nota en buena parte de los socios fundadores y en no pocos de los que a ella han ingresado en los últimos días, no adivino con qué objeto, porque lo que es a las sesiones no se llega por mera curiosidad. Nos está ocurriendo aquí lo que a toda empresa de antioqueños: al principio la locura del entusiasmo y luego desaliento completo. Por

fuerza viviremos siempre así, sin riesgo de progreso, eternamente estancados” (11). Un año más tarde el declive de la sociedad se veía venir, como se presiente en la nota de don Edmundo Valdés.

La conmemoración del 12 de octubre, día de La Raza, contó con una sesión solemne de la Sociedad Pedagógica. Esta se llevó a cabo en el local que ocupaba el Instituto Caldas, contó con la asistencia de la mayoría de los socios y muchos otros invitados. Allí se posesionaron para un nuevo período don Eduardo Zuleta como presidente, don Alejandro Múnera como secretario, y se aprobó una proposición que decía: “El 12 de octubre de 1910, la Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín saluda a las sociedades de igual índole y a los institutos públicos y privados del país y hace votos por la prosperidad de la educación popular en Colombia” (12).

La Sociedad Pedagógica se extinguió por las siguientes causas: “la estrechez de miras de ciertas individualidades”, “la mala atmósfera” creada desde las altas esferas de la instrucción pública, el egoísmo para la realización de anhelos patrióticos, por “los intereses de secta o de casta”, para tratar de ganar la voluntad de un administrador transitorio (el secretario del ramo), como también por la dedicación exclusiva de casi todos sus miembros a sus labores cotidianas, de la política, la industria, el arte y la docencia.

- El legado de la Sociedad Pedagógica Autónoma a la educación pública fue la propuesta de realizar un congreso pedagógico, idea que se concretó más tarde en 1917.
- “Como todo el mundo sabe, la Sociedad Pedagógica de esta ciudad trató en varias sesiones la creación de un congreso pedagógico” (13).
- Fue don Tomás Cadavid Restrepo (14) el gestor de la idea, acogida con entusiasmo por todos y cada uno de los socios y de todas las discusiones surgió un proyecto de ley sobre creación del congreso pedagógico, proyecto presentado y sustentado en la Cámara de Representantes por el doctor Luis de Greiff.

- Sigue diciendo el columnista de *El Sol*: “Ya hacía falta en Colombia un congreso pedagógico y, mucho espera y mucho tiene derecho a esperar de él el gremio de educadores que, siendo probablemente el que más merece en todas partes, es aquí el que menos tiene (...)”
- “Por eso, un congreso pedagógico se impone no solo para reglamentar los deberes de los maestros, sino para que se les reconozcan sus derechos. Derechos y deberes de los cuales hacen tabla rasa muchos ministros del ramo según las insinuaciones del círculo de Mefistófeles que lo asesore” (15).
- El congreso fructificó en 1917 y recogió “desde abajo” todos los trabajos de los liceos y asambleas pedagógicas.
- Humberto Quiceno, acerca de este evento, dice: “El Congreso Pedagógico tuvo en síntesis un sentido: apropiarse del saber producido en los liceos y en las asambleas pedagógicas (...)” “Visto desde otro punto de vista, el Congreso Pedagógico hizo aparecer las reformas sobre la instrucción pública como producidas desde arriba, desde lo alto, desconociendo todo el trabajo previo a partir del cual se incitó a los maestros a hablar y a escribir. El Congreso fue productivo en el campo de la normatividad, porque mostró gran cantidad de acuerdos aprobados” (16).

Escuelas de vacaciones, asambleas de maestros y liceos pedagógicos

Sin embargo, si el gremio fracasó como colectividad en este primer intento de organización para el logro de algunas reivindicaciones, individualmente “los reformadores” continuaron proponiendo y realizando labores en pro de la instrucción antioqueña en otro tipo de instancias. Algunas de ellas fueron las llamadas escuelas de vacaciones, las asambleas de maestros y los liceos pedagógicos. Las escuelas de vacaciones se crearon en el departamento en 1910 y fueron adoptadas por las otras asambleas departamentales del país un año más tarde; consistían

en reuniones anuales de maestros para “cambiar ideas, presentar sus procedimientos, corregirlos y perfeccionarlos, todo con gran provecho para la enseñanza general” (17).

Este tipo de eventos, más pedagógicos que gremiales, funcionaban a manera de corporaciones docentes y fueron legitimadas para todo el país, después de haber mostrado sus bondades en Antioquia, por medio de la Ley 62 del 6 de diciembre de 1916, respaldadas por la firma del presidente José Vicente Concha y el ministro de Instrucción Pública, Emilio Ferro.

Esta ley ordenaba, en su artículo 1.º, el establecimiento de liceos pedagógicos en las capitales de las provincias escolares de los departamentos y reuniones mensuales para los maestros oficiales de la cabecera provincial.

El artículo 3.º disponía que, anualmente, se reunieran en asambleas todos los maestros de las escuelas primarias de cada provincia escolar, en la cabecera de esta. “Las asambleas así constituidas tendrán sesiones diarias durante siete días, con el objeto de fijar los procedimientos que se deben seguir en la enseñanza (...) y para discutir los puntos dudosos que los maestros quieran poner en claro relacionados con el desempeño de sus funciones (subrayado nuestro).

En su artículo 4.º se citaba a asamblea de profesores de enseñanza secundaria y en el artículo 8.º se convocaba a un congreso pedagógico “que estudie y proponga soluciones” a los grandes problemas pedagógicos nacionales, en la ciudad de Bogotá, a partir del 15 de diciembre de 1917. En el texto *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*, de Humberto Quiceno (18), se insinúa un interesante análisis de las corporaciones docentes creadas por esta ley. Las asambleas de maestros fueron creadas en Antioquia por la Ordenanza N.º 25 de 1911 y, a manera de ejemplo, anexamos el desarrollo de ellas. El acta de la asamblea de maestros, realizada en Sopetrán, entre el 1 y el 9 de enero de 1912 (Ver anexo 2).

ANEXO 2. LA ASAMBLEA DE MAESTROS EN SOPETRÁN. INFORME DE UNA COMISIÓN

Señor Presidente de la Asamblea – Pte.

Tenemos el honor de informarle lo ocurrido en las sesiones ordinarias de esta Corporación.

De conformidad con lo dispuesto en la Ordenanza N.º 25 del año próximo pasado, se instaló esta Asamblea el 1.º del corriente mes, y los trabajos se verificaron del modo siguiente:

En el acto de la inauguración se hizo constar la ausencia de algunos miembros, los que se presentaron después –con raras excepciones– dando excusa legal de su falta.

