

NARRATIVAS DE JÓVENES ESCOLARES SOBRE EL CONFLICTO ARMADO  
COLOMBIANO

Estudiante

Angela Maritza Cardona Cardona

Tutora

Paula Vanessa Sánchez

UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ  
MAESTRÍA EN INTERVENCIONES PSICOSOCIALES

Manizales, Colombia

2020

## Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema .....	4
1.1 Antecedentes investigativos.....	7
1.1.1 Importancia del papel de los escenarios educativos en la vinculación de múltiples voces y circulación de nuevos modos de comprensión del pasado.....	8
1.1.2 Desplazamientos de la perspectiva del joven y del niño como riesgosos y vulnerables a agentes activos y constructores de realidades posibles. ....	11
1.1.3 División investigativa con población joven afectada directamente por el conflicto, y no afectados .....	13
1.1.4 El papel de la tecnología y los medios de comunicación en la construcción de narrativas .....	16
1.1.5 Crítica al reconocimiento jurídico que se expresa en términos exactitud y precisión .....	18
1.2 Descripción del problema .....	20
1.3 Formulación de la pregunta .....	22
1.3.1 Objetivos .....	22
1.4 Justificación .....	23
1.5 Aspecto éticos .....	26
2. Marco Teórico .....	26
2.1 Giro narrativo: La construcción narrativa, entre lo canónico y la creación de mundos posibles .....	28
2.2 Marcos sociales de la memoria: domesticar el recuerdo o reelaboran sentidos del pasado .....	34
2.3 Marcos de reconocimiento: “No todos los actos de conocer son actos de reconocimiento”. .....	39
2.4 Juventud: Entre lo joven y ser joven .....	45
3. Marco Metodológico .....	48
3.1 Enfoque Cualitativo .....	48
3.2 Enfoque hermenéutico .....	49
3.3 Modalidad Narrativa .....	51
3.5 Técnicas de registro de información .....	53
3.7 Procedimiento .....	53
3.7.1 Conformación de los grupos de trabajo. ....	53
3.7.2 Los encuentros narrativos. ....	57

3.8 Proceso de análisis .....	63
3.8.1 Análisis de contenido .....	63
3.8.2 Análisis narrativo .....	64
3.8.3 Escritura del informe .....	68
4. Marcos sociales de la memoria. ....	69
4.1 Familia y escuela: Domesticación del recuerdo o reelaboración de sentidos del pasado .....	71
4.2 Estética de lo atroz de los Medios de comunicación .....	76
4.3 Género como marco social de la memoria .....	79
5. Condiciones de reconocibilidad .....	83
5.1 Condición de Sustancialidad.....	85
5.2 Condición de vulnerabilidad y capacidad de cambio .....	87
5.3 Experiencia de acogida .....	90
6. Movimientos narrativos .....	96
6.1 Un qué sin quién: El quién bajo la espectralidad .....	98
6.2 Del qué al quién de la acción: El mal y el mal banal .....	103
6.3 Pluralidad de qué y de quiénes: Multiplicidad de formas del aparecer del otro .....	111
6.3.1 La audiencia excombatiente paramilitar .....	112
6.3.2 La audiencia excombatiente Farc .....	115
6.3.3 La audiencia actor víctima .....	117
6.3.4 La audiencia sociedad civil .....	119
6.3.5 Multiplicidad de formas de aparecer del otro .....	121
8. Reflexiones metodológicas .....	125
9. Reflexiones finales .....	129
Referencias. ....	134
Anexos .....	144

## 1. Planteamiento del problema

La presente investigación surge de la participación de la autora en los proyectos de investigación “Narrativas de sobrevivencia y restauración en víctimas del conflicto armado en Caldas” y “Narrativas colectivas, diálogo público y reconciliación social” de la Universidad Católica Luis Amigó, sede Manizales y la Universidad de Caldas.

La propuesta principal de estos proyectos de investigación fue la de ampliar la gama de voces escuchadas acerca del conflicto armado y la posibilidad de reconciliación social en el país. En un primer momento se escucharon las voces de los sobrevivientes, más allá de los hechos victimizantes, se escucharon las historias de sobrevivencia, de resistencia, de protección, de cuidado, del sentido que dichos hechos han tenido y de las acciones que los sobrevivientes como agentes activos han construido para afrontar su situación.

En la segunda fase se escucharon no sólo las voces de los sobrevivientes sino de muchos otros, excombatientes, sobrevivientes, líderes comunitarios, funcionarios públicos, fuerza pública, comunidad académica.

De este trabajo investigativo resuenan varias voces, las voces de los sobrevivientes que realizan un llamado de atención sobre el qué hacer del investigador, en el sentido de que los procesos investigativos deben tener una continuidad que logre un impacto.

Sí, porque nosotros hemos vivido por ustedes, que las futuras generaciones no pasen por más, que este cuento no tenga que volverlo a contar, ¿cómo hacemos para construir un mundo nuevo y hacer parte de ese mundo nuevo? entonces les toca a ustedes que sigan luchando para que no vuelva pasar todo eso, porque fue muy duro” (Sobreviviente hombre, 70 años)

Existe un sentido de corresponsabilidad que rompe con los patrones de relacionamiento que han estado puestos en la asignación de culpas, la indiferencia y la aniquilación, las personas directamente afectadas por el conflicto exigen nuevas reflexiones, ponen énfasis en la necesidad de transmitir, de dejar algo de su experiencia a las generaciones posteriores, se establece entonces un compromiso y un tejido generacional como lo plantea Jelin (2002), “las nuevas generaciones puedan llegar al escenario público con otras visiones, basadas en aprendizajes de parte de la experiencia pasada (decir no a la lucha armada, por ejemplo)” (p. 123).

Junto con las voces de los sobrevivientes se distinguen otros llamados que realizan también las voces de excombatientes, fuerza pública, quienes expresan la necesidad de ver lo humano en la guerra, “rehumanizar la guerra”, debido a que se ha mostrado de forma parcial sólo unas caras y unas versiones que resaltan el amarillismo y no la humanidad, es importante conocer y escuchar las diferentes historias y versiones, pues, “si no ampliamos la conversación con la humanidad, la alternativa es la guerra” (De Sousa Santos, 2008, p. 20), “rehumanizar la guerra”, es lo que permitirá un avance en la reconstrucción de tejido social.

Es preciso entonces seguir ampliando la gama de voces, de ahí que se piense en las voces de los jóvenes, esta población ha sido leída desde la indiferencia y la desmemoria

nuestros niños y jóvenes sufren de una desmemoria... estamos en un país amnésico que sueña con la paz, pero que no sabe cómo despertar de la pesadilla de la guerra, el imperativo está en recorrer las sendas de la historia pasada, vivida y narrada, para construir en el presente las memorias por venir; las memorias de un futuro imaginado en el horizonte de la paz (Ortega, Castro, Merchán y Vélez, 2015, p. 22).

En relación con esto, el papel clave está en la memoria y en el reconocimiento entre la historia pasada, vivida y narrada, que permite abrir horizontes de paz y reconciliación.

De esta manera, el interés por lo generacional, es decir, por los jóvenes en especial los jóvenes escolares, es una inclinación que emerge en cuanto necesidad de responder a los llamados de las voces escuchadas en estas investigaciones, puesto que, éstas voces interpelan y exigen una continuidad con sus interrogantes sobre “¿cómo hacemos para construir un mundo nuevo y hacer parte de ese mundo nuevo?” , “¿cómo rehumanizar la guerra?”, voces que hacen un llamado a la polifonía de la memoria y de las historias del conflicto armado colombiano, en vista de que, como país hemos estado impregnados de divisiones, de posiciones y discursos que han moldeado la forma de relacionamiento, de ser y pensar que se han caracterizado por una radicalidad que en esencia intentan eliminar y descalificar otros modos de pensar y de ser diferente. Es esta una herencia sociocultural que es preciso transformar, puesto que, la reproducción de estas relaciones solo ha logrado la marginación, la exclusión y la polarización que quiebran y deterioran cada vez más el tejido social.

Una muestra clara del nivel de polarización en el que se encuentra el país, fueron los resultados del plebiscito de octubre del 2016, que consultó a la ciudadanía si aprobaba o no los puntos del acuerdo de paz con las FARC, donde ganó el No con el 50,23 % de los votos (6.424.385 votos) contra el 49,76 % (6.363.989), el No ganó por un estrecho margen (apenas el 0,23%).

Es decir, un país, literalmente partido en dos, aunque es desconcertante ésta cifra divisoria, resulta un poco más inquietante los rastreos del mapa electoral que se realizó en relación a los resultados del plebiscito, y es que las zonas más afectadas por la violencia como la Costa Caribe y Pacífica, el Guaviare, Vaupés y Guanía, apoyaron el 'Sí', mientras que el centro del país se fue por el 'No'. Este es un fenómeno que vive Colombia, donde se refleja no sólo que estamos divididos en posiciones contrarias, aún peor estamos divididos entre quienes

no sufrieron la guerra de manera directa, entre quienes se vieron directamente afectados, y entre quienes permanecen en la indiferencia, puesto que el 62,59% de los colombianos habilitados, no votaron.

Estas cifras muestran una nación fragmentada, ¿Por qué, por tanto tiempo, la división ha sido el principal protagonista en la historia de nuestro país? ¿Cómo hemos metabolizado esta historia, y más específicamente en este tiempo, cómo ha llegado a nuestros jóvenes?, ¿Cómo ha sido narrada?, ¿Cuáles son las narrativas que han heredado los jóvenes en relación a la historia del conflicto armado? ¿Cuáles son las historias que no conocen los jóvenes?, ¿Existe algún marco reduccionista? ¿Una sola posición? ¿Algunas historias no escuchadas?

### 1.1 Antecedentes investigativos

Con relación a este recorrido investigativo del cuál emerge la presente propuesta de investigación, se realizó una búsqueda de antecedentes en relación a las categorías de la narrativa, memoria y reconocimiento, por la amplitud de éstas categorías se focalizó la búsqueda en dos aspectos, por un lado se centró en el escenario escolar por constituirse en el contexto de formación y socialización donde se circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes y se propician importantes transmisiones sociales, y por otro lado, en los jóvenes, por ser la población de interés para la investigación.

La exploración se realizó en revistas indexadas, en las bases de datos, EBSCO, redalyc, scielo, google académico, scopus.

Los temas de memoria y narrativas han sido ampliamente abordados por la academia principalmente en relación a las víctimas, pero, en el caso de la sociedad civil específicamente la población joven ha sido menos explorada.

Ahora bien, esta búsqueda documental permitió identificar ciertas tendencias que se agrupan en cinco líneas: Importancia del papel de los escenarios educativos en la vinculación de múltiples voces y circulación de nuevos modos de comprensión del pasado; desplazamiento de la perspectiva del joven y del niño como riesgosos y vulnerables a agentes activos y constructores de realidades posibles; división investigativa con población joven afectada directamente por el conflicto, y no afectados; el papel de la tecnología y los medios de comunicación en la construcción de narrativas, y crítica al reconocimiento jurídico que se expresa en términos de exactitud y precisión burocrática, que no posibilita el reconocimiento social de las víctimas.

#### 1.1.1 Importancia del papel de los escenarios educativos en la vinculación de múltiples voces y circulación de nuevos modos de comprensión del pasado

En relación a las categorías de memoria y narrativa en el escenario escolar, se encontraron una amplia gama de estudios que responden a una actual preocupación sobre la enseñanza del pasado reciente y sus principales retos de transmisión, esto debido a las múltiples narrativas y a la multivocalidad de la historia.

Los estudios que enmarcan esta tendencia manifiestan de forma explícita los grandes retos de la educación y el principal papel de la escuela en la transmisión de la historia y la memoria y en la formación ética y política de sujetos capaces de reflexionar críticamente la historia del país para comprenderla, darle sentido y no repetirla. Sin embargo, estos estudios expresan como a pesar de este importante papel, el campo de la educación cae en la banalidad y superficialidad, por lo que se hace urgente avanzar en estrategias encaminadas a disminuir las barreras que han sostenido la polarización social y política en nuestro país.

Para hablar de los conceptos de historia, memoria y narrativa en el escenario escolar es preciso tener en cuenta las condiciones históricas que acompañaron al siglo XX, en relación con las realidades de violencias políticas como el holocausto nazi, el régimen de segregación del Apartheid y las dictaduras en América Latina, que dieron lugar también a la comprensión de estos fenómenos de violencia desde diferentes perspectivas, desde lo histórico, lo social, lo educativo y lo político; se consolida entonces un amplio espectro de categorías: como memoria social, memoria colectiva, memoria histórica, memoria pública, políticas de la memoria, políticas del recuerdo, políticas educativas. (Herrera y Rodríguez, 2016; Jiménez, Infante y Cortés, R, 2012)

En esta medida, en el contexto latinoamericano (Argentina, Chile y Colombia) se implementaron unas reformas curriculares de la década de los años 90', de esta manera emergen interrogantes como "el ¿qué hacer de la escuela?, ¿qué se espera de ella? ¿cómo incluir el pasado? ¿enseñar historia o tomar el pasado para extraer 'lecciones morales'? ¿quién y cómo decidirlo cuando las controversias sobre el pasado están presentes en el escenario político social y cotidiano?" (Jelin y Lorenz, 2004, p. 2), se consideran dilemas y aspectos importantes en relación al papel que tiene el escenario escolar en la transmisión de la historia.

Herrera y Rodríguez (2016) señalan que en el contexto propiamente colombiano se encontraron espacios limitados, en vista de que, no se dio una actualización de los contenidos, lo que hizo que se abordará el tema del conflicto armado de manera tangencial, lo que no permitió el desarrollo de un pensamiento crítico sobre la violencia política y el conflicto armado.