Las sesiones duraron ocho días, distribuidos en tres actos diarios de tres horas cada uno, algunos de los cuales se prolongaron a petición de los maestros, por lo interesante de la clase que se dictaba.

La presidencia distribuyó los trabajos así: El Sr. Amador Castrillón dictó varias clases de Castellano, y en ellas expuso el método que debe seguirse en la enseñanza de la Ortología, Analogía, Sintaxis y Ortografía. También practicó en Lectura estética y en Aritmética, etcétera.

El Sr. Francisco J. Herrera dictó clases de Objetiva y de Urbanidad, combinada con Moral e Higiene.

El Sr. Antonio María Guerra dictó clase de Escritura, combinada con Lectura y Objetiva.

Los señores Luis María Gómez, Juan Enrique del mismo apellido y Francisco Castrillón trabajaron en Historia Patria.

El Sr. Feliciano Lopera conferenció en Religión combinada con Historia Sagrada, lo mismo que la Srta. Matilde Valderrama. Aquel dictó también una clase modelo de primeras letras.

El Sr. Roque Aristizábal dictó modelos de Geografía y Dibujo Lineal.

El Sr. Carlos Muñoz hizo lo mismo en Religión, Dibujo Lineal y Aritmética.

La Srta. Julia Yepes practicó en Lectura inferior y superior y en Aritmética elemental.

El Sr. N. Zapata trabajó en Física y nociones de Zoología.

Los señores José María Uribe y Reinaldo del Río, en Cosmografía e H. Natural, respectivamente.

También la Srta. Ana Ester Aristizábal indicó el derrotero que debe seguirse en las clases de Costura inferior y superior.

El Sr. Daniel Gómez dictó varias clases de Aritmética.

El Sr. Ramón García, inspector seccional y presidente, dictó clase modelo de Aritmética, indicó los procedimientos que deben seguirse en la enseñanza de algunas materias y amenizó los actos con conferencias sobre Pedagogía, Instrucción moral y Cívica y Urbanidad.

Esta comisión se complace en reconocer el aplomo y tino del Sr. Inspector en la dirección de los trabajos de esta Asamblea. No se permitió la crítica severa y acre, sino que el maestro que no se conformaba con el método del practicante, exponía el suyo con moderación y cultura; y de aquí el que hubiera reinado en todas las sesiones la mayor cordialidad y despertándose el más loable espíritu de compañerismo.

El día 8 de los corrientes, a las 7 p. m., se dio principio al acto público solemne que clausuraba las sesiones. Se levantaron las principales actas y hablaron los señores Ramón García D., Antonio María Guerra, Amador Castrillón, Daniel Gómez, Carlos Muñoz, Juvenal Delgado y Julio Viana.

Finalizó el acto con el canto del himno nacional, entonado por las señoritas directoras de la escuela y sus alumnas, ayudadas en el coro por todos los concurrentes, llenos de entusiasmo, mostrando cariño y amor por la Patria.

Sopetrán, 9 de enero de 1912
La Comisión

Amador Castrillón – Antonio María Guerra

Los liceos pedagógicos funcionaban también en el departamento antes de su institucionalización por la ley 62 de 1916.

En Antioquia “se quiso que los liceos fueran centros de estudio para avanzar en la ciencia y en el arte de la pedagogía, acercar a los maestros para el intercambio de ideas, para que se conocieran, se apoyaran y constituyeran cuerpo respetable y homogéneo, inspirado en sentimientos comunes; fuerte por su unión para la defensa de sus derechos” (19) (subrayado nuestro). Estos centros de estudio, como los llamaban algunos, deliberaban tanto en las cabeceras de las provincias como en la mayoría de los municipios y se reunían cada quince días desde 1911. De esta manera, suplía el gremio, en parte, la necesidad de organizaciones netamente gremiales. Pero cabe destacar que el deseo e interés por conformar organizaciones independientes de la tutela oficial no decaía y se persiste en ello.

Liga de Institutores de Antioquia

Esta vez reseñamos la existencia de una liga de institutores, tipo de organización que ya existía en el Departamento de Caldas y que también algunos educadores quisieron fundar aquí, en Antioquia. Resaltamos en este nuevo intento asociativo el deseo de abarcar integralmente las necesidades espirituales, intelectuales, económico-materiales, pedagógicas, de estabilidad laboral contra la persecución gamonalicia y politiquera, de velar por los últimos días de los educadores y dignificar la profesión de maestro. Transcribimos del periódico *El Sol* el interés y los ideales propuestos por la Liga de Institutores de Antioquia. El artículo es firmado por R. O., que al parecer es Ricardo Olano, uno de los firmantes y fundadores de la desaparecida Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín (Ver Anexo 3).

ANEXO 3. LIGA DE INSTITUTORES

Un asunto interesante en infinito grado es la Liga de Institutores de Antioquia. Ya en el Departamento de Caldas está establecida esta

Asociación importante, sino urgente, por los bienes que ella deriva sobre el profesorado; y no debemos ver con ojos de indiferencia que en otros departamentos de la república se haga por la instrucción cosa que nosotros podemos también hacerla, ya que hasta aquí parece que hemos llevado la vanguardia en el ramo de la educación, si no es esto de decirlo un encariñamiento con nuestra montaña, y esto de reconocerlo, una pretensión.

Sea lo que fuere, es preciso que haya la Liga en Antioquia; unirse, sí; un solo cuerpo, indivisible y poderoso, capaz de resistir, como el manojito de varas de que nos habla la leyenda de los libros primarios los embates de todos los que quieran despedazarlo y destruirlo. Un haz fuerte indisoluble, potente. ¿Qué fines se persiguen con esta idea? Muchos y muy trascendentales que no podremos comprenderlos de un golpe de vista, pero que desmenuzándolos por medio de un raciocinio lento y tinoso, nos daremos cuenta de todos y de cada uno de los inmensos beneficios que nos ofrece. Anotaremos los más importantes:

- 1.º Vivir unidos bajo la bandera de la fraternidad, para ser fuertes.
- 2.º Elevar el magisterio a la altura que se merece, ya que esto corresponde en su mayor parte a los maestros.
- 3.º Instruirse los unos a los otros por medio de reuniones y de correspondencia epistolar —que pueden ser reemplazados por los liceos pedagógicos establecidos ya— y en una revista que fundarán y en la que puedan todos los prácticos en la enseñanza exponer sus ideas sobre temas de actualidad palpitante en asuntos pedagógicos, y leer en sus páginas, no solo lo expuesto por los profesores antioqueños y nacionales, sino también los capítulos que se reproduzcan en ella, tomados de los libros y revistas escritos por los pedagogos de más alto vuelo.
- 4.º Formar una caja de ahorros para favorecerse en el sentido de no dar a los agiotistas un enorme descuento por la compra de

- la nómina, y para los casos de enfermedad y muerte de cualquiera de los maestros.
- 5.º Fundar una biblioteca en la cual encuentren los maestros cualesquiera obras de pedagogía y demás textos necesarios para la instrucción de los profesores y de los alumnos.
 - 6.º Proteger a aquellos institutores que por su ancianidad se vean fuera de su misión y acaso olvidados del gobierno y de la sociedad.
 - 7.º Destruir, por medio de conferencias y de artículos, los defectos capitales que entre el personal docente haya y que necesiten tal vez el tino de educacionistas verdaderos.
 - 8.º Fundar nuevos sistemas y métodos de enseñanza y uniformarlos en cuanto sea posible.
 - 9.º Acabar con las intrigas apasionadas y gamonalicias para que el maestro no viva sometido a las acusaciones gratuitas de personas malquerientes, sin conocimientos ni autoridad, que no tienen más poder que el del dinero ni otro interés, sino el de cerrar el paso al bien; y
 - 10.º Hacer que el maestro ocupe en la sociedad el puesto que le corresponde por el derecho que le da la sublime misión de que se ha encargado.

Todos estos puntos que hemos citado nos parecen de importancia suma, y nos proponemos ocuparnos en su bien, de una manera más extensa, en otros artículos en que los tomaremos uno por uno, hasta poner su conveniencia a la vista de todos, por si logramos ver satisfechas nuestras aspiraciones, que creemos que sí por estar escribiendo para gentes de criterio sano y porque no perseguimos otro fin que el engrandecimiento de la Patria. R. O. *El Sol*, X – 31 – 1913.

Otro modelo de instituciones, relacionadas con la marcha de la educación y el accionar de los maestros a principios de siglo fueron creadas y dirigidas por la iglesia católica.

El centro social y cultural se ejerció en Antioquia por la Acción Social Católica, mediante instancias organizativas como las congregaciones, los centros obreros, las sociedades de mutuo auxilio, la juventud católica, cooperativas, el patronato y sus diferentes secciones, como las escuelas dominicales, la biblioteca e instrumentos de comunicación como el periódico *El Obrero Católico* y en la radio “La Hora Católica”. La Compañía de Jesús creó, en este departamento, toda una estructura organizativa que copaba todos los estamentos sociales, con la Acción Social Católica, baluarte ideológico de la iglesia y eco práctico de la encíclica *Rerum Novarum* del Papa León XIII. El magisterio, la escuela y la enseñanza se impregnaron de estas doctrinas y fueron eficaces como vasos comunicantes entre estos y la sociedad. Pedagogía católica y hegemonía conservadora fueron la expresión del acuerdo temporal entre la política y la iglesia, como bloque hegemónico en la conducción del Estado.

NOTAS

- (1) ECHEVERRY SÁNCHEZ, Jesús Alberto D. Del Radicalismo a la Regeneración (1863 – 1886). Educación y Cultura CEID-FE-CODE N.º 9. septiembre 1886. p. 41.
- (2) TIRADO MEJÍA, Álvaro y VELÁSQUEZ Magdala. La Reforma Constitucional de 1936. Bogotá: Ed. Oveja Negra, 1982.
- (3) URIBE ANTONIO, José, autor –como Ministro de Instrucción Pública– de la ley orgánica de 1903, luego apasionado defensor y promotor de la mayoría de las otras disposiciones sobre educación dictadas en las tres primeras décadas del siglo. Fue durante toda esa época el portavoz de los sectores tradicionales. Resumió en la siguiente fórmula la orientación de la política educativa de los gobiernos conservadores: “nuestra consigna ha de ser una continua marcha hacia el progreso, dentro de la tradición”. Lebot Ivon. Educación e Ideología en Colombia. Medellín: Ed. La Carreta. 1979. p. 21.

- (4) Revista Colombiana de Educación N.º 13. CIUP. Universidad Pedagógica Nacional. 1.º semestre. 1984. pp. 121–136.
- (5) *Ibíd.*, p. 125.
- (6) *Ídem.*
- (7) *El Sol*. Medellín agosto 18 de 1910. p. 2.
- (8) *El Sol*. Medellín junio 5 de 1910. p. 2.
- (9) Sociedad Pedagógica Autónoma. *El Sol*. Medellín junio 5 de 1910. La citación se fijó para el 12 de junio a la una de la tarde, en la Escuela Modelo, dirigida en ese entonces por don Antonio J. Duque. En esta fecha se instaló la corporación. En su segunda sesión, nombró como dignatarios a don Alejandro Vásquez como presidente, don Justo Pastor Mejía vicepresidente, secretario don Antonio J. Duque, como tesorero a don Rafael Sanín y como presidente honorario a don Miguel Jaramillo Ch.
- (10) Parcial. *El Sol*. Medellín julio 7 de 1910. p. 2.
- (11) VALDEZ, Edmundo. *El Sol*. Medellín agosto 24 de 1910. p. 2.
- (12) De la Sociedad Pedagógica. *El Sol*. Medellín octubre de 1910. p. 2.
- (13) Congreso Pedagógico. *El Sol*. Medellín julio 2 de 1912. p. 2.
- (14) CADAVID RESTREPO, Tomás. Historiador y pedagogo, miembro fundador de la Sociedad Pedagógica autónoma. Fundó en 1920 una escuela para niños subnormales, convirtiendo una cárcel de menores en el primer instituto científico de este país.
- (15) Congreso Pedagógico. *El Sol*. Medellín julio 2 de 1912. p. 2
- (16) QUICENO, Humberto. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia. 1900–1935*. Bogotá: Editorial Foro Nacional por Colombia. 1988, pp. 56–57.
- (17) Instrucción Pública. *El Sol*. Medellín marzo 1911.
- (18) QUICENO, *Op. cit.* pp. 56–57.
- (19) *El Sol*. Medellín, mayo 1916. p. 2.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP): UNA OPORTUNIDAD DE TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN

Catalina Jaramillo Cárdenas¹
Jaime Andrés Rodríguez Castaño²

RESUMEN: Del artículo se destacan algunos elementos del aprendizaje basado en proyectos como estrategia metodológica implementada en la I. E. Lusitania Paz de Colombia, en la ciudad de Medellín, y como propiciadora de experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje en la comunidad. De igual manera, presenta las posibilidades que trae esta metodología para la enseñanza de las áreas STEAM + H en inglés (*Science, Technology, Engineering, Maths and Humanities*) enfoque educativo adoptado por la Secretaría de Educación municipal en el año 2017, que tiene como propósito la transversalización interdisciplinar de manera aplicada a proyectos de investigación que parten de intereses y motivaciones de los estudiantes que les ayudan a comprender su entorno. Finalmente, se dan a conocer algunos proyectos desarrollados en la Institución Educativa, desde la motivación hasta la elaboración de sus productos finales.