Respecto a esto Carvajal (2012) Pulido (2013), Arias (2016), Pérez (2016), Amaya y Torres (2016) señalan que la escuela en la época contemporánea entra en la necesidad del polílogo como posibilidad de reconocimiento, se hace pertinente, reconocer los sujetos y

saberes que coexisten en la escuela, lo que implica asumir su pluralidad social de conocimiento, desdibujar las fronteras entre los conocimientos académicos y el saber común.

De esta manera estos estudios que hacen referencia a la integración de estos saberes plurales y multivocales, se plantea la necesidad de pensarse en proyectos educativos que vinculen las múltiples voces que participan en la formación de las subjetividades éticas y políticas de los jóvenes, por lo que surge una necesidad de construir apuestas formativas que intenten comprometer a los sujetos con la vida y los derechos de los Otros.

Se hace un llamado a reivindicar la voz de las víctimas a partir de su testimonio y narración “es una manera de apropiarnos de nuestro conflicto en medio de tanta indiferencia que ha habido a lo largo de la historia hacia la periferia colombiana” (Montealegre, Suárez y Vargas, 2015, p. 179). Se plantea la discusión en torno al rol de la escuela y las diferentes voces de la memoria, resaltando la importancia de la narrativa testimonial como un vehículo movilizador y formador.

Bácares (2015), Londoño y Carvajal (2015) plantean a su vez que la integración de otras voces en el escenario educativo, como una forma de enseñar desde el puente entre lo microsocioal y lo macrosocioal. es decir, no sólo es escuchar y enseñar una historia como experiencia personal, sino lograr establecer conexiones en relación a un contexto histórico amplio y complejo, que exige asumir posiciones activas y críticas para lograr transformaciones en la cultura de violencia que caracteriza al país.

Este comprometer a los sujetos con la vida de otros, es considerado por Palacio (2016) como una educación ética en un contexto de guerra, debido a que en el caso colombiano el carácter invasivo de la violencia y su larga persistencia en el tiempo han operado en detrimento del reconocimiento de las particularidades de los diferentes actores armados y de sus dinámicas específicas, así como de sus víctimas.

De esta manera, Vélez y Herrera (2014), Arias (2015) y Rico y Maza Ditta, (2017) plantean como principal desafío cambiar los discursos hegemónicos que han sostenido la cultura del conflicto, estos estudios señalan que los discursos narrativos sobre el conflicto armado tienen una tendencia a ubicar culpables, héroes y villanos, conteniendo con gran carga emotiva y un matiz trágico que dejan un “sin salida” frente a los acontecimientos, y que, por tanto, inscriben su sentido en una estela predeterminada a la desgracia, las versiones se vuelven tan desdichadas como clausurantes.

En conclusión, los estudios que integran esta tendencia hacen alusión al desafío de la escuela de incluir otras voces en el escenario educativo y la tarea de crear vías que contribuyan a la decodificación de discursos y actos que justifiquen el uso instrumental de la violencia para romper con las ecologías de violencia.

Cabe agregar que las representaciones y comprensiones sobre el pasado no dependen solamente de lo que la escuela hace, dependen también de lo que deja de hacer.

#### 1.1.2 Desplazamientos de la perspectiva del joven y del niño como riesgosos y vulnerables a agentes activos y constructores de realidades posibles.

En esta tendencia hace referencia a la concepción de joven, los estudios manifiestan la importancia de distanciarse de las visiones adultocéntricas que caracterizan y ubican a los niños y a los jóvenes en grupos etarios y evolutivos inferiores, y acercarse más a las perspectivas culturales y socio históricas, que cambian la visión de sujeto, para comprender a los niños y las niñas en contexto de conflicto armado como seres en constante construcción y en devenir, capaces de desinstalar mecanismos de reproducción de las violencias.

En relación a la población joven es preciso preguntarse sobre ¿cuál es la lectura de joven que se realiza?, en los estudios de Botero, Pinilla, y Lugo (2011), Amador (2016), Ospina, Alvarado, y Fajardo (2017), Posada, Briceño, y Munar, Y. (2017) se distingue que existe una

percepción paradójica frente a esta población, la sociedad los subvalora en su presente por ser jóvenes, frágiles y problemáticos, y a su vez lo sobrevalora con respecto al futuro, al asignarles la responsabilidad de alcanzar el modelo ideal de organización social. .

De modo que, también se evidencia una confrontación entre el mundo juvenil y el del adulto, en los procesos relacionados con la formación de identidades y construcción de subjetividades, de esta manera, existe desde la forma como ‘son nombrados’ como vulnerable y riesgoso (Ospina et al. 2017), esta lectura genera unos modos de relacionamiento, donde existe una preocupación permanente del adulto por el niño y el joven, dándose toda una serie de acciones de protección, de cuidado, en el que este grupo generacional es objeto de su acción, sin generar en ellos autonomía, es decir, esta población es “asistida” (Posada et al. 2017).

Por ende, existe la necesidad de realizar una transformación discursiva del joven, es decir, que es preciso deconstruir los discursos limitativos y clausurantes que se caracterizan por concebir al joven como riesgoso y vulnerable, y construir a partir de sus propias voces discursos que resalten su capacidad de creación y cambio social.

En este punto Hedrera y Álvarez (2018) plantean la necesidad de pensar en los niños y niñas como co-constructores activos de la memoria, de la identidad nacional y de la realidad social, “entendiendo su accionar en dicha construcción no solo como transformadores de las relaciones sociales, lo que nos hablaría de una perpetuación de la mirada romántica e idealizada, sino también como productores y reproductores de los sistemas sociales en los que vivimos” (p. 23). En este sentido, los jóvenes necesitan ser comprendidos como sujetos activos con plenas capacidades para participar en los diferentes escenarios, familiares, escolares y comunitarios, capaces de permear la subjetividad de los adultos.

Por su parte Alape (2006), Amador (2016), Botero et al (2011) Ospina et al. (2016), Ospina et al. (2018), muestran las divergencias y enormes distancias entre como son leídos los jóvenes y cuáles son sus propias construcciones en relación a sí mismo y a su contexto, realizando de esta manera una crítica y un especial llamado a reubicar la mirada.

Estos estudios señalan que los jóvenes construyen temporalidades sociales, en oposición, pero también en correspondencia, con los tiempos institucionales e históricos de la Colombia del conflicto armado. Para estas investigaciones los jóvenes que han sido marginados, estigmatizados, y hasta negados como humanos, considerando que están cada vez más distantes de los tiempos institucionales y hegemónicos, situación que ahonda su desafiliación y riesgo en las sociedades contemporáneas. Por tal razón se destaca importante comprender los sentidos que sobre ‘Ser Joven’ existen, para los medios de comunicación y para la comunidad adulta ser joven es ser un problema o ser peligroso y ser joven es luchar por la supervivencia física y social, pero según estos estudios los jóvenes construyen otros significados que los identifica tanto con la peligrosidad como con la transformación, como lo señala Botero et al. (2011) ser joven es iniciarse y arriesgarse a ser líder, a pesar de la adversidad.

Este desplazamiento de la perspectiva del joven como riesgoso y vulnerable a agente activo y constructor de realidades posibles, permite ampliar la mirada en relación a la visión y lectura de la población joven, no obstante, estas investigaciones están centradas en y jóvenes directamente afectados por el conflicto, y no en la población no afectada.

### 1.1.3 División investigativa con población joven afectada directamente por el conflicto, y no afectados

En relación a la categoría de narrativa de la población joven sobre el conflicto armado, se distingue en la búsqueda documental que existe un énfasis investigativo en relación a la

población joven afectada directamente por el conflicto y la población joven no afectada directamente.

Las investigaciones sobre población joven afectada directamente por el conflicto hacen alusión abiertamente a los temas del conflicto tanto al dolor como a la respuesta de los jóvenes, estos estudios hacen referencias a cómo estos jóvenes interpelan las versiones dominantes que promueven los medios de comunicación en relación a la visión de joven como frágil, problemático y peligroso (Botero et al. 2011, Alape 2006, Amador 2016)

Pérez (2016) manifiesta como las narraciones de los jóvenes directamente afectados por el conflicto expresan el “espíritu guerrero”, el valor de enfrentar la adversidad, las situaciones de gran peligro en medio de la confrontación armada. Un espíritu guerrero que se relacionan con la ‘subjetivación militarista’ que atraviesa a los jóvenes en su experiencia de ser en el mundo.

Esta herencia militarista que reproducen los jóvenes en nuestra sociedad, es transformada en otros contextos el estudio como en el estudio de Pineda y Orozco (2018) sobre narrativas de infancias indígenas en contextos de conflicto, intentando comprender e interpretar a través de sus narrativas generativas sus conceptos sobre su mundo y sus contextos. Las narrativas de las infancias indígenas presentan alternativas basadas en narrativas y relatos del Buen Vivir, con relación al habitar el territorio como espacio de vida familiar y comunitaria, como el lugar de la siembra y la cosecha, del pasado, el presente y el futuro, de la pertenencia cultural e identitarias. Los autores evidencian que las tramas narrativas de los niños indígenas, se desarrollan en clave de emociones éticas y políticas, las cuales están relacionadas con la protección del yo, simpatía inclusiva, redistribución social, inclusión social, relación con el medio ambiente y principios ético-políticos y jurídicos. Donde la forma de responder al contexto violento no es desde la pesadilla de la guerra, sino desde una reconfiguración narrativa de otros modos de socialización y subjetivación, orientadas a la construcción de paz.

Por otro lado, se encuentran los estudios que indagan por las narrativas de la población joven no afectada que, estas investigaciones tienen una particularidad y es que no se hace referencia directa al conflicto armado sino a las prácticas de paz que entran en la cotidianidad, prácticas que se distancian de la lectura contextual de la situación del país.

Se evidencia que la población joven no afectada directamente por el conflicto resalta el discurso del conflicto como parte inherente del ser humano que se vincula directamente con la violencia “siempre vamos a estar en guerra”, como lo señala Ballesteros, Novoa y Sacipa (2009), Patiño (2017), existen unas lecturas polarizantes y clausurante que impiden cierto tipo de relaciones, estas investigaciones señalan algunas prácticas sociales como ser parte de ‘la red de jóvenes por la paz’ son censuradas por el grupo de referencia o de las familias, derivada del estereotipo que indica que adelantar trabajo social implica una postura política de izquierda, revolucionaria o comunista.

La división de mundo en blanco y negro, entre buenos y malos, derecha e izquierda, que se transforman en narrativas de mundo clausurante, impiden la construcción de otras formas de ser y estar en el mundo que propicien prácticas sociales de solidaridad.

Por su parte el estudio de Cardona, Loaiza y Ospina (2008) manifiesta cómo se recrean ciertas lógicas de dominación y de poder, en relación al habitar el espacio de sus instituciones educativas, con la presencia y ausencia de actores o actrices. En este sentido la cancha es lugar de exclusión de las mujeres, las cafeterías los lugares donde se manifiestan las desigualdades entre profesores y estudiantes, pero también se resalta un escenario de inclusión importante para la comunicación y la creación creativa como lo son las emisoras radiales de las escuelas.

Para finalizar se destaca el estudio de Ospina, López, Burgos, y Madera (2018) “Imaginaros de paz de niños de contexto rural y urbano”, llevada a cabo en las ciudades de Manizales y Popayán, esta última en la zona rural de Patía. Los autores señalan que los niños y niñas que participaron en el proyecto, según su nivel de afectación por el conflicto,

manifiestan acuerdo o desacuerdo respecto al proceso de paz. Los de la ciudad de Manizales muestran más escepticismo y temor respecto al proceso de paz, en el caso de Popayán, los niños y niñas expresaron en sus escritos un respaldo a los Acuerdos de Paz, y manifestaron su conformidad con la finalización del conflicto de manera armada.

Surgen entonces unos interrogantes sobre la fragmentación que vive el país, bajo la idea de que existen dos colombias, una Colombia afectada por el conflicto y otra que no vivió el conflicto, que vive en la indiferencia y el escepticismo, que, no apuesta a otras formas de transformación, ¿por qué seguir reproduciendo estas divisiones en las nuevas generaciones? Es pertinente entonces continuar indagando sobre ¿cuál es la construcción de país que están creando los jóvenes? y ¿qué repeticiones y reproducciones exigen transformaciones?

Ahora bien, es preciso señalar en relación a la voz de los jóvenes, que en la actualidad se están dando importantes cambios y otros modos de comprender y leer el mundo, por ende, es pertinente resaltar el papel de la tecnología y la imagen en las narrativas de los jóvenes.

#### 1.1.4 El papel de la tecnología y los medios de comunicación en la construcción de narrativas

En relación a la categorías de memoria y narrativa en los jóvenes es importantes considerar giros que se han dado en la comprensión y lectura de mundo, es importante reconocer otro giro importante que se empieza a distinguir con mayor fuerza en el siglo XXI, uno que puede ser denominado como girovisual como lo plantea Jiménez (2012) “En la actualidad evidenciamos un desplazamiento acelerado de la palabra a la imagen, del argumento al video, giro que reconoce el papel decisivo de la tecnología en el siglo XXI.” (p. 67).

En este sentido la tecnología y los medios de comunicación se han convertido en un actor importante en la construcción de narrativas.