ABSTRACT: The article highlights elements of Project-based Learning (PBL) as a methodological strategy implemented in the I.E. Lusita-

¹ Magíster de la Universidad Pontificia Bolivariana en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de Segundas Lenguas. Se ha desempeñado como docente del municipio de Medellín en instituciones públicas con la enseñanza de lengua extranjera y en el sector privado como formadora de formadores.

² Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Licenciado en Lengua Castellana y docente en instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín.

Artículo recibido el 19 de julio de 2019 y aprobado el 02 de octubre de 2019.

nia Paz de Colombia in city of Medellín. The article points out how PBL strengthens meaningful teaching and learning experiences in the community. While brings to light, a range of possibilities this methodology can add to the implementation of STEAM H areas in English (Science, Technology, Engineering, Maths and Humanities). It is an educational approach adopted by the Ministry of Education in 2017 with the purpose of advancing Interdisciplinary study to the application of research projects to engage students more holistically situated in diverse environments. Moreover, the PBL strategy brings more transparency to the level of student engagement during the entirety of process from the project's genesis in the academic setting to its completion and final presentation.

INTRODUCCIÓN

La Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia se encuentra ubicada en la zona Noroccidental de Medellín, en el barrio La Aurora y pertenece a la Comuna 60, corregimiento de San Cristóbal. Es un colegio construido para atender necesidades educativas de la comunidad aledaña, cuyos primeros estudiantes, de todos los grados, desde preescolar hasta undécimo, llegaron a recibir sus primeras clases desde el mes de enero de 2016. Esta nueva comunidad educativa se conforma con personal venido de diferentes territorios: local, departamental y nacional.

Lusitania es un mega colegio. “Los mega-colegios cuentan con una amplia infraestructura: aulas cómodas, salas de laboratorio, aulas de informática y aulas especiales para los alumnos. Cuando se hace referencia a mega colegio, se trata de una declaración basada en la infraestructura y no en la población que alberga” Cotera (2011). Aun con una gran infraestructura, estos colegios comenzaron a funcionar sin ningún diseño previo de currículo formal o moldeado por los docentes, entendiendo por ello al modelo pedagógico, planes de estudio, procesos

de evaluación y metodologías. Es por ello que, en cabeza de su cuerpo directivo y equipo interdisciplinario de docentes que recién llegaba a sus labores, se comienza a gestar el Proyecto Educativo Institucional.

EN LA BÚSQUEDA DE UNA METODOLOGÍA ACTIVA

Rector, Coordinadores y docentes se dan a la tarea de comprender las características de las familias que llenaban las oficinas pidiendo cupos escolares y posteriormente de los estudiantes que colmaban los salones de clase con la firme intención de encontrar la metodología didáctica que mejor se acomodara a las necesidades de la población. Fueron fundamentales varias reuniones con la comunidad educativa y el acompañamiento de instituciones como Ruta N y Parque Explora, además de la experiencia de maestros que hacían investigaciones relacionadas con el tema curricular, así como profesionales proporcionados por la Secretaría de Educación de Medellín, para explorar todas las posibilidades didácticas donde primara el aprendizaje activo del estudiantado.

En 2017, y en coherencia con el modelo pedagógico que ya se había adoptado, algunos maestros se transversalizan y anidan esfuerzos para trabajar bajo metodologías activas durante el desarrollo de sus jornadas. En 2018 otro equipo de profesores recibe capacitación en la metodología de Aprendizaje basada en proyectos (ABP). En 2019, los maestros de la sesión primaria se unen a la apuesta ABP y la iniciativa logra consolidarse en el consejo académico, como propuesta de metodología institucional y finalmente ser incluida en el Plan de Estudios.

Implementación del ABP

El equipo interdisciplinario, bajo la premisa que sus estudiantes adquirieran nuevos conocimientos en situaciones reales del contexto, fortalecen el trabajo en equipo y apuestan por la resolución de problemas por medio del Aprendizaje basado en Proyectos, desde ahora ABP. Esta

estrategia ha permitido la organización del estudiantado en grupos para el desarrollo de proyectos y la resolución de problemáticas basadas en situaciones reales. Así, por una parte, el trabajo colaborativo tramita situaciones de violencia con origen étnico, cultural o social, presentes en la población, los proyectos también atienden diversas problemáticas del entorno en el que se encuentra inmersa la institución. Bajo esta metodología, también se fomenta la investigación, presentación y divulgación de los trabajos realizados por los estudiantes, a quienes se les otorga autonomía y capacidad de decisión, ubicando al docente en el lugar de orientador y acompañante del aprendizaje.

Según los manuales ABP para profesores, el aprendizaje basado en proyectos es una serie de tareas educativas basadas en la resolución de preguntas o problemas, que involucra al estudiante en el diseño y planificación de su aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, entregándoles la oportunidad de trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, y que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás. Jones, Rasmussen, & Moffitt (1997).

En el trabajo por proyectos las asignaturas desaparecen, las clases magistrales pasan a un segundo plano y el estudiantado afronta una nueva manera de concebir el aprendizaje ya que sus tareas ahora no están relacionadas exclusivamente con la memoria, sino con el abordaje a problemáticas reales que debe atender para el mejoramiento de su entorno y que permite comprender su realidad social. Este cambio de paradigma no es realmente novedoso en el campo educativo, se viene desarrollando desde hace más de cinco décadas en el mundo, pero en una escala menor por los docentes en Colombia, por ello resulta ser ahora una trascendental noticia en los espacios pedagógicos locales.

Sumado a ello, los entes oficiales que direccionan el sistema escolar en el país, como el Ministerio y las secretarías municipales de Educación, han destacado durante los últimos años la necesidad de implementar este tipo de estrategias didácticas en las que el estudiante se haga partícipe de su aprendizaje de manera activa. Bajo esta premisa,

organizaciones como Ruta N y Parque Explora, creadas por la Alcaldía de Medellín, y que promueven el desarrollo de iniciativas en un marco de ciencia e innovación, han acompañado algunos colegios de la ciudad, entre ellos Lusitania Paz de Colombia, fortaleciendo el ABP, como la metodología institucional con resultados positivos para estudiantes y docentes del plantel.