En la actualidad se han venido evidenciando fuertes relaciones entre narrativas de memoria, dispositivos socio-emocionales e intereses políticos para el mantenimiento de guerras

y violencia. Se resalta que en Colombia las actitudes de los ciudadanos se ven influenciadas por el papel de los medios de comunicación, son utilizados como estrategia discursiva de legitimación- deslegitimación por parte de las elites en el poder para construir narrativas de memoria y respuestas emocionales que legitiman la violencia, la venganza y la guerra, a través de un “sofisticado mecanismo de ocultamiento sistemático de la verdad” (Villa, 2016, p. 133), los medios masivos de comunicación construyen la imagen de un enemigo que atenta contra la paz y la seguridad, propiciando la generación de discursos que exigen toma de posición en los extremos, de esta manera todo lo que apunte a su eliminación se hace tolerable y admisible. La construcción de la rabia colectiva, la legitimación del odio y la venganza es un campo de investigación poco explorado “es importante abordar con profundidad tiene que ver con los estudios sobre la provocación intencional de emociones colectivas y la legitimación política de narrativas que incitan al mantenimiento de la violencia” (Villa, 2016, p. 134; Pardo, 2005).

Sin embargo, así como se utilizan los medios de comunicación para la construcción de narrativas que mantienen la concepción de la necesidad de la guerra para llegar a la paz, se destaca también el papel de la tecnología para la construcción de paz. (Álzate, 2017).

Con los diferentes usos que se puede dar a la tecnología y el eventual mundo de la imagen, es preciso ‘educar la mirada’, ante un material visual que resulta ser tan excesivo, marcadamente heterogéneo en ocasiones genera una sensación de ahogo (Arias, 2016; Ureña 2015).

De esta manera se propone el cine como fuente de la historia, desde una lectura crítica, educando la mirada, formulando algunas preguntas como “¿qué muestra y a quién muestra?, ¿qué me produce esa imagen?, ¿qué puedo hacer?, ¿qué versiones oficiales circulan sobre el tema?, ¿por qué ciertas voces han sido acalladas? (Arias, 2016, p. 166).

Así mismo, se plantea el uso del montaje como una forma alternativa para establecer diferentes tipos de relaciones entre los materiales visuales disponibles, y mostrar de manera constructiva y crítica diferentes lecturas de los acontecimientos a recordar.

Con relación al mundo de la imagen que impacta principalmente a la población joven, Amador (2016) muestra cómo el ser joven de Ciudad Bolívar obliga a combatir la muerte, exige a estos sujetos narrar la vida de otras formas, volviéndola fotografiable y buscando producir huella, dejando a su vez “constancia histórica de trazos, tránsitos y transiciones de lo vivo en medio de lo mortífero” (p. 1324).

Estas investigaciones muestran las dos caras de la tecnología y de los medios de comunicación, utilizados para la construcción de narrativas que legitiman la violencia, la guerra, y la venganza, o, para mostrar otras lecturas del recordar, de transitar la vida en medio del peligro, que abren espacio a la creación y transformación y no a la muerte.

#### 1.1.5 Crítica al reconocimiento jurídico que se expresa en términos exactitud y precisión

La indagación documental sobre la categoría de reconocimiento se distancia en gran medida del escenario escolar y de la población joven. Las investigaciones sobre la noción de reconocimiento dentro de lo que ha sido el conflicto armado, se han orientado principalmente al tema de las víctimas y lo relacionado con el reconocimiento jurídico, se evidencia entonces un vacío investigativo en términos de reconocimiento social.

En esta medida, los estudios Villa, Londoño y Barrera (2015); Mora (2016) manifiestan que el reconocimiento de víctimas por parte del estado no es un reconocimiento en sí sino un diligenciamiento de formatos por parte del funcionario que sigue al pie de la letra el instructivo del FUD (Formato Único de Declaración), de esta forma, los relatos transformados en códigos se configuran como casos exitosos de inclusión figurando en la cifra

oficial del RUV (registro único de víctimas) movilizadas por el gobierno, o como aplicaciones gestionadas que se condensan en indicadores de gestión.

Palacio (2013) y Tamayo (2016) explican cómo a pesar del reconocimiento jurídico no se logra un reconocimiento social de la condición de víctima y cómo, en muchos casos, se instrumentaliza la condición de víctima en función de diferentes intereses, convirtiéndose en una de las consecuencias no advertidas por la Ley 1448, puesto que al obligarse a que el trauma vivido en los ámbitos psicológicos, familiares y comunitarios como un asunto privado y personal a realizar un tránsito a lo público para adquirir el reconocimiento estatal, se obliga al dolor a transitar hacia ciertos relatos codificados oficialmente pone a la víctima en la difícil situación de acudir a una lengua estatal para narrar situaciones que van más allá de la sintaxis oficial y hace que su sufrimiento se haga susceptible de revisión, crítica e incluso impugnación, en lo que ser víctimas reconocidas las pone en la mira de nuevos procesos de victimización.

Para concluir con este apartado, la revisión documental pone en evidencia que en la actualidad nos encontramos en un punto inflexión, donde se considera pertinente cuestionar las formas tradicionales de transmisión de la historia, controvertir las narrativas o versiones dominantes sobre el conflicto armado colombiano, ampliando la gama de voces, y de versiones que posibiliten una lectura crítica sobre el pasado del país y poder crear unas sendas de futuro.

Por otro lado, los estudios también hacen un llamado a la necesidad de transformar las visiones fragmentarias que sobre el país se tienen, en relación a quienes han sido afectados directamente por el conflicto y quienes no, es preciso seguir indagando sobre las narrativas que se han construido los jóvenes sobre la historia del conflicto colombiano.

Con relación a la categoría de reconocimiento se evidencia las dificultades que se tiene como país para avanzar en procesos de reconocimiento social y de reconstrucción de tejido social

## 1.2 Descripción del problema

Este panorama respecto a la revisión documental de las categorías de narrativa, memoria y reconocimiento hace referencia al estado actual de las investigaciones en el contexto internacional y nacional.

En relación al contexto latinoamericano, las violencias políticas, vitalizaron la necesidad de plantear una lucha por la construcción de los significados de hechos del pasado desde la escuela (Arias, 2015). De esta forma la escuela se convierte en el escenario privilegiado para propiciar en las nuevas generaciones posicionamientos morales y ético-políticos frente a la historia de los conflictos.

En el contexto propiamente colombiano se creó la ley 1732 el 1° de septiembre del 2014 por medio de la cual se establece la Cátedra de la paz en todas las Instituciones educativas, puesto que Colombia se considera uno de los países más violentos del mundo, con la finalidad de mitigar esta situación, para garantizar la creación y fortalecimiento de una cultura de paz en el país.

Sin embargo ¿cómo ha de ser esto? ¿Cómo se ha transmitido la historia reciente?, ¿desde qué posiciones?, ¿qué han escuchado los jóvenes sobre la historia del conflicto armado? ¿Desde dónde, como la han recibido, qué posiciones asumen? Estas preguntas son pertinentes, puesto que nuestras dinámicas histórico-culturales se han caracterizado por la enorme polarización, de esta manera, los diferentes estudios sobre el tema de memoria y cómo ha sido narrada, han contribuido con sus búsquedas e interpretaciones a conocer y entender cómo el conflicto colombiano no se ha dado solo en los territorios, sino también en el terreno de los discursos.

Es posible resumir parte de la historia colombiana en las grandes divisiones discursivas desde la formación de partidos políticos federalistas y centralistas, liberales y conservadores,

hasta la creación de grupos insurgentes que luchaban por unos ideales que se convirtieron en disputas por el poder, la distribución de la tierra estuvo en el centro del conflicto al igual que la población civil que tanto tuvo que sufrir los delirios de persecución de los diferentes grupos armados (FARC, paramilitares y ejército).

Las diferentes dinámicas del conflicto armado colombiano han afectado al país de diversas maneras, son múltiples las zonas que sufrieron la afectación directa de los grupos armados y en estos lugares se han centrado las investigaciones y las iniciativas de construcción de memoria y reconstrucción del tejido social fragmentado por la violencia como lo esfuerzos del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)

Sin embargo, se ha explorado en menor medida las zonas del país que no vivieron directamente los enfrentamientos entre los grupos armados, pero que su afectación vino dada por la llegada masiva de víctimas a sus territorios lo que también ocasionó una irrupción violenta en el tejido social de estos territorios.

En el caso del municipio de San José la secretaria de desarrollo social y gobierno coordinación de salud (2016) considera la recepción de víctimas en el municipio, “elevó de índices de pobreza, agudizó de los conflictos internos, la modificación en las formas de ocupación y prácticas culturales” (p. 42), por lo que se escucha de manera generalizada una mirada peyorativa sobre la población víctima.

Por su parte, Manizales ha sido el principal receptor de población desplazada de todo el departamento de Caldas, pues en los últimos 30 años, el municipio ha expulsado 3.459 personas mientras que ha recibido 19.460, según la Unidad de Atención a Víctimas (2016).

En este sentido, no es posible seguir con la división entre personas afectadas y no afectadas, siendo una sola Colombia, como lo señala Ortega et al. (2015) es preciso preguntarse

el sentido de lo humano de miles de personas desplazadas y desaparecidas forzosamente, de quienes han sido masacrados, exiliados, asesinados, amenazados, criminalizados, en fin, silenciados física, simbólica, política e históricamente... seguimos estando vinculados con sus presencias y ausencias en tanto somos herederos y continuadores de su herencia como sujetos sociales (p. 29).

Por ello, la presente investigación pretende abordar el tema de las narrativas del conflicto armado colombiano desde las voces de jóvenes en relación al reconocimiento de las historias de sobrevivencia de las personas directamente afectadas, puesto que el interés investigativo está centrado en generar nuevas comprensiones que posibiliten establecer puentes en lugar de perpetuar divisiones que fragmentan cada vez más el tejido social.

### 1.3 Formulación de la pregunta

Pregunta de investigación.

¿Cómo son las narrativas que jóvenes escolares construyen sobre el conflicto armado, a partir del reconocimiento de las historias de sobrevivencia y restauración de las personas directamente afectadas?

#### 1.3.1 Objetivos

##### Objetivo General

- Comprender las narrativas que jóvenes escolares construyen sobre el conflicto armado colombiano, a partir del reconocimiento de las historias de sobrevivencia de las personas directamente afectadas

##### Objetivos específicos:

- Identificar en las narrativas de los jóvenes escolares los marcos sociales de la memoria y los marcos de reconocimiento desde los cuales asumen y le dan sentido al conflicto armado colombiano

- Generar espacios dialógicos con jóvenes escolares sobre el conflicto armado, a partir del reconocimiento de las historias de sobrevivencia y restauración de las personas directamente afectadas.
- Describir las movilizaciones de las narrativas de los jóvenes escolares, a partir de los escenarios de diálogo, con el fin de aportar aspectos metodológicos de los procesos de reconocimiento en el marco del posacuerdo.

#### 1.4 Justificación

Esta investigación se une a los propósitos de construcción de memoria multivocal que se está propiciando en el país. Su aporte se basa en deconstruir los discursos de alejamiento e indiferencia que se ha construido alrededor de la población civil no afectada directamente por el conflicto, en especial los jóvenes escolares, debido a que se tiene la creencia de que los jóvenes no han vivido el conflicto del país, que por ende viven en una “desmemoria” que los destierra a la indiferencia, por esta razón han sido enajenados y desprendidos de una realidad social que ha permeado todo el país, mediante los discursos románticos del niño y el joven inocente y desconocedor de las crudas realidades que se supeditan a la mirada del adulto. Estos discursos y creencias han llevado a que no sean tenidos en cuenta como una voz o actor importante en las lecturas sobre el conflicto armado, memoria y narrativa en el país.

Por otro lado, el aporte investigativo está orientado en abrir la gama de comprensión acerca del sentido de país con relación al grado de fragmentación y polarización en la cual se encuentra Colombia no sólo en posiciones ideológicas sino la división entre afectados y no afectados por el conflicto, bajo la creencia de que existen ‘dos colombias’, una Colombia abandonada y afectada directamente por el conflicto y otra Colombia que no lo vivió y por lo tanto es indiferente. Estas construcciones son las que necesariamente hay que deconstruir y

desmontar desde las presentes generaciones, indagando por sus narrativas y por sus formas de comprensión y de construcción de país. De forma que, generar espacios de diálogo y reconocimiento, lleva a desmitificar estas posiciones arraigadas que han ocasionado tanto daño, abriendo espacio a una amplia gama de alternativas y de posibilidades, en lugar de miedos y estancamientos.

De esta manera la presente propuesta de investigación aspira beneficiar en escala, primero a los jóvenes con lo que se pretende trabajar, generando a partir de encuentros narrativos y dialógicos nuevas comprensiones y sentidos que superen las repeticiones caracterizadas por las posiciones duales, y se logre promover el debate y la reflexión activa sobre el pasado y su sentido para el presente y el futuro. En una segunda instancia se pretende beneficiar a la comunidad educativa ampliando comprensiones, puesto que como lo plantea Ospina, et al. (2018) el país se enfrenta al posconflicto o posacuerdo, un escenario desconocido y bastante amplio y complejo, por lo que es preciso realizar transformaciones estructurales que permitan construir o fortalecer los procesos pedagógicos en los que se propone importante una “pedagogía para la Memoria, desde el reconocimiento de una historia y partiendo de allí, la escritura de una nueva manera de construir el país desde lo educativo” (p. 949), es decir, que en el contexto educativo se puedan generar nuevos interrogantes y reflexiones en relación a los sentidos de país que tienen los jóvenes, trascendiendo la mirada banalizada, simplificadora y esencialista en la que se afirma que estamos destinados al fracaso, que en esencia se es violento, discursos y narrativas que llevan a considerar que la única alternativa para la paz es la guerra.