El ABP como estrategia para fortalecer las competencias básicas y la integración curricular

Cuando la comunidad educativa Lusitania, en cabeza de directivos, docentes y estudiantes, empieza a cuestionar la metodología de enseñanza y aprendizaje tradicional, que privilegia la memoria y las relaciones verticales adentro de las aulas, queda el camino despejado para que el ABP sea asumido como un instrumento pedagógico fundamental que da sentido a la enseñanza de todas las áreas del saber y en todos los ciclos de formación escolar. Pasan entonces los contenidos disciplinares a servir como excusa para alcanzar las competencias, eje central del proceso académico, que vienen en la línea del fortalecimiento de habilidades relacionadas con la alfabetización tecnológica, informacional y comunicativa, trabajo en equipo, autogestión y pensamiento creativo; todas ellas en el marco de las denominadas competencias del siglo XXI.

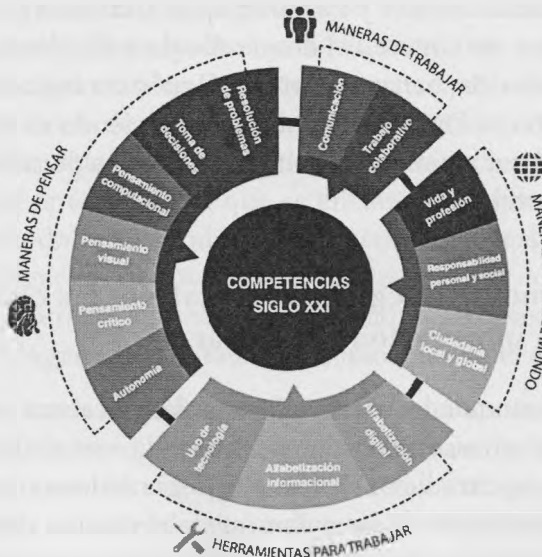


Figura 1. Las habilidades necesarias para ser competente en el siglo XXI (2017)

Desde esta lógica, que pretende poner a los colegios al servicio de las comunidades y sus necesidades, es impensable pensar en proyectos de aulas cerradas; por el contrario, se requiere de colaboradores externos, presentes en otros profesores, presentes en las familias que habitan el territorio y conocen sus problemáticas, presentes en otras instituciones que puedan aportar alternativas de solución, si fuera preciso. En ese sentido, la transversalización curricular posibilita la integración de los saberes y permite a los estudiantes formarse de manera holística y funcional para asumir sus proyectos desde diversas miradas que permitan la adquisición de competencias básicas de cada área o asignatura y simultáneamente fortalezcan las competencias del siglo XXI (Maneras de pensar, Maneras de trabajar, Maneras de vivir en el mundo y Herramientas para trabajar).

Según Sánchez (2013), los colegios que han trabajado con esta metodología han mejorado los resultados académicos, la motivación del estudiantado y el clima escolar. Además, se les ha reconocido a sus

respectivas poblaciones aprendizajes significativos, ya que están en relación con los intereses del estudiantado. Este hallazgo se ha venido confirmando en la I. E. Lusitania Paz de Colombia, donde a lo largo de casi cuatro años de fundación, los niños y jóvenes vienen mejorando en los resultados de sus evaluaciones internas y externas, además, sus proyectos han sido reconocidos en certámenes locales de ciencia por instituciones como Parque Explora y Ruta N. A su vez, los docentes y directivos que acompañan estos procesos han sido destacados por la Secretaría de Educación municipal por estas experiencias significativas de ciudad.

¿Qué hay de los roles estudiante – docente?

La experiencia ABP en Lusitania ha determinado en los estudiantes roles de liderazgo, investigación, trabajo en equipo y elaboración de productos. Su motivación, basada en una situación real que emerge del contexto, permite el acercamiento a nuevos contenidos, incrementa la capacidad de indagación y los conocimientos adquiridos, trascienden la lección de la clase. Mioduser y Betzer (2007) argumentan que los alumnos que aprenden por medio de ABP presentan mejores resultados en las pruebas que aquellos que estudian bajo metodologías tradicionales, desarrollan habilidades de aprendizaje autónomo, aprenden a tener una mente abierta y recuerdan lo aprendido durante un periodo de tiempo más largo que con un método tradicional.

Por otro lado, los docentes observan las características de sus estudiantes y se agrupan, transversalizando las áreas; impulsan las ideas de sus estudiantes, planean, se organizan en sus indicadores de cada asignatura para emprender el camino del nuevo proyecto. El docente acompaña a los alumnos en la búsqueda de soluciones, elaboración y presentación del producto que de cada proyecto surge.

Lo anterior se corresponde con lo expuesto por Rodríguez, Vargas & Luna (2010), para quienes el máximo provecho de la metodología ABP solo podrá sacarse en los espacios educativos bajo un ambiente

de aprendizaje que dé acceso a la información y en el que se pueda orientar el proceso de manera explícita. Además, los profesores deben realizar ejercicios que desarrollen habilidades de pensamiento, reforzar el trabajo grupal, diagnosticar problemas, ofrecer alternativas de solución, retroalimentar los avances y evaluar los resultados.

El ABP: una puerta de múltiples oportunidades

Todas las áreas del currículo formal en Colombia tienen la tarea de apuntarle a contenidos que permitan comprender la realidad social de los estudiantes; ello abre una puerta de múltiples oportunidades para el desarrollo de proyectos de interés en donde se articulen de manera transversal todas las asignaturas y se deje de una vez la enseñanza tradicional que fragmenta el conocimiento despojándolo de sentido. Diseñar un proyecto requiere del abordaje de temáticas a partir de inquietudes que motiven al estudiantado. A continuación, se presentará de manera sutil el paso a paso que siguen nuestros maestros para el desarrollo de los ABP en la I. E. Lusitania Paz de Colombia.

Inicialmente, es necesario encontrar con los estudiantes una temática motivadora, puede servir la revisión de situaciones problemáticas que se presenten en la comunidad, la ciudad o un punto específico del territorio nacional. Algunos especialistas sugieren que el docente debe plantear la temática, otros en cambio, consideran que debe emerger del estudiantado de manera libre y espontánea. En Lusitania, el cuerpo docente explora con sus pares académicos situaciones que merecen especial atención y evalúa cuales permiten una mejor articulación de las áreas, para luego presentar las mejores opciones y determinar la temática a trabajar en el periodo o el semestre.

Un ejemplo que ilustra una secuencia ABP es el siguiente: Para el año 2017, la ciudad de Medellín presentaba unos lamentables indicadores de contaminación ambiental que preocupaban a la ciudadanía, dados los múltiples casos de enfermedades respiratorias que sufría la población. Los estudiantes de los grados superiores empezaron a traer

a las clases inquietudes frente a la problemática, ya que hubo un despliegue mediático notorio, lo que llevó a los docentes del Departamento de Humanidades, español e inglés, en asocio con Ciencias, a diseñar una iniciativa pedagógica que permitiera a los estudiantes acercarse al caso de manera profunda desde los proyectos de investigación. En ese orden de ideas, la temática quedó definida: “Contaminación ambiental en Medellín”. Ésta, perfectamente, podría ser implementada en primaria y secundaria mediante preguntas como: ¿Qué es el CO₂? ¿De dónde sale? ¿Qué podemos hacer para reducir los índices de polución? ¿Cuáles son las enfermedades asociadas a este fenómeno? ¿Cómo se miden estos indicadores? ¿Por qué el fenómeno tomó tanta fuerza en el último año? Etcétera.

El diseño del proyecto giró en torno a un aspecto relevante, decidir el producto final que debían entregar los estudiantes: grabar un vídeo, crear una página web, diseñar una campaña publicitaria, realizar un montaje teatral o una feria de ciencias, todo dependía del grado de escolaridad en el que se desarrollaba la experiencia, en este caso, grados décimo y undécimo de secundaria. El producto debía ser de gran factura, igual que el proceso que llevaría su consecución.

En esta fase inicial, fue fundamental organizar a los estudiantes en equipos de acuerdo con perfiles e intereses en común; ellos asumieron determinados roles de coordinación, secretariado, vocería y monitoreo con funciones específicas del grupo, dejando claro que todos participarían en la investigación y desarrollo del producto final. De esta manera, cada uno de ellos enfocó sus aptitudes hacia el logro de los objetivos del proyecto. Posteriormente, docentes y estudiantes acordaron los criterios de evaluación en términos individuales y grupales, a partir de una rúbrica que dejó claros los propósitos del proyecto, articulados a Derechos Básicos de Aprendizaje o Lineamientos Curriculares de cada una de las áreas involucradas. En este punto, docentes y estudiantes, con el apoyo de directivos, iniciaron la búsqueda de instituciones externas que apoyaran el desarrollo de la investigación.

Una vez definidos esos detalles, se acordó un plan de trabajo sujeto a tareas específicas a desarrollar en cada sesión de clases, en el que cada área aportara desde sus contenidos. Igualmente, se organizó el cronograma de entregas en el que se establecían fechas para la presentación de los avances del proyecto, socialización, producto inicial y producto final. Por último, y después de cumplidas las metas, se realizó un festival audiovisual en el que cada equipo presentó su proyecto a todos los estamentos de la comunidad (padres, directivos, docentes y pares), en el que, además, se reconocieron los mejores esfuerzos. Este fue uno de los primeros proyectos ABP liderados en la institución. A continuación, describiremos brevemente otros proyectos desarrollados por estudiantes y docentes en Lusitania Paz de Colombia en primaria y secundaria.

El ABP en acción

Let's care the air in our city 2017 – 2019. (Cuidemos el aire de nuestra ciudad). Este nace por la situación que Medellín sufre con la contaminación del aire. Dicha iniciativa sale de la institución y se une con entidades como el Área Metropolitana del Valle de Aburrá y Ruta N, Feria de la ciencia y la tecnología, en Parque Explora, ya que fue apoyada y premiada por varias de estas entidades. Liderado y transversalizado por las áreas de Humanidades y Ciencias exactas, con este proyecto se han impactado más de cuatrocientos estudiantes y sus familias. En el año lectivo se mantiene vigente con un semillero de estudiantes de los grados 9, 10 y 11.

Lusitania's Journal, 2017 - 2019. Periódico digital bilingüe que se mantiene vigente con un boletín mensual. Transverzaliza las áreas de Humanidades, Filosofía, Religión, Tecnología y Artística. En este se impacta un número vigente de mil novecientos estudiantes, padres de familia, directivos docentes y docentes. Cuenta además con un Consejo de redacción liderado por los docentes de lengua castellana e inglés y estudiantes de grados noveno, décimo y undécimo, que hacen las veces

de periodistas. De igual forma, la propuesta es apoyada por la entidad Ruta N, en su planeación y divulgación.

English is not a class; English is a language, 2017 - 2019. Este proyecto se convierte en una experiencia significativa que comienza a anidar esfuerzos para fortalecerse cada vez más en el camino de este idioma en la institución. El proyecto es liderado por el área de humanidades y se transversaliza con el idioma español, tiene líneas definidas como intercambio cultural, periódico escolar, club de conversación, deletreo, currículo y día del inglés, entre otros. Esta experiencia ABP impacta a más de mil novecientos estudiantes y sus familias. Actualmente nominado a los premios *Ser Mejor 2019*.

Para no olvidar, 2018 - 2019. Nace a partir de la necesidad de un acercamiento contextual a la historia personal, local y nacional. Participan estudiantes de los grados octavo, noveno, décimo y undécimo, y las áreas de Ciencias Sociales, Tecnología, Artística, Filosofía, Ética y Humanidades (lengua castellana e inglés). Los proyectos realizan investigación contextual que permitiera fortalecer los lazos con la historia desde la reconstrucción de la memoria. Este proyecto se mantiene vigente y está postulado como una de las mejores experiencias en educación de la ciudad de Medellín en los premios *Ser Mejor 2019*. El proyecto impacta a más de ochocientos estudiantes y sus familias.

Conviviendo bajo las estrellas, 2017 - 2018. El proyecto fue desarrollado por estudiantes de grado quinto de primaria y transversalizó las asignaturas de Lenguaje, inglés, Tecnología y Ciencias Naturales, mediante diferentes temáticas sobre astronomía. ¿Realmente vivimos bajo las estrellas? Fue la pregunta que dio lugar al ABP y que permitió a los estudiantes construir como producto final, telescopios con material reciclable y lentes oftálmicos para realizar observaciones en el firmamento.

Creando y contando historias de mitología griega, 2018 - 2019. Surgió del interés de los alumnos de grado quinto por conocer el origen del cosmos en relación con la mitología clásica. Fueron transversalizadas

las asignaturas de inglés, Lenguaje, Ciencias Naturales y Tecnología. Partieron del concepto ancestral del mito y finalizaron con la elaboración de libros que presentaban algunos dioses, semidioses, criaturas mágicas y sus correspondientes constelaciones.

CONCLUSIONES

Lusitania paz de Colombia cuenta con el apoyo de sus directivos para la implementación de metodología ABP. Desde sus inicios se han propiciado espacios de capacitación y reunión entre maestros y estudiantes para generar las ideas de cada proyecto implementado.