En un tercer nivel se espera aportar a la academia dando luz a las teorías sobre narrativa, memoria y reconocimiento desde este contexto y población específica. Se plantea que existe la necesidad de repensar las categorías teóricas han estado dando sentido a la realidad social del

país, en términos de memoria y reconocimiento, y puesto que ambas categorías se han enmarcado desde una forma dual -víctimas y victimarios- también es preciso ampliar el abanico de voces, por ende es posible preguntarse reflexivamente más allá del clima de época o de la cultura de la memoria que se está dando, ¿cómo se vinculan los jóvenes a las lecturas de país?, ¿desde qué voces recuerdan y se posicionan, con qué intención, y bajo un mundo fluctuante cómo se significan y resignifican, se vinculan o desvinculan de ciertas visiones, comparten o confrontan las narrativas heredadas sobre la historia del conflicto armado del país?.

En este sentido repensarse estas categorías y contribuir desde la voz de los jóvenes, implica reconocer su importancia en la construcción de país, aunque popularmente se escucha que los jóvenes son el futuro del país, es poca la visibilización de sus voces respecto al futuro, por lo que se hace importante indagar sobre esta afirmación y sobre cómo se está escuchando entonces a las voces de ‘nuestro futuro’, si se están escuchando o se silencian mediante formas de educación que no resaltan sus voces, sentidos y comprensiones de mundo.

En relación con la viabilidad y factibilidad de la investigación, se hace pertinente mencionar que la ley 1732 por medio de la cual se establece la Cátedra de la paz en todas las Instituciones educativas en Colombia, abre el espacio para que en los escenarios educativos se posibiliten espacios de reflexión y de diálogo que contribuyan a la construcción una cultura de paz que haga frente a las intolerancias heredadas e ideologías con el fundamento del odio al enemigo. Por tanto, la presente propuesta se enmarca dentro de los intereses del país de generar espacios de diálogo que propicien la comprensión del conflicto armado del país desde las voces de las personas directamente afectadas por el conflicto.

### 1.5 Aspecto éticos

En relación con los aspectos éticos según la resolución No 008430 de 1993 se establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, este estudio hace parte de la categoría de investigación con riesgo mínimo, se emplearán técnicas y métodos de investigación que no pretenden intervenir o modificar variables biológicas, fisiológicas, psicológicas de los participantes.

El proceso de obtención de consentimiento informado se transmitió de forma escrita y verbal a las instituciones educativas a los jóvenes participantes, y de forma escrita a los padres de los jóvenes. Con la garantía de privacidad y confidencialidad respecto a los datos personales.

## 2. Marco Teórico

Esta investigación se inscribe desde una perspectiva socio construccionista, la cual pone énfasis en las relaciones sociales y en el papel que juega el lenguaje en la construcción social de la realidad y, más explícitamente hablando, en los sistemas de significado, implícitos en el discurso con el que nos comunicamos.

Desde este enfoque epistemológico de las ciencias sociales han surgido nuevas formas de concebir al ser humano, donde se establece una postura que reconsidera la posición afianzada del individualismo y de los ‘procesos mentales’, a centrarse en los ‘procesos relacionales’ (Gergen, 2011), de esta forma se comprende que todo lo que es significativo se aloja en la interacción, es allí donde se construye el individuo, el conocimiento y la realidad.

Es preciso señalar que estos planteamientos se desprenden de unos importantes giros epistemológicos, ideológicos, y socioculturales, denominados giro lingüístico, discursivo y narrativo, propiciándose un clima intelectual que empezó a reaccionar contra el estrechamiento y el «encerramiento» de los paradigmas positivistas (Bruner, 1991).

El giro lingüístico, desplazó el discurso de la razón al lenguaje, desde los argumentos de la filosofía clásica Platón y Aristóteles se manejaba la idea tradicional que lo fundamental y esencial era el pensamiento y el lenguaje solo era la expresión externa de éste, es en contra de este argumento por lo que se da el giro lingüístico es el lenguaje el que estructura el pensamiento “El alma humana piensa con palabras» (Herder, 1982, p. 372). En este sentido el lenguaje deja de ser entendido como mero transmisor y comunicador del pensamiento y pasa a ser configurador de la propia existencia, no sólo como un vehículo sino como actividad, puesto que el lenguaje construye, organiza y crea significados y sentidos.

A partir del giro lingüístico, se dio paso al giro discursivo y narrativo. El giro discursivo centra su interés en cómo las prácticas lingüísticas mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. Foucault (1988) define el ‘discurso’ como “el espacio lingüístico en que el pensamiento es desplegado, condicionado y constituido. Se trataría de una estructura sintáctica plenamente observable: una unidad de distribución lingüística que permitiría el alojamiento de arquitecturas ideológicas diversas” (p. 54)

En este aspecto se considera el conocimiento como una construcción de la cultura y de la lengua, y no como una reflexión transparente y objetiva de la realidad.

El giro narrativo, por su parte, pone un énfasis en la dimensión temporal del discurso, a la puesta en trama del discurso, en donde se articulan tiempos, voces y protagonistas. La narrativa “es la manera discursiva con la que organizamos, damos significado, entendemos, proporcionamos estructura y mantenemos coherencia en las circunstancias, eventos y experiencias de nuestras vidas” (Anderson, 2007, p.16), de forma que se entiende la narrativa como un tipo de discurso que permite organizar, dar cuenta y dar significado, estructura a las circunstancias y eventos de nuestras vidas

## 2.1 Giro narrativo: La construcción narrativa, entre lo canónico y la creación de mundos posibles

Este giro narrativo tuvo algunos efectos importantes, como lo señala Bruner (2003) el viraje narrativo más allá de reaccionar ante un paradigma positivista, estereotipante e impersonal, fue una respuesta al enorme sufrimiento y desconsuelo personal del siglo XX, el siglo más destructivo de la historia humana

La narrativa se volvió casi simbólica: el instrumento de los oprimidos para combatir la hegemonía de la elite dominante... Una cosa se hizo evidente: contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez. (p. 16).

Esta complejidad, permite transformar las nociones que se han construido del 'Yo', puesto que ya no se concibe como "un universo, único, fijo e integrado, sino que se considera que el 'Yo' de una vida es producto de su narración", (Bruner, 1991, p. 111). Estos desplazamientos permiten cuestionar sobre las concepciones 'oficiales' o 'inculcadas' que sobre el 'Yo' se utilizan para establecer un control, es posible preguntarse entonces ¿por qué se cuenta una historia y no otra?

Desde esta perspectiva, es importante considerar la forma como la narrativa modela los conceptos de realidad o dicho en otras palabras da forma a la realidad, como lo cuestiona Bruner (2003) "raramente nos preguntamos qué forma se le impone a la realidad cuando le damos los ropajes del relato" (p. 19), de manera que, es posible preguntarnos qué forma ha tomado la realidad, cuando narramos el conflicto armado colombiano.

En este sentido, es preciso señalar en el contexto propiamente colombiano, el trabajo de Rodríguez (2009) sobre "Las narrativas de los conflictos y la construcción de un enfoque de la seguridad humana. Análisis crítico del caso de Colombia" en el cual realiza una lectura crítica de la trama de las narrativas del conflicto armado colombiano que se han enmarcado dentro de

las grandes doctrinas de seguridad dominantes ‘el anticomunismo y la lucha contra el terror’ (p. 127) respaldados por las políticas internacionales de seguridad de la última mitad del siglo XX, que han realizado una definición de los ‘enemigos’ como ‘terroristas’ lo que desvinculó a los diferentes grupos insurgentes de cualquier influencia ideológica, al estar enmarcada la trama narrativa en estos términos, las formas de responder y de resolver el problema fue a través de un tratamiento militar que giraba alrededor de una amenaza de seguridad, lo que dio lugar a soluciones que profundizaron en gran medida la confrontación armada, al intentar resolver un problema que era en un inicio de orígenes más sociales que de seguridad.

Es posible ver cómo esta forma de narrar, de explicar y de dar sentido al conflicto armado colombiano, tuvo sus efectos negativos sobre la evolución del mismo conflicto, y limitó la comprensión del fenómeno en toda la amplitud de sus causas y consecuencias.

Por consiguiente, es preciso mencionar las características o componentes de las narrativas, se consideran que existen tres elementos que componen un relato en su forma más básica: una situación de inicio, una trama y una consecuencia.

De esta forma el relato o la narrativa como forma específica del discurso se estructura en torno a una trama.

Ricoeur (2004) en *Tiempo y narración volumen I*, hace énfasis en la configuración narrativa. En relación a este ‘acto configurante’ que plantea Ricoeur es preciso mencionar los tres aspectos que el plantea como mimesis I como la prefiguración de la acción la parte del mundo que se presenta en la narración, mimesis II la configuración de la trama donde se construye la síntesis de lo hetero, el juego entre la sedimentación y la innovación y la mimesis III la reconfiguración que se da en la intersección entre el mundo del texto y el del oyente o del lector en relación a una fusión de horizontes.

Es amplia la explicación que realiza Ricoeur (2004) respecto a la triple mimesis, pero en este caso se pretende resaltar algunos aspectos específicos de éstas en la configuración narrativa.

El primer aspecto tiene que ver con la comprensión del mundo de la acción o la imitación de la acción que hace parte del régimen de mimesis I, esta parte se destaca en esta investigación en el sentido en el que se hace preciso comprender el qué y el quién de la acción, más allá del análisis estructural que se realiza de la acción, es su referente ético, es decir, para Ricoeur (2004) en toda narrativa hay unos grados de valor atribuido a las acciones que se extiende a los propios agentes, que son tenidos por buenos, malos, mejores o peores. En este sentido la acción jamás es neutra “no hay acción que no suscite, por poco que sea, aprobación o reprobación, según una jerarquía de valores cuyos polos son la bondad y la maldad” (p. 122).

De forma que la narratividad tiene un componente ético en relación a la evaluación de una vida aceptable y valiosa, en otras palabras, existe una dimensión ética como parte de la acción que atribuye cualidades éticas a los personajes (desde la poética de Aristóteles).

En este punto es preciso considerar la distinción que Ricoeur (2006) en su obra *Si mismo como otro* realiza entre lo moral y lo ético. Esto en relación a lo que se considera bueno o lo que es obligatorio, de este modo lo ético está bajo el signo de las acciones consideradas buenas, y la "moral" para el lado obligatorio, marcado por normas, que tiene un requisito de universalidad y de restricción.

En este aspecto se resalta son los rasgos éticos de la configuración narrativa que implica una evaluación del bien y del mal, donde la identidad ética de los personajes recae en la intencionalidad y la responsabilidad de sus actos. De esta forma las acciones dentro de la narrativa que incluyen unos aspectos éticos inciden en el espectador produciendo unas emociones de compasión o de temor que Ricoeur (2004) vincula en la mimesis III, con respecto a la relación narrador oyente o lector, estos últimos en su capacidad de acogida.

De forma que se rescata el aspecto ético de la configuración narrativa, puesto que el interés investigativo de la narrativa estriba también en las formas de reconocimiento que realizan los jóvenes de los actores del conflicto armado colombiano, por lo que se hace preciso comprender la dimensión ética del narrador, es decir, indagar sobre la evaluación ética que realizan los jóvenes del qué y el quién de la acción en su lectura y comprensión del conflicto armado colombiano, en el sentido que plantea Ricoeur (2006) en el vivir con y para el otro.

Por otro lado, se resalta otro aspecto del “acto configurante” que plantea Ricoeur (2004) en relación a la trama, que hace parte de la mimesis II, la trama es en sí la configuradora, de forma tradicional concordancia discordante, es decir, la trama transforma los acontecimientos en historia “es la síntesis de lo heterogéneo... los agentes, las acciones, las intenciones, fines, medios, interacciones, sucesos inesperados” (p. 132). La que permite integrar en una unidad temporal el pasado, presente y futuro como coexistentes dentro de la narrativa, como lo plantea Ricoeur “Veo en las tramas que inventamos el medio privilegiado por el que re-configuramos nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en el límite, muda” (p. 34)

Sin embargo, el interés investigativo no consiste solamente en el tiempo, ni en la organización narrativa como triunfo del ‘orden’, que es señalado por Ricoeur (2004) como el producto que caracteriza a la modernidad, el deseo de orden y un terror al caos, plantea que “nos adherimos desesperadamente a la idea de que el orden es nuestro mundo” (p. 142), a lo que él llama ‘violencia de interpretación’ al considerar que se impone una consonancia narrativa.

De esta forma el interés está puesto en lo que Ricoeur (2004) denomina el ‘acto configurante de la trama’ en el que se trata de la esquematización y de la tradicionalidad; la esquematización en la función narrativa tiene que ver con las determinaciones de los caracteres de una tradición que construyen un género narrativo o una forma de narrar, para este autor existen “coerciones estructurales inmanentes a la narración que por las subjetivas bajo las

cuales una historia es aceptable” (p. 252), es decir, que existen una reglas y unas formas en la construcción de una trama que proporcionan líneas y directrices <sup>1</sup>, que en palabras de Riessman (2008) son los repertorios interpretativos socialmente instaurados, que configuran las propiedades de decibilidad de las historias como el conjunto de características destacadas que hacen a una historia digna de ser contada.

De este modo es preciso comprender que existen tradiciones narrativas que según Ricoeur se mueven entre el juego de la sedimentación y la innovación.

En este aspecto, es preciso retomar a Bruner (1991) quien establece que la narrativa tiene característica crucial y es su “especialización en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente”. (Bruner, 1991, p. 59), en este sentido, la narrativa media entre el mundo habitual, las versiones canónicas que elabora la cultura que pronto aprendemos a dominar, con el mundo de lo posible, de lo extraordinario. En otras palabras, las narrativas configuran un puente entre lo que es y lo que se podría ser “no solo está orientada a cómo son las cosas, sino como podrían ser o haber sido” (Bruner, 2003, p. 140).