Los proyectos ABP han posibilitado el trabajo en equipo de docentes y estudiantes. Los docentes se transversalizan desde sus áreas y en conjunto, con sus estudiantes, crean proyectos que atienden situaciones de la vida real y que generan productos elaborados y presentados por ellos mismos a otros estudiantes y padres de familia.

La metodología ABP fortalece el desarrollo de las competencias siglo XXI en términos de alfabetización tecnológica, informacional y comunicativa, trabajo en equipo, autogestión y pensamiento creativo.

REFERENCIAS

- Cotera, J. A. (2011). *Mega colegios, escuelas ciudadanas, ciudad educadora y ciudadelas educativas*. Retrieved from <http://es.slideshare.net/anaximenes2010/mega-colegios-escuelas-ciudadanas-ciudad-educadora-y-ciudadelas-educativas>
- Jones, N. F., Rassmussen, C. M. & Moffitt, M. C. (1997) Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning. Washington: American Psychological Association.
- Las habilidades necesarias para ser competente en el siglo XXI. (2017) Recuperado de

<http://www.eafit.edu.co/proyecto50/novedades/Paginas/Habilidades+necesarias+para>

Sánchez, J. (2012) Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos.

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*.

Toledo Morales, P., & Sánchez García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria.

Acerca del grupo de investigación Círculo de Humanidades

Queremos compartir los avances del grupo de investigación, advirtiéndole que, por la misma dinámica de este tipo de trabajos, vimos la necesidad de reformular el proyecto. Quedamos registrados en Colciencias con el nombre de *Grupo de Investigación Círculo de Humanidades*. El grupo está integrado por Efraín Alzate Salazar, Luis Felipe Ortiz, Hernando Salcedo y Bernardo Betancur Sierra. Nuestro trabajo apunta a medir el desempeño de los docentes que se forman en nuestra UNAULA, con el firme propósito de potenciar los aciertos y superar las falencias que pudieran presentarse.

Proyecto en curso

Título:

Estrategia de medición del desempeño de los docentes formados en el programa de nivelación pedagógica para profesionales no licenciados de la UNAULA.

Problema:

¿Es posible medir el desempeño docente mediante una estrategia que recoja los aspectos conceptuales propuestos desde el programa de nivelación pedagógica ofertado por la UNAULA?

Redactado el 18 de octubre de 2019.

Objetivos

General

Diseñar una estrategia para la medición del desempeño de los docentes formados en el programa de nivelación pedagógica para profesionales no licenciados de la UNAULA.

Específicos

- Analizar los aspectos conceptuales relacionados con la medición del desempeño docente de los profesionales no licenciados
- Diseñar una estrategia a partir de la identificación de indicadores de desempeño
- Validar la estrategia mediante un estudio de casos

Metodología

La investigación se trabajará con una metodología mixta, por cuanto reúne aspectos cualitativos y cuantitativos. Cualitativos porque aborda aspectos conceptuales, recogiendo información basada en la observación de comportamientos, discursos y respuestas para la posterior interpretación de significados. Y cuantitativos porque requiere de estrategias de medición, las cuales llevan a la generalización y objetivación de resultados por medio de una muestra para hacer inferencia a una población objeto de estudio.

En el primer caso, es decir, lo que tiene que ver con lo cualitativo, se examina la relación entre lo que dicen los sujetos y el significado que esto tiene en sus contextos. No se busca la verdad, sino la aproximación seria al conocimiento. Según Taylor y Bogdan (1987), la metodología cualitativa es la que produce datos descriptivos, dado que toma las propias palabras de las personas y las contrasta con la conducta observable. Para Ray Rist (1977), citado por Taylor y Bogdan (1987), la metodología cualitativa no consiste en un conjunto de técnicas para

recoger datos, como ocurre con la metodología cuantitativa; es más bien un modo de encarar el mundo empírico.

Dicho de otra manera, lo cualitativo se centra más en las palabras y en la observación que en los números, es decir mira el mundo desde el punto de vista de la gente que está siendo estudiada, por lo que es una investigación inductiva y holística que obedece a un método discursivo. Los métodos cualitativos son, de alguna manera, los centinelas del espacio que hay entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Por eso no se quedan en lo numérico y exploran otros campos como el de las entrevistas y el análisis de materiales históricos.

En el segundo caso, es decir, lo que tiene que ver con lo cuantitativo, se estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas. Toda la información se obtiene con base en muestras de la población y sus resultados son extrapolables a toda la población con un determinado error y confianza. La investigación cuantitativa se sirve de números y métodos estadísticos que incluyen encuestas, experimentos y entrevistas con respuestas concretas.

Freddy González y Magín Rodríguez (1991) dicen que la investigación cuantitativa tiende a usar instrumentos de medición y comparación utilizando las matemáticas y la estadística. Por eso, este enfoque inicia desde las teorías aceptadas por la ciencia y su soporte son los conceptos empíricos, medibles con los que se construyen hipótesis y se cuantifican los fenómenos.

Hurtado y Toro (1998) afirman que la investigación cuantitativa tiene una concepción lineal, es decir, busca claridad entre los elementos que conforman el problema y saber con exactitud dónde se inicia el problema; también le es importante saber qué tipo de incidencia existe entre sus elementos. Esto implica que, en el momento de plantearse un problema cuantitativo, se debe tener en cuenta que este debe ser medible u observable, deben tenerse también objetivos claros, además de analizarse la viabilidad y el estado del arte del problema a abordar.

En cuanto a la metodología mixta, hay que decir que esta consiste en la combinación de los enfoques cualitativos y cuantitativos. Esta forma mixta de investigación ha venido ganando terreno; debido, entre otras cosas, a que permite comprender mejor y responder de forma holística a los problemas que aborda. El enfoque mixto integra diferentes técnicas como las entrevistas, las encuestas o el análisis de contenido y la estrategia del estudio de casos múltiples,

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), los retos de este enfoque están en el fortalecimiento del conocimiento del método con el que se tiene menor experiencia, el establecimiento de grupos interdisciplinarios, los criterios para autoevaluar sus procedimientos y avances, la revisión de la literatura, la conceptualización de ciertos tópicos, y finalmente, el análisis integral de los datos.

Para Sampieri, Fernández y Baptista (2010), la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. Para estos autores, los enfoques cualitativos y cuantitativos son complementarios, es decir, cada uno se utiliza respecto a una función para conocer un fenómeno y conducirnos a la solución de los diversos problemas y cuestionamientos; enfatizan en que el investigador debe ser metodológicamente plural y guiarse por el contexto, la situación, los recursos de que dispone, sus objetivos y el problema de estudio.