De modo que, se resalta el carácter construido y constructor de las narrativas, teniendo en cuenta que, aunque existen relatos legitimados/legitimadores que provienen de la institucionalidad hegemónica que se encargan de normalizar y clasificar registros que apuntan a un ordenamiento específico del entorno, un orden del discurso (Foucault 1999). Sin embargo, el carácter constructor permite considerar que toda narrativa hace frente a la canonicidad “los enfoques narrativos suponen un/a narrador/a con agencia, intenciones, capacidad de auto-activación y autointerpretación, recursos para negociar posiciones y también capacidad de manipular, desvirtuar y esconder” (Bernasconi, 2011, p. 26).

---

<sup>1</sup> para Ricoeur siguiendo a Aristóteles el género trágico ha dominado el desarrollo de la literatura dramática en occidente, por lo que hay que tener en cuenta que nuestra cultura es heredera de varias tradiciones narrativas: hebrea y cristiana, y también celta, germánica, islandesa, eslava...

En efecto, los relatos son narrados desde una perspectiva en especial, las historias, brindan modelos de mundo, pero también surgen de las mentes que intentan darle significado a ese mundo, de esta forma, la narrativa es el germen de la transgresión y la resistencia, puesto que cuestiona lo canónico, y permite la creación de formas posibles de ser y estar en el mundo. (Bruner, 2003)

Cabe agregar, que es en el marco de la interacción, en el seno de las relaciones, donde se hace posible tanto la construcción de lo canónico como la movilización a nuevos significados.

Por consiguiente, es posible hablar el otro aspecto de que plantea Ricoeur (2004) respecto a la mimesis III, y la relación entre el narrador, oyente o lector.

En este sentido se resalta otro componente de la narrativa, y es su audiencia, es decir, el papel del público es fundamental en la construcción de narrativas, puesto que se crea una ‘fusión de horizontes’ (Gadamer citado por Ricoeur, 2004) donde la narrativa es producto de las situaciones en las que opera.

La audiencia participa activamente en la construcción de narrativas, las audiencias ejercen influencia en lo que se dice y no se dice, el contexto relacional posibilita diferentes entradas y diversas composiciones de la experiencia del narrador, de forma que, todas las narrativas son co-construidas, en un proceso dialógico entre los hablantes y los que escuchan, o en otros términos el narrador siempre se dirige a audiencias particulares, internas o externas, en presencia o en ausencia física de éstas, puesto que en el relato siempre está el otro.

Para finalizar con este apartado, el interés por la ‘narrativa’ no estriba tanto en la organización o estructura de la experiencia, es decir, a su relación entre relato y experiencia vivida, puesto que el interés no está dirigido a mostrar alguna verdad o falsedad de la historia narrada, lo relevante es comprender el propósito al que sirve el relato.

De forma que, el objetivo de la investigación está en escuchar en las voces de los jóvenes, la forma como le dan sentido al conflicto armado colombiano, desde qué perspectiva asumen su trama, la manera como reconocen a sus actores, protagonistas, y a su vez, escuchar las voces o las versiones dominantes dentro de las que se enmarcan las narrativas, como también la voz del narrador (los jóvenes) en su intención, y en sus recursos para negociar posiciones entre lo establecido y lo posible.

Por esta razón, se incorpora en esta investigación otras tres categorías de análisis, por un lado la categoría de ‘marco social de la memoria’ desde los planteamiento de Halbwachs (1925) en relación al sentido de que la memoria individual es sostenida, estructurada y organizada por la memoria colectiva, que en esencia es el contexto social entendido como grupo de pertenencia; y los planteamiento de Jelin (2002) sobre las versiones o narrativas del pasado que se incluyen dentro del currículum escolar o en la «historia oficial».

Del mismo modo, se vincula en esta investigación la categoría de ‘los marcos de reconocimiento’ teniendo en cuenta los planteamientos de Honneth (1997) sobre las formas de reconocimiento de la ‘comunidad de valor’, y a Butler (2010) en relación a los marcos de reconocimiento que dentro del contexto de guerra se estructuran, centran o determinan no solo en el valor de tal o cual vida.

Se finaliza con la categoría de juventud que hace referencia a los múltiples discursos que sobre esta población se ha configurado, por lo que se hace pertinente exponer cuál es la posición y perspectiva que asume la investigación.

## 2.2 Marcos sociales de la memoria: domesticar el recuerdo o reelaboran sentidos del pasado

Desde la perspectiva socio constructivista, la memoria no se comprende como un proceso intrínseco que se aloja en el individuo, ni como un proceso unívoco, fijo y estático, sino que se entiende como un proceso que se construye en relación y en diálogo con otros.

En relación a lo anterior, Halbwachs (1925) uno de los representantes de los debates entre tradiciones sociológicas clásica, da un aporte significativo a la comprensión del carácter social de la memoria, refutando la idea del individualismo autosuficiente, plantea la noción de los marcos sociales de la memoria, sosteniendo la imposibilidad de la rememoración por fuera de estos marcos sociales que lo posibilitan “La sucesión de recuerdos, incluso de los más personales, se explica siempre por los cambios que se producen en nuestras relaciones con los diversos medios colectivos, es decir, en definitiva, por las transformaciones en estos medios” (p.175).

La noción de marco social para Halbwachs (1925) se enmarca en el sentido de que la memoria individual es sostenida, estructurada y organizada por la memoria colectiva, que en esencia es el contexto social entendido como grupo de pertenencia, de esta manera el autor señala unos marcos sociales, como la familia, la religión, y la clase social, que dan sentido a la rememoración. En el caso específico de Colombia es posible reconocer la fuerza que tienen principalmente uno de estos marcos la ‘clase social’, ‘clase política’ o en términos de Barrero (2011) ‘las elites’

(...)en la estructura de las relaciones sociales en Colombia, las élites en el poder han incorporado mecanismos de control y dispositivos políticos, ideológicos, religiosos, culturales y educativos que se encargan de no reconocer el derecho del otro/diferente, y han promovido su eliminación, haciendo de la guerra un medio para mantenerse en el poder” (citado por Villa, 2016, p. 133)

De esta manera, la clase social en este caso las elites, han generado narrativas de memoria y dispositivos emocionales que han legitimado la violencia, la venganza y la guerra; desde sus lugares de poder promueven estrategias de polarización que se desarrollan para

desacreditar posiciones políticas alternativas, propiciando de esta manera la generación de discursos que exigen toma de posición en los extremos (Villa, 2016), en este sentido una de las estrategias de polarización han sido los medios masivos de comunicación, que se han convertido a su vez en un marco social desde donde se sostiene el recuerdo, puesto que han sido utilizados por actores políticos para construir una realidad mediática en la que se legitima el conflicto en el caso específico de la generación de un sentimiento colectivo en el que las guerrillas se perciben como el enemigo y todo lo que apunte a su eliminación se hace tolerable y permisible; siempre y cuando se pueda exterminar este mal que se ha encarnado en esta agrupación (Barrero, 2011), estos marcos sociales que legitiman ciertos actos y deslegitiman otros, han generado emociones de odio y polarización, que se transmiten a otros marcos sociales como la familia, y la religión (Halbwachs, 1925).

En esta medida surgen algunas preguntas sobre el actuar de estos marcos sociales hoy en los jóvenes, ¿desde qué marcos sociales se incorporan, recuerdan y dan sentido los jóvenes al conflicto armado en Colombia? ¿cómo desde la interacción con estos marcos sociales los jóvenes han construido memoria? ¿estos marcos sociales tienen el mismo predominio?, las nuevas generaciones son cambiantes, creativas, tienen a su disposición todo un mundo hiperconectado, actualizaciones, instantaneidad, por lo que el poder adultocéntricos que se enmarca en lo que Halbwachs (1925) denomina marcos sociales - familia, religión y clase social - ya no es el mismo, los jóvenes tienen un acceso al conocimiento y la información que los ubica en posiciones de saber que les posibilita interpelar con mayor vehemencia las versiones de los adultos, y precisamente poder crear nuevos escenarios y nuevos marcos interpretativos.

Cabe agregar que desde los planteamientos de Halbwachs (1925) hay múltiples memorias, tantas como grupos que hayan significado un evento, por lo que nos es posible hablar de memoria sino de memorias.

Es preciso considerar los planteamientos de Jelin (2002) quien retoma de Halbwachs (1925) la noción de marco social, realizando un énfasis en las diferentes narrativas que hay del pasado que se convierte en asunto de preocupación en el campo educativo, resaltando de esta manera a la escuela como un marco social desde el cual se dan procesos de construcción de la memoria oficial, transmisiones, comprensiones sobre el pasado, el presente y el futuro.

Jelin (2002) pone en evidencia los dilemas educativos que se dan entorno al interrogante de ¿cómo incluir la historia reciente en los programas educativos en los países del Cono Sur? - dilema que se abre también en Colombia-, en esta línea la autora refiere que las versiones o narrativas del pasado que se incluyen dentro del currículum escolar o en la «historia oficial» tienen una doble motivación "una, la explícita, ligada a la transmisión del sentido del pasado a las nuevas generaciones. La otra, implícita pero no por ello menos importante, responde a la urgencia de legitimar e institucionalizar el reconocimiento público de una memoria". (p. 127)

En este sentido, se pone un énfasis en la ‘transmisión’, con qué intención se transmite, desde qué voces, desde qué memorias, qué merece ser recordado u olvidado.

La cuestión de la transmisión desde Jelin (2002) despliega tres vías “la inercia social de los procesos de transmisión de tradiciones y saberes sociales acumulados, la acción estratégica de «emprendedores de la memoria» que desarrollan políticas activas de construcción de sentidos del pasado, y los procesos de transmisión entre generaciones”. (p. 125)

Con respecto a la inercia social de los procesos de transmisión es preciso señalar el carácter automático, irreflexivo y pasivo, en el que se pretende la transmisión de información desde la pasividad, y la inactividad, donde se produce lo que Vázquez (2001) llama ‘la domesticación del recuerdo’; por otro lado la acción estratégica de «emprendedores de la memoria» posibilita la creación de procesos más complejos de identificación y apropiación del sentido del pasado, orientados a interrumpir la permanencia de las ecologías violentas, de manera que la transmisión entre generaciones debe procurar por “la transmisión de la

reflexividad que atenta contra la transmisión automática de patrones sociales de comportamientos explícito” (Jelin, 2002, p.126), reconociendo que “los sujetos no son receptores pasivos sino agentes sociales con capacidad de respuesta y transformación”. (Jelin, 2002, p. 35), en este sentido, se resalta el papel activo de los jóvenes quienes «reciben» lo que les es transmitido, teniendo abierta la posibilidad de darle su propio sentido, interpretarlo, resignificarlo, de manera reflexiva y no desde la repetición o memorización.

Sin embargo, Jelin (2002) resalta la importancia de la transmisión de la reflexividad, su trayectoria le permite realizar una anotación en la que reconoce que “los esquemas maniqueos, simplificadores, sin «zonas grises», sin fisuras, se transmiten más fácilmente que las interpretaciones que reconocen la polisemia y el pluralismo” (p.128), es por esta razón que es posible ver como en Colombia toma mayor fuerza las ideas polarizantes, aniquiladoras de lo diferente, lo que se ha convertido en una carga histórica de violencia que se ha venido reproduciendo generaciones tras generaciones, y es preciso transformar esa historia, y darle un sentido, en donde las “zonas grises” tomen potencia, donde la multivocalidad, las diferentes versiones, historias, sean escuchadas y reconocidas.

Es pertinente combinar “transmisión de información con la transmisión de saberes” (Jelin, 2002, p. 130), es decir, la centralidad no debe estar solamente en mostrar contenidos, fechas, historias cargada de sucesos aislados, alejados, enajenados de una realidad, sino en estimular la sensibilidad, a partir de procesos más complejos de identificación y apropiación del sentido del pasado con la transmisión de saberes, de experiencias, de historias hechas vida, de forma que, los procesos de transmisión sean más activos y menos pasivos, teniendo en cuenta que el joven no es tan solo un contenedor de información. Esta combinación de saberes posibilita la apertura hacia el pasado que ya pasó, pero que puede ser reinterpretado, reeditado, y también el horizonte de expectativas que se abre hacia el futuro, que está abierto, incierto,

indeterminado, en el que los jóvenes se pueden convertir desde sus narrativas en artífices de nuevos futuros y sentidos.

Desde esta perspectiva de la memoria, no es una cuestión estrictamente relativa al pasado o carente de vigencia actual, sino que es una preocupación altamente pertinente en el actual presente histórico,

Donde no sólo se disputa el sentido del pasado, sino también la importancia de recordar deliberadamente bajo una mediación educativa y pedagógica tendiente a la reelaboración de lo vivido, para proyectar la construcción de modalidades de socialidad fundadas en una ética de la alteridad, la hospitalidad, la gratuidad y el acogimiento (Vélez y Herrera, 2014, p. 41)

En conclusión, la categoría de memoria en esta investigación aborda dos temas, el primero es en relación a cómo se recuerda, desde dónde se recuerda, es decir, desde qué marcos.

### 2.3 Marcos de reconocimiento: “No todos los actos de conocer son actos de reconocimiento”.

En relación a la multivocalidad de la memoria enraizada con la narrativa de las diferentes versiones, se abre paso al concepto de reconocimiento; descrito por el filósofo y sociólogo alemán Axel Honneth siguiendo los planteamientos de Hegel ha intentado designar “una forma *reflexiva* de las relaciones recíprocas entre sujetos, superpuesta al simple *reconocimiento cognitivo*, un modelo de reconocimiento, que incluye lo afectivo” (p. 37).

Esta forma reflexiva de comprender la categoría de reconocimiento, planteada por Honneth (1997) hace referencia a tres formas de reconocimiento - la dedicación emocional, reconocimiento jurídico y la valoración social- con respecto a las dos últimas formas de reconocimiento, se plantea que la experiencia de ser reconocido por los miembros de ‘la comunidad de valor’ como persona de derecho significa para el sujeto singular poder tomar una posición positiva frente a sí mismo, esta forma de reconocimiento es denominada como ‘reconocimiento jurídico’, donde el sujeto es reconocido como miembro de una comunidad

social. No obstante, “los sujetos humanos necesitan, más allá de la experiencia de dedicación afectiva y del reconocimiento jurídico, una valoración social que les permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas. (Honneth, 1997, p. 148) de manera que, para este autor “Un sujeto deviene siempre en la medida que se sabe reconocido por otro en determinadas facultades y cualidades en el marco de una relación ética ya establecida siempre experimentan algo más acerca de su identidad particular” (Honneth, 1997, p. 28). De modo que se hace importante cruzar la ‘línea divisoria’ (p.137) que históricamente ha existido entre reconocimiento jurídico y valoración social, y esclarecer la forma de reconocimiento de la comunidad de valor “hay que saber cómo se constituye el sistema de referencia evaluativo dentro del cual pueda medirse el valor de la cualidad característica de una persona” (Honneth, 1997, p. 140) o grupo. Esta referencia evaluativa hace alusión también la dimensión ética que plantea Ricoeur (2004) en la configuración narrativa.

En el momento histórico de post acuerdo que está viviendo Colombia es preciso realizarse esta pregunta, ¿cuál es nuestro sistema de referencia evaluativo, como ‘comunidad de valor’?, ¿cuáles son los criterios que orientan la valoración social de las personas o grupos armados?, ¿cómo se han formulado los objetivos y valores éticos socialmente definidos?

Los planteamientos de Honneth (1997) sobre la desconexión entre reconocimiento jurídico y valoración social se hace evidente por parte del Estado Colombiano, con relación al impacto que generó el conflicto armado, ha centrado sus esfuerzos en registrar, evidenciar, clarificar, notificar las cifras de los dolores de la guerra, muertes, desplazamientos, masacres, desapariciones forzadas, para lograr propiciar un reconocimiento jurídico de las víctimas, siendo este un avance importante, no se ha llegado a destacar el reconocimiento de estas personas en plenitud, es decir, no se ha logrado un reconocimiento social de la condición de víctima como sujetos agentes de sus propias vidas, quedando en muchos casos anclados a unos

cuadros limitativos, que instrumentalizan la condición de víctima en función de diferentes intereses (Palacio, 2013), en lo que ser víctimas reconocidas las pone en la mira de nuevos procesos de victimización. (Tamayo, 2016).

De modo que, el reconocimiento de víctimas por parte del estado no es un reconocimiento en sí sino un diligenciamiento de formatos por parte del funcionario que sigue al pie de la letra el instructivo del FUD (Formato Único de Declaración), de esta forma, los relatos transformados en códigos se configuran como casos exitosos de inclusión figurando en la cifra oficial del RUV (registro único de víctimas) movilizada por el gobierno, o como aplicaciones gestionadas que se condensan en indicadores de gestión (Villa, Londoño, Barrera, 2015; Mora-Gámez, 2016).

Como plantea Honneth (1997) hay que esclarecer la forma de reconocimiento de la ‘comunidad de valor’ y trascender los aspectos jurídicos, enfrentar las versiones espectrales, y comprender las operaciones más amplias de poder que históricamente han permeado nuestro sistema de referencia evaluativo dentro del cual medimos el valor de la cualidad característica de una persona.

Este ‘sistema de referencia evaluativo’, es referido por Judith Butler (2010) como ‘condiciones de reconocibilidad’, Honneth (1997) plantea que un sujeto deviene siempre en la medida que se sabe reconocido, Butler (2010) sintoniza y complementa argumentando que “Los sujetos se constituyen mediante normas que, en su reiteración, producen y cambian los términos mediante los cuales se reconocen... nuestra capacidad de discernir y de nombrar el “ser” del sujeto depende de unas normas que facilitan dicho reconocimiento” (p. 17). ¿cómo nombramos y definimos al ‘ser’ o a los sujetos actores del conflicto armado, víctimas, actores armados, sociedad civil, Estado? ¿cuáles son las normas que facilitan dicho reconocimiento? ¿consideramos una vida más valiosa que otras? ¿hay vidas que no son consideradas como vidas?

Butler (2010) hace un lectura de las condiciones bélicas contemporáneas, en las que no se propicia un reconocimiento recíproco, sino un explicación específica de poblaciones marcadas, de vidas que no son del todo vidas, que están modeladas como «destructibles» y ‘no merecedoras de ser lloradas’; con esto la autora plantea que en los contextos o en las épocas de guerra se estructuran unos marcos de reconocimiento que deciden “qué vidas serán reconocibles como vidas y qué otras vidas no lo serán (p. 28). Siguiendo con la noción de marco, de estar ‘enmarcado, se entiende que el marco pretende “contener, vehicular y determinar lo que se ve (y a veces, durante un buen periodo de tiempo, consigue justo lo que pretende) depende de las condiciones de reproducibilidad en cuanto a su éxito” (p.26).

Esta referencia que la autora realiza a los ‘marcos de reconocimiento’ tiene un nivel de profundidad y reflexividad que permite comprender que “No todos los actos de conocer son actos de reconocimiento” (p. 20), para entender esto, es preciso comprender otros dos términos “la *aprehensión*, entendida como un modo de conocer que no es aún reconocimiento, o que puede permanecer irreducible al reconocimiento; la *inteligibilidad*, entendida como el esquema - o esquemas - histórico general que establece ámbitos de lo cognoscible” (p. 21) De esta manera, se entiende que las normas de reconocibilidad preparan el camino al reconocimiento y “los esquemas de la inteligibilidad condicionan y producen normas de reconocibilidad” (p. 21), surge de manera particular el interrogante sobre ¿cómo los jóvenes escolares se refieren a los diferentes actores del conflicto armado Colombiano?, ¿bajo qué esquemas y normas de reconocibilidad se orientan?, ¿hay un reconocimiento o solo unos procesos de aprehensión e inteligibilidad?, como pasa en los procesos jurídicos en donde realmente no se reconocen a las víctimas en su historia, en su dolor, en su capacidad de agencia.

Retomando a Butler (2010) los marcos de reconocimiento que dentro del contexto de guerra se estructuran centran o determinan no solo en el valor de tal o cual vida “Esos a los que nosotros matamos no son del todo humanos, no son del todo vidas” (p. 69), sino que además

guardamos luto por unas vidas y reaccionamos con frialdad ante la pérdida de otras. (p. 61), de manera que, se puede comprender cómo la guerra “distingue a las poblaciones según sean objeto o no de duelo. Una vida que no es merecedora de ser llorada es una vida que no puede

ser objeto de duelo porque nunca ha vivido, es decir, nunca ha contado como una vida en realidad” (p. 64), en nuestro contexto ¿qué vidas no son del todo vidas, para merecer vivir el conflicto de forma tan degradantes?, ¿qué valor tiene para nosotros, los campesinos que han masacrado? ¿tendrán para nosotros menos valor social?

Hay que hacer especial énfasis a lo que Butler (2010) llama como “La distribución diferencial del duelo público” (p. 64), y la forma como la guerra sostiene sus prácticas actuando sobre nuestro sentido, trabajándolos para poder aprehender el mundo de manera selectiva, anestesiando el afecto como respuesta a ciertas imágenes y sonidos, y vivificando las respuestas afectivas a otras personas. (Butler, 2010, p. 81), de modo que se puede comprender como el marco no sólo fija y delimita una forma de recordar, de ver, de percibir el mundo, sino que además fija una forma de sentir, produce unos afectos, por lo que hay que replantear y expandir la crítica política, realizar una reflexión crítica sobre esas normas excluyentes por las que están constituidos determinados campos de reconocibilidad, y como lo plantea Butler (2010) la teoría del reconocimiento no solo debe ser moral sino también crítica al deber cuestionarse y poner en tela de juicio las interpretaciones dominantes que no solo actúan sobre el afecto, sino que toman la forma del propio afecto y se vuelven así efectivas

la capacidad de reacción moral, a saber, que lo que sentimos está en parte condicionado por la manera como interpretamos el mundo que nos rodea; que la manera como interpretemos lo que sentimos puede modificar, y de hecho modifica, el sentimiento como tal. Aceptar que el afecto está estructurado por planes interpretativos que no entendemos plenamente (p. 68).

En este sentido, se hace pertinente trabajar con plasmaciones que hemos recibido de la realidad, estar cuestionando estos repertorios dominantes, y develar las diferentes formas como han conducido nuestras respuestas afectivas hacia la guerra.

Desde esta perspectiva, la categoría de reconocimiento en esta investigación pretende abordar dos aspectos importantes dentro de las narrativas de los jóvenes, por un lado como lo plantea Honneth (1997) hay que esclarecer la forma de reconocimiento de la ‘comunidad de valor’, ¿cómo reconocemos a los diferentes actores del conflicto?, de esta manera en términos de Butler (2010) es indagar por las normas de reconocibilidad y los marcos de reconocimiento, sin embargo, no es sólo conocer los marcos que sostienen ciertas interpretaciones de la realidad, sino comprender cómo estos marcos actúan sobre los afectos que son los que más trascienden el tiempo y el espacio, por ende el otro aspecto es expandir el conocimiento sobre las respuestas afectivas que genera en los jóvenes los diferentes actores del conflicto armado y cómo estas se encuentran moldeadas por dichos marcos. Quizá los marcos de guerra que han sido tan fuertes en nuestro contexto aún tienen un fuerte grado de vigencia en las lecturas de los jóvenes o quizá ya se tornan engañosos.

Para finalizar con el enfoque teórico, es preciso señalar qué posición, y cuál es la mirada que sobre la población joven tendrá la investigación, puesto que trabajar con jóvenes no es una decisión al azar, sino que tiene un sentido que se une a los intereses de cuestionar las formas tradicionales de comprender el mundo, posibilita conocer las formas de construcción de realidad que se dan entre lo dado y lo que es posible crear.

## 2.4 Juventud: Entre lo joven y ser joven

Los conceptos de la juventud, de lo joven y del ser joven, resultan ser polémicos, en un primer momento es posible identificar los grandes discursos y representaciones que se han elaborado en relación a la población joven.

Una de los discursos más difundidos, es el discurso evolucionista y psicologista, que considera lo juvenil como una etapa de transición caracterizada por los desajustes, crisis o conflictos que se deben resolver al llegar a la adultez. Para Feixa (2006), esta visión de la juventud contiene características que se consideran universales, lo cual pierde de vista el estudio del contexto social y relacional de la vida de los jóvenes.

Unidos a este discurso, se vinculan otras representaciones relacionadas con la concepción de la juventud como patología social, al considerarse al joven como “el «pedazo» de la sociedad que está enfermo o que está más vulnerable a enfermarse o desviarse” (Gómez, 2018, p. 259), esta idea del joven como ‘desviado’ se fusiona con la imagen del joven peligroso, convirtiéndose la categoría de juventud como una problemática social, que es preciso normalizar.

Es así como Gómez (2018) plantea que en la década de los 90’ en Colombia las investigaciones que se realizaron sobre el tema de la juventud, tuvieron un panorama de violencia, relacionado con el conflicto armado colombiano, la adherencia de jóvenes y niños a grupos armados al margen de la ley, lo que ha facilitado la construcción de un sujeto joven, que en palabras de Vázquez (2015) se relaciona con una «condición social asociada con la disponibilidad al delito» (p. 28), esta condición con la que se valora a la juventud, fomenta unos modos de relacionamiento donde existe una preocupación permanente del adulto por el joven, dándose toda una serie de acciones de protección y de cuidado, de manera que este grupo generacional resulta ser objeto de acción del adulto, es decir, esta población es “asistida” (Posada, Briceño, y Munar, 2017).

En este sentido, se configura una brecha entre la concepción de ‘lo joven’ creada desde una postura adultocéntrica y el ‘ser joven’ desde la propia visión de los jóvenes, estableciéndose una luchas y tensiones en la generación adulta y la generación joven.

Por esta razón, es preciso considerar como lo plantea Bourdieu (2002) que lo “joven” es tan solo una categoría de clasificación social, que le otorga a cada persona un lugar determinado en la estructura social, lo que posibilita un orden social. Desde esta perspectiva no tiene sentido estudiar al sujeto joven de forma aislada, sino siempre en sus luchas y tensiones con la generación adulta (Aquino y Contreras, 2016)

De forma que, una manera de disminuir esa brecha o reducir ese margen de diferencia entre lo que lo joven y el ser joven, es comprender siguiendo a Bourdieu (2002) que la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente. Para este autor, uno de los factores que contribuyeron a la creación de esta categoría social, fue el acceso a la educación secundaria, la cual permitió descubrir un estatus temporal de joven, el joven entra a unos recintos, a unos espacios apartados, en los cuales que simbólicamente quedan fuera de juego, y la escuela, logra cumplir con su efecto fundamental, que es la manipulación de las aspiraciones

Los viejos consiguen regular el ritmo del ascenso de los más Jóvenes, regular las carreras y los planes de estudio, controlar la rapidez con que se hace la carrera, frenar a los que no saben hacerlo, a los ambiciosos que quieren "correr antes de saber andar" (Bourdieu, 2002, p. 167)

Por tanto, al comprender que la categoría de joven es una construcción social, la noción de juventud cambia, se considera importante considerar que la juventud no tiene características universales, se hace necesario atender las singularidades, los acontecimientos histórico–sociales de cada época, las variaciones socioculturales, los contextos relacionales, y a su vez

conocer y comprender los discursos que manejan las diferentes instituciones que trabajan con jóvenes.