Entonces, la finalidad de nuestro proyecto es buscar claridad en los conceptos y eficiencia en la aplicación de estos en el marco de la medición del desempeño docente del profesional no licenciado. En este sentido, la ruta metodológica propone un abordaje en varios momentos: primero, un rastreo documental, que será el soporte para el marco teórico y conceptual, segundo, un análisis del contexto orientado al conocimiento del desempeño de los profesionales no licenciados. Tercero, determinación de los indicadores de desempeño docente para diseñar la estrategia, Cuarto, construcción de un informe tipo artículo con afines de publicación

Las unidades de análisis para el momento uno, consideran todos aquellos documentos académicos sobre el tema disponibles en la base de datos de extensión pedagógica, es decir, los aspectos conceptuales que soportan cada uno de los módulos del programa. En tal sentido se analizarán los currículos que se imparten. Una vez analizada y organizada esta información, se agruparán estos aspectos según indicadores de desempeño docente, entre los cuales están: Planificación curricular, estrategias metodológicas, medios y materiales educativos, evaluación del aprendizaje y actitud frente a los alumnos.

Justificación

La preocupación por prestar un servicio educativo de calidad con currículos pertinentes y con estrategias que, centradas en lo humano, incrementen los aprendizajes, aparece como una constante en la cotidianidad de la escuela. Sin embargo, estos temas se han reducido a nociones convencionales de aprendizaje, mejor dicho, a clases tradicionales. Esta manera de abordar lo educativo, no ha favorecido la participación del aprendiz en su contexto cultural; he aquí una gran dificultad para quienes están formándose como docentes, por cuanto la reproducción de este tipo de educación no favorece la creación de contextos innovadores que potencien el desempeño docente.

Estas falencias dejan ver una educación deficiente en lo curricular, inadecuada en cuanto a las estrategias didácticas que utiliza y con debilidades en los procesos evaluativos, debido a que estos son sancionatorios y excluyentes. Es una educación donde se califica, pero no se evalúa, porque no hay un verdadero interés por el aprendizaje de los estudiantes. Como ya se ha dicho, esta es la educación que quienes empiezan su proceso de formación docente quieren perpetuar. Así las cosas, cabe preguntarse: ¿Cómo favorecer los procesos que mejoran el desempeño docente?

Lo anterior demuestra la necesidad de generar un espacio de capacitación que brinde los conocimientos y las estrategias para impactar

positivamente la formación docente. Por esto, el propósito debe ser el desarrollo de unas competencias que, superando los modelos educativos pasivos, permitan al egresado de la nivelación pedagógica para profesionales no licenciados, gestionar modelos activos e involucrarse en los procesos de cambio de sus comunidades. Si tenemos en cuenta que las competencias se refieren al saber, al hacer y al ser, y que estos saberes deben ser trabajados en un escenario tan polarizado como el nuestro, podemos ver que la labor docente debe dejar de ser la reproducción de unos contenidos mínimos, debe involucrarse en la construcción de un ambiente que favorezca la capacidad para aprender a aprender, pero, sobre todo, la capacidad para relacionarse con los otros de una manera pacífica y justa.

De acuerdo con esto, el aporte de la escuela a la reconstrucción del tejido social requiere de educadores comprometidos, pero también, bien formados. No basta con enseñar, tampoco es suficiente con aprender, hay que demostrar lo enseñado y lo aprendido en nuestras prácticas cotidianas. Y para ello también es necesario entender que todos los espacios institucionales, comunales, curriculares y extracurriculares deben ser aprovechados. Entonces, para superar la formación docente que fortalece la capacidad para reproducir una educación tradicional, se hace necesaria una mirada diferente. Hay que analizar los conceptos implicados en la formación docente, identificar los indicadores que nos permitan saber cómo lo estamos haciendo, y hay que inculcar nuevas maneras de saber, de hacer, de ser y de ver la sociedad.

Planteamiento del problema

El desarrollo de la capacidad intelectual y afectiva es uno de los aspectos que le da sentido al acto educativo. Por lo tanto, si desde la educación se quiere lograr el desarrollo de los pueblos, es necesario rebasar el paradigma de la simple transmisión de conocimientos. La educación debe propiciar en los seres humanos los procesos de transformación que les permitan impactar positivamente el medio social y

natural que los rodea, generando con ello condiciones de vida buena. Debido a esto, la educación debe tenerse como el bien máspreciado y el objetivo prioritario de todo sistema educativo.

Ahora bien, cuando se presentan problemas en los procesos educativos, su abordaje debe ir más allá de lo meramente estadístico, debe abordar lo empírico y lo humano. A propósito, algunos de los problemas que afronta nuestro sistema educativo afectan los procesos formativos que brinda la UNAULA, entre ellos, tenemos: Estudiantes que llegan a formarse como docentes con una formación profesional que excluye lo pedagógico, la presunción de que para transmitir un saber la pedagogía y la didáctica no son necesarias, las políticas educativas centradas en una educación para el mercado, la escasez de recursos, la precaria formación docente, la baja remuneración, y el poco interés en lo educativo de quienes ostentan el poder. Esto ha generado un débil posicionamiento de la profesión que se refleja, entre otros aspectos, en el escaso número de jóvenes que avizoren la docencia como proyecto de vida.

Sin duda, la baja calidad académica de los estudiantes, que es la consecuencia de lo arriba descrito, no es un tema ajeno a la Universidad Autónoma Latinoamericana; de hecho, se expresa en una gran variedad de señales que dejan ver de manera clara el preocupante momento de nuestros estudiantes. Una de esas señales es la confusión de conceptos elementales que tienen que ver con el campo de acción de los docentes, y lo que es peor, el poco interés para precisar estos conceptos. Dicho de otra manera, no se le está dando la suficiente importancia a los procesos de formación pedagógica.

Pero el factor más preocupante lo constituye el hecho de que la mayoría de los docentes que se forman desde el programa de pedagogía para profesionales no licenciados de la UNAULA, fungirán como docentes en comunidades vulnerables y con muchas demandas educativas, dadas las situaciones generadas por la etapa de posconflicto que atraviesa Colombia. Estas comunidades requieren docentes con un alta formación académica y afectiva. Un buen inicio para afrontar esta si-

tuación sería conocer la manera como están desempeñándose nuestros egresados para afianzar sus fortalezas y trabajar en la superación de sus falencias. Potenciar las capacidades de los docentes es precisamente el motivo por el cual se realiza el presente trabajo de investigación.



REVISTA CÍRCULO DE HUMANIDADES

se terminó de imprimir en febrero de 2020.
Para su elaboración se utilizó papel Bond alta blancura de 75 g,
en páginas interiores y propalcote 250 g en carátula.

Fuente tipográfica: Bell Mt12 puntos para texto corrido,
y Agency FB 18 puntos para títulos.