Algunos estudios sobre juventudes como el de Gómez (2018) señalan la necesidad de superar la concepción de los jóvenes “como receptores pasivos de los procesos de inculcación y formación que las diversas instituciones realizan sobre las nuevas generaciones, sino como un actor decisivo en la construcción de su propia identidad” (Gómez, 2018, p. 267). Esto en vista de que, los jóvenes ven en la sociedad civil y en las diferentes instituciones, un desconocimiento de su potencial creativo para organizar y agenciar modos de vida distintos (Agudelo, Murillo, Echeverry y Patiño, 2013).

Lo que implica un importante cambio de mirada sobre la categoría de juventudes, sobre sus transformaciones, posibilidades y desafíos, esto abre paso a la necesidad de realizar una transformación discursiva del joven no como riesgoso y vulnerable sino como actores de cambio y creación.

En este sentido, la investigación sobre las narrativas que construyen los jóvenes sobre el conflicto armado a partir del reconocimiento de las historias de sobrevivencia de las personas directamente afectadas, se une a estos intereses de transformación de la perspectiva de lo joven, puesto que, se pretende resaltar la voz del joven como actor importante en estos procesos de pos acuerdo y reconciliación en los que está entrando el país, considerando que no son tan solo reproductores de marcos de interpretación de la violencia, ni receptores pasivos de las narrativas que sobre el conflicto armado colombiano existen, sino como agentes con capacidad de auto-activación y autointerpretación, capaces negociar posiciones, desvirtuar versiones, y de hacer puentes entre lo establecido y lo posible.

### 3. Marco Metodológico

#### 3.1 Enfoque Cualitativo

Las ciencias sociales han permanecido en vigente lucha entre dos paradigmas: el explicativo y el interpretativo. En este sentido el que hacer investigativo de las ciencias sociales se ha dirigido bajo dos perspectivas, una perspectiva positivista influenciada por los métodos de las ciencias naturales que tiene como principal preocupación el establecer leyes generales en torno a la ocurrencia de determinados hechos sociales a partir de unos métodos de cuantificación. Por otro lado, se encuentra la perspectiva interpretativa que pone énfasis en la interpretación de los fenómenos particulares que acontecen en un contexto de tiempo y espacio definido, haciendo énfasis en la realidad subjetiva e intersubjetiva de la realidad social, la cual es cualificable.

Por tal razón la presente investigación se inscribe dentro de un enfoque cualitativo, esta perspectiva asume que no existe un ‘ahí fuera’ como una realidad social independiente del sujeto que intenta acceder a ella.

Galeano (2004) lo denomina “como un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p. 16)

Desde la perspectiva cualitativa el conocimiento es un producto social y sus procesos de producción colectivo está atravesado e influenciado por valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen. De esta manera, se comprende la realidad social como el resultado de un proceso interactivo en los que participan los miembros de un grupo, es decir, la realidad es negociada y renegociada en el contexto interaccional.

En este sentido se entiende que la realidad social es construida por leyes sociales, una normatividad y propiedad muy diferentes al de las leyes naturales por lo que su énfasis no está

en la construcción de leyes que optan por la explicación causal, la universalidad y la generalización que posibilite la predicción y el control, sino que su acento está en la comprensión de la realidad social, lo que implica atender a otros aspectos como los procesos históricos, las creencias, las prácticas sociales, por ende su interés investigativo está en lo local, lo micro, lo regional.

### 3.2 Enfoque hermenéutico

La hermenéutica tiene un desarrollo histórico desde la perspectiva teológica hasta las ciencias sociales donde se discute su utilidad como método de conocimiento. Este movimiento histórico del método hermenéutico transita del análisis de los textos sagrados, al interés de conocer en todo tipo de textos la intención del autor de un texto, de esta manera, el intérprete incorpora los aspectos internos del autor buscando una reconstrucción fiel, esto es un desciframiento que resulta ser imposible. A su vez ésta concepción metodológica continua aún con la dicotomía objeto sujeto de la ciencia positivista sobre la cual se levanta el paradigma hermenéutico.

De esta manera, la visión de la hermenéutica se amplía con los planteamientos de Heidegger citado por Ricoeur (2004) quien considera que el ser humano es ser en el mundo (Dasein), esta concepción del yo-mundo trasciende esta dicotomía del “yo sujeto enfrentado a un mundo de objetos” (p. 11) de forma que “el ser es perteneciente a la cosa que se interroga” (p. 11).

En tal sentido existe un ser que se pregunta por el ser, y hace significativas las cosas del mundo, por lo que interpretar es parte del desenvolvimiento del ser humano en el mundo, comprender es entonces una condición ontológica del ser en el mundo.

Ricoeur (2004) se abre paso a la concepción de la hermenéutica no sólo como un método de conocimiento, sino como un modo de ser, de forma que propone una hermenéutica

“que mira no tanto a restituir la intención del autor detrás del texto como a explicitar el movimiento por el que el texto despliega un mundo” (p. 153), interpretar es extraer el ser en el mundo que se halla en el texto.

De esta forma como lo plantea Reyes (2009) “Es parte de nuestro ser el que podamos interpretar. La interpretación ya no es algo que compete sólo a especialistas, sino que la interpretación nos es algo propio y, además, hace que seamos” (p.20)

En este punto es preciso agregar que la relación investigador-participante se transforma, puesto que, se reconoce el saber de interpretación que poseen ambos, la mirada no está puesta en incorporar el mundo psíquico del autor o del narrador, sino que la centralidad está en comprender en cómo las personas interpretan su mundo, en la acción y la performance de la realidad que siempre se da en el campo de lo dialógico.

Lo que es denominado por Alvarado, Gómez, Ospina y Ospina (2014) como “la hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa”, ésta es presentada por los autores como un aporte reflexivo para las ciencias sociales, que se remite a un modo de conocer que

interpela los significados monolíticos de la historia, impuestos por esquemas de pensamiento eurocéntricos y adultocéntricos que sobresaltan la inclusión de unos y la exclusión de otros en la posibilidad de autoproducirse y producir la realidad. Nos muestra el camino para encontrar los instersiticios desde donde es posible encontrar modos otros de enunciación y comprensión de la vida, ruta que nos lleve a nuevas oportunidades de producción de la existencia. (p. 212)

En este sentido la investigación se orienta desde enfoque hermenéutico performativo en el que se indaga por la comprensión que los jóvenes tiene sobre el conflicto armado y sus actores, pero de igual manera se pretende interpelar las versiones dominantes que han sido transmitidas desde los diferentes marcos de la memoria, y a partir del reconocimiento de las

historias de sobrevivencia y restauración de las personas directamente afectadas encontrar qué otros modos de narrar se construyen en el marco de la interacción como se planteaba en el referente teórico, donde se hace posible tanto la construcción de lo canónico como la movilización a nuevos significados.

### 3.3 Modalidad Narrativa

Considerando el enfoque metodológico en el que se inscribe la investigación es preciso considerar los planteamientos de Ricoeur (2004) sobre la narrativa “como el medio privilegiado que expone la experiencia temporal inherente a la ontología del ser- en-el-mundo.” (p. 26), en otras palabras, la narrativa manifiesta los modos posibles de ser en el mundo.

Como lo subraya Bruner (1991), las distintas formas de conocimiento y de comprensión de la realidad son, básicamente, distintas narrativas, la práctica narrativa se considera como perspectiva epistemológica y metodológica, que permite considerar las narraciones “no sólo como palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad” (Cabruja et al. 2000, p.68). De manera que, se realiza un especial acento a la narrativa como forma de acción social donde se reconoce que las posibilidades de re-crear narrativamente las realidades, de performarlas colectivamente.

En vista de la importancia de la narrativa en su fundamento epistemológico y metodológico se hace importante considerar los dos enfoques básicos que plantean Domínguez De la Ossa y Herrera (2013) para entender la narrativa como investigación. Por un lado, están los supuestos neopositivistas. Los trabajos que responden a una epistemología neopositivista que sostienen la lectura objetiva y unificada del mundo y del yo, desde esta perspectiva “la identidad sería el relato que se encuentra escondido dentro de nosotros ...De esta manera, cuando se cuenta una historia no se está creando una identidad, sino describiendo una identidad

preexistente, aunque estuviera escondida en la mente” (p. 625), de forma que desde este enfoque la narrativa es concebida como un modelo estructural.

Por otro lado, estos autores señalan los supuestos relativistas que consideran que “el mundo y la identidad son múltiples, y que las múltiples realidades existentes no son dependientes de la mente de las personas... el significado no se ubica en la mente individual, sino que son las relaciones las que lo crean” (Domínguez De la Ossa y Herrera, 2013, p. 626) de esta forma se desplaza la construcción individual a una construcción social.

Desde este enfoque se realiza un énfasis en las relaciones sociales, en la acción social como lo señala Bernasconi (2011) “los interrogantes de estos estudios se dirigen a comprender ¿qué relatos se producen en qué ambientes? ¿Con qué propósitos y consecuencias? ¿Cómo logran aceptación, cómo se transforman y qué los desafía?” (p. 27).

Desde esta postura se plantea la presente investigación, por tanto, se hace pertinente enunciar que las tres perspectivas de análisis narrativo que plantea Riessman (2008).

- La primera perspectiva es temática, se concentra en el análisis temático, es decir, en el contenido de la narrativa que intenta responder la pregunta por el ¿qué se narra?
- La segunda perspectiva es estructural se enfatiza el análisis estructura del relato atendiendo a la organización, género, forma y personajes de la historia, esta perspectiva intenta responder a la pregunta del ¿cómo se narra?
- La tercera perspectiva es la dialógica, relacionada con el análisis de la situación como interacción social, se pregunta ¿quién narra y con qué propósito? ¿Por sus posiciones de habla, en relación a qué comunidades generacionales, morales, territoriales) apelan y son asociados los interlocutores?

Esta última perspectiva es la que interesa de forma particular en la investigación, resaltando de esta manera el componente dialógico y co-constructor de la narrativa respecto a

su audiencia (interna o externa) considerando que en el relato siempre está el otro, en el modo posible de ser en el mundo, con y para otro (Ricoeur, 2004).

### 3.4 Técnicas de registro de información

Como técnicas de registro de información se utilizaron diarios de campo de cada encuentro narrativo, en donde se registrarán las observaciones, interpretaciones del investigador respecto a los participantes, pero también se anotaron los sentimientos y reacciones del investigador.

Se grabaron los encuentros narrativos con el objetivo de realizar transcripciones de cada uno de ellos para su posterior análisis.

### 3.5 Procedimiento

#### 3.5.1 Conformación de los grupos de trabajo.

Para la conformación de los grupos se realizaron algunos contactos institucionales. En el municipio de San José un docente que fue participante de la investigación de diálogo público<sup>2</sup>, quién manifestó un interés de que el escenario educativo hiciera parte de estos procesos de diálogo constituyó el primer enlace con los demás actores. En primera instancia, se tuvo contacto vía telefónica con el rector de la Institución Educativa La Libertad, quién manifestó interés por la propuesta de investigación y se le envió un documento formal con la propuesta investigativa, la cantidad de encuentros y el consentimiento informado, para evaluar con el coordinador académico.

Se consideraron varios aspectos respecto a la institución, la cual está ubicada en la zona rural de San José, tiene 10 sedes, con una modalidad multigrado de escuela nueva, siete de las

---

<sup>2</sup> “Narrativas colectivas, diálogo público y reconciliación social” La propuesta principal de este proyecto de investigación fue el de ampliar la gama de voces escuchadas acerca del conflicto armado y la posibilidad de reconciliación social en el país, se invitó al diálogo a excombatientes, sobrevivientes, líderes comunitarios, funcionarios públicos, fuerza pública y comunidad académica.

sedes cuenta únicamente con los niveles Preescolar, Básica Primaria (grados 0,1,2,3,4,5). Con base en lo anterior, se acuerda el trabajo en la sede Morro Azul, y el resto de la comunicación se establece con la docente asesora de los grados básicos superiores 10° y 11° quién ofreció todos los espacios pertinentes para los encuentros.

Se realizó el primer encuentro con los jóvenes, se les planteó la propuesta de investigación mediante una actividad con la que se hizo alusión a la intención investigativa. Se solicitó a los jóvenes ubicarse en diferentes partes del salón, mirando a lugares diferentes, desde donde estaban describían lo que veían. Luego se realizó una conversación respecto a las diferentes descripciones de un mismo salón, según el lugar donde estaban podían ver unas cosas y otras no, así se explicó la intención de la investigación cuyo propósito fue conocer sus perspectivas, e introducir otras voces para que ellos conozcan otras perspectivas, con relación a la pluralidad de voces del conflicto.

Esta fue la primera invitación para hacer parte de la investigación, los jóvenes mostraron su interés, y se realizó la lectura y entrega del consentimiento informado para ser firmado por ellos y sus padres. Se consolida inicialmente este primer grupo con 15 jóvenes.

En el municipio de Manizales el proceso de acceso a las instituciones tuvo algunas limitaciones. Inicialmente se tenía pensado trabajar con una institución educativa privada, con el fin de tener diferentes panoramas socio económicos. La propuesta fue realizada en dos instituciones católicas de la ciudad de Manizales y los rectores de dichos planteles agendaron citas para escuchar la propuesta, pero manifestaron una negación, atribuyendo la exigencia académica de las instituciones y la negativa de los coordinadores académicos con esos temas de investigación y con el tiempo de otras actividades.

En el diálogo con uno de los directivos de estas instituciones, el rector manifestó que la propuesta es interesante, pero era mejor llevarla a cabo en colegios públicos que, según él, vivieron esas situaciones, los colegios privados están más alejados de esos conflictos. También

expresó la necesidad de los estudiantes de ‘ganar el año’, y no era necesario ‘afectarlos’ o ‘sensibilizarlos’ con historias, que quizá, no les interese porque ellos no se encuentran afectados por estos temas, sugirió no ir a ninguno de los colegios arquidiocesanos de la ciudad.

Esta respuesta quedó resonando como parte del proceso de investigación, lo que permite comprender la lectura que desde estas instituciones se realiza sobre el conflicto armado colombiano, y la concepción de sujeto en el proceso escolar. Por un lado, el tema del conflicto armado se lee desde la indiferencia y la no afectación, como lo señala Jorge Larrosa (2006) se vive bajo un efecto anestésico, que busca que no se sienta nada, “el mundo está lleno de sujetos anestesiados que no les pasa nada, nada los atraviesa” (p. 108). Con relación a esto, la concepción de sujeto escolar que tienen estas instituciones está relacionada con este efecto anestésico, y con la idea de educación como un proceso de fabricación de sujetos para el rendimiento, para ‘ganar el año’.

No obstante, ante estas negativas, en un encuentro fortuito con un directivo de la institución de Aranjuez, se dialogó sobre la propuesta de investigación, y se realizó el contacto con otras directivas, quienes manifestaron interés, puesto que consideraban que los procesos de diálogo y sensibilización para los jóvenes próximos a graduarse era importante. La concepción de sujeto escolar y del proceso educativo, en este plantel educativo difiere de la perspectiva los colegios católicos; la educación no es solo el proceso de fabricación de sujetos para el rendimiento, anestesiados para otras realidades, sino que, se considera al sujeto escolar como ser sensible, reflexivo que se enfrenta a un mundo donde no sólo se requieren de notas que califiquen una intelectualidad. La expresión de interés de los directivos se planteó más en términos de proyección, es decir, ellos consideraron importante el proceso que se planteó, porque ven a los jóvenes en perspectiva de futuro, sin embargo, en las otras instituciones ven a los jóvenes en perspectiva inmediatista del presente de sus notas y de pasar el año.

Con esta institución se realizó la primera invitación para hacer parte de la investigación a través de la misma actividad realizada en San José, a lo cual los jóvenes también manifestaron su interés; y se consolidó así el segundo grupo con 10 jóvenes del grado 11°.

En total fueron 25 jóvenes entre las edades de 15 y 19 años.

Institución Educativa	Nombre-Seudónimo	Edad	Grado
La Libertad Sede Morro Azul	Marcela	17 años	11°
	Alexandra	16 años	10°
	Lina	15 años	10°
	Yesica	17 años	11°
	Camila	16 años	10°
	Mónica	16 años	10°
	Jacob	16 años	10°
	Jorge	16 años	10°
	Leonardo	19 años	10°
	Efraín	17 años	10°
	Cristian	19 años	11°
	Alex	19 años	11°
	David	18 años	10°
	Carlos	17 años	11°
Santiago	19 años	11°	
Liceo Mixto Aranjuez	Sandra	17 años	11°
	Valeria	17 años	11°
	Jenny	18 años	11°
	Angie	17 años	11°
	Fernanda	17 años	11°
	Camilo	17 años	11°
	Jhon	18 años	11°
	Javier	16 años	11°

	Andrés	17 años	11°
	Rodolfo	17 años	11°

Con la totalidad de los participantes se firmaron consentimientos informados (Anexo 1) en los cuales se explicaba el propósito de la investigación, la confidencialidad del proceso, el acuerdo de ser grabados en audio, y el carácter voluntario durante todo el proceso, es decir la posibilidad de retirarse en cualquier momento.

### 3.5.2 Los encuentros narrativos.

Los encuentros narrativos, se constituyeron en espacios conversacionales en los que los participantes construyeron diferentes narrativas, sentidos y significados sobre el conflicto armado colombiano. Como plantea Limón (2005), estar en conversación sobre una situación es una actividad lingüística que implica desarrollo de nuevos significados y comprensiones.

Los espacios conversacionales adoptaron diversas formas, no solo a la oralidad, sino también a lo escrito, e incluso a lo visual.

Se realizaron 13 encuentros narrativos de duración de una hora cada uno, en el colegio La Libertad fueron 6 encuentros y en el colegio Aranjuez 7.

El proceso de trabajo de campo tuvo tres momentos. En el primero se escucharon solo las voces de los y las jóvenes respecto a cómo narran el conflicto armado y sus diferentes actores. Se realizó inicialmente un banco de narrativas sobre el conflicto armado que tiene los jóvenes, se recolectaron narrativas escritas, orales, individuales y colectivas.

Las narrativas individuales escritas fueron ubicadas desde estos primeros encuentros en un tendero que se nombró ‘trapitos al sol’, fue denominada así, evocando el trabajo de memoria realizado por La Ruta Pacífica e Iniciativas de Mujeres por la Paz (IMP) que se llevó a cabo en la plaza de Bolívar el 20 de octubre de 2005.

Consistió en que a cada mujer se le hizo entrega de un rectángulo de tela sobre el cual debía hacer un dibujo que plasmara su experiencia personal en relación con el conflicto armado. Acto seguido, esos trapos fueron exhibidos para que los transeúntes los vieran. Patricia Buriticá se refiere así a esta experiencia: “Las mujeres se reunieron en el parque y cada una en un trapito pintaba todo lo que a ella le había afectado el conflicto; luego lo colgaban allí como en un tendedero y la gente que pasaba leía lo que ellas habían hecho”. (GMH, 2009, p. 59)

De forma metafórica se realizó un trabajo semejante con los jóvenes, con el propósito de exponer y exhibir sus propias experiencias y concepciones del conflicto armado, los participantes expresaron narrativas visuales y escritas, y el tendedero se configuró en un medio de expresión de las diferentes concepciones que tuvieron los jóvenes en el conjunto de los encuentros.

Tendero Manizales



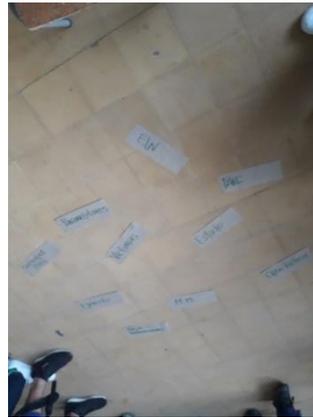
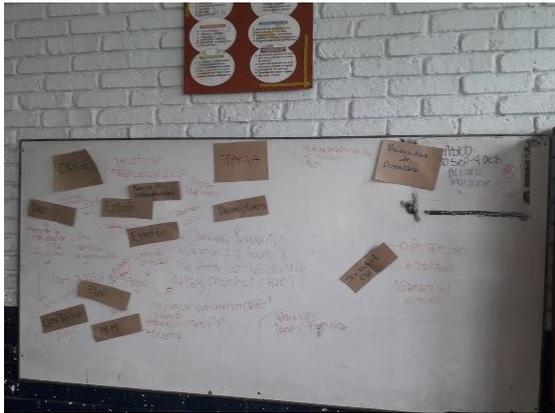
Tendero San José



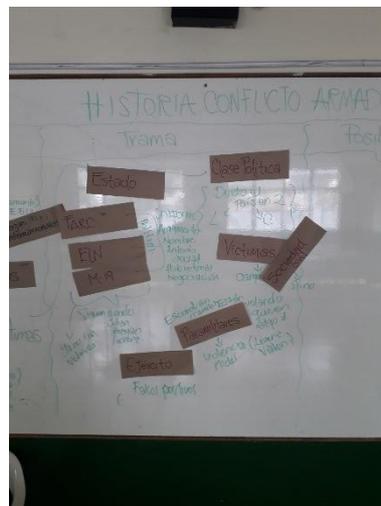
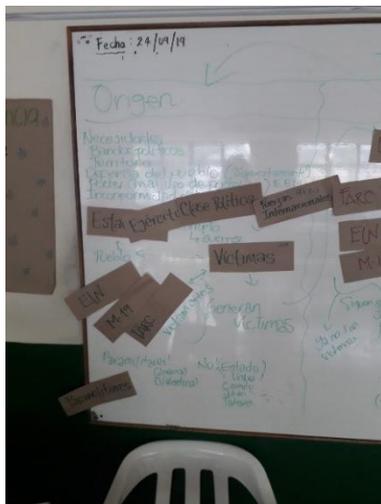
Las narrativas colectivas sobre el conflicto armado y sus actores se realizaron con la estructura básica del relato, es decir, el inicio, la trama, distinguiendo los diferentes actores y las posibilidades de desenlace.

HISTORIA CONFLICTO ARMADO		
Inicio	Trama	Posibilidad de desenlace
Personajes (Emociones que generan los personajes)	Personajes (Emociones que generan los personajes)	Personajes (Emociones que generan los personajes)
De donde conocen la historia del conflicto, como la han escuchado, quien se la ha contado, que es lo que más recuerdan		

Manizales



## San José



En el segundo momento se introdujeron otras voces e historias en el escenario escolar, las historias fueron recolectadas del libro *Perdonar lo imperdonable* de Claudia Palacios (2015). En este libro la autora expone parte de su trabajo periodístico, de las conversaciones con 126 personas entre víctimas, excombatientes, expresidentes, excomisionados de paz, exnegociadores de paz, académicos, empresarios, filántropos, voluntarios, ciudadanos del común. Se plasma la multivocalidad del conflicto armado colombiano, y de los diferentes procesos de paz que se han realizado. Se relata junto con las historias de dolor, las historias de perdón, de resistencia, de resiliencia y sobrevivencia.

Por esta razón, se escoge este libro para el trabajo con los jóvenes, por su carácter polifónico, en donde se desbordan las clasificaciones duales impuestas al conflicto, se entran en el campo de lo ambiguo, de lo indeterminado, de las extrañas mezclas, y de la complejidad relacional del conflicto armado colombiano y de los procesos de paz. Algunos de los nombres de los capítulos de este libro representan con claridad este campo de lo ambiguo “*Enemigos en el conflicto, amigos en el posconflicto; La delgada línea ente ser víctima y volverse victimario; El amor no sabe de bandos opuestos*”.

De este amplio abanico polifónico que se expone en el libro se escogieron 4 relatos de diferentes actores del conflicto armado, considerando el aspecto de sobrevivencia, es decir, fueron historias que plasmaban no sólo el dolor del conflicto, sino también la vida después del conflicto armado.

Estas fueron las historias:

“*El amor me hizo perder la guerra*” (pp. 73- 77) Es la historia de un joven ex paramilitar que siempre le había gustado el ejército, y vio su oportunidad de acercarse a este grupo desde el paramilitarismo para ‘limpiar la maleza’. Al enamorarse y saber que iba a tener un hijo, decide dejar la guerra y entregar las armas, y es ahora empresario.

“*En la guerrilla también hay buenos y malos*” (pp. 56-) Es la historia de una joven excombatiente de las Farc, que relata su vida antes de ingresar a la guerrilla, el abuso de su padrastro y el abandono de su madre, el ingreso a las filas de las Farc se le presentó como una mejor opción de vida, pero no fue así, fue también abusada por paramilitares, obligada abortar, por lo que, después de un tiempo se fugó. Relata también su vida después de la guerra, las constantes luchas, y su papel como promotora de reconciliación de la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) en donde ha vivido tanto la inclusión como la exclusión de la sociedad civil.

*“Si todos los responsables tuvieran que pagar, Colombia tendría que volverse una cárcel, Jorge Ballén, empresario de Panaca”* (p. 77- 80). Esta historia es sobre un empresario que no encontró ningún respaldo del Estado y tuvo que convertirse en cómplice de todos “le he dado plata al EPL, a las Farc, a los paras”. Esta historia estimula otra mirada, su protagonista cuenta que ‘la sociedad civil es timorata y por absoluta ignorancia sobre el conflicto no ha querido ayudar a solucionarlo’. Relata también el trabajo realizado con un grupo de 40 desmovilizados en la escuela de formación para el trabajo en Panaca, resalta algunas de las historias de los jóvenes excombatientes.

*“Ya no devuelvo golpes sino abrazos, aprendí que así hago más: Yolanda Perea”* La historia de una mujer víctima del conflicto armado (sociedad civil). Relata la historia de sufrimiento de abuso sexual, asesinato de su madre y desplazamiento forzado. A su vez, relata también su historia de sobrevivencia y el proceso de perdón, en una de las iniciativas de memoria, en donde se encuentra con jóvenes excombatientes que le piden perdón.

En la ciudad de Manizales se realizó una ceremonia de definición con una mujer representante de la mesa de víctimas, quién demostró un interés de contar su historia a los jóvenes de la institución.

Se implementó esta técnica en sus tres momentos

1. El contar: Consistió en entrevistar y escuchar a la señora Inés<sup>3</sup>, en una doble dimensión, es decir, las preguntas estuvieron orientadas a conocer tanto sus historias de dolor como las respuestas a dichas tragedias. Los jóvenes participantes estuvieron como ‘testigos externos’ escuchando y prestando atención a la resonancia de estas historias en sus vidas.

La invitada relató su historia de sufrimiento, de secuestro, abuso sexual, y huida con sus hijos, también relató sus historias de sobrevivencia, los procesos de perdón, y de liderazgo.

---

<sup>3</sup> Seudónimo de la invitada.

2. El renarrar del narrar: En este momento la invitada asumió una posición de espectadora, mientras el investigador hablaba con los testigos externos.

Se les solicitó expresar tres aspectos:

- a) Qué de lo escuchado les llama la atención de forma particular.
- b) Qué tocó una cuerda sensible en su propia experiencia; y sobre qué era,

Por qué se podían identificar con lo que estaban escuchando.

- c) A dónde se habían trasladado personalmente por cuenta de haber estado presente como testigos de la historia.

3. Re-narrar del re-narrar: Luego de la parte uno (el contar) y la parte dos (el re-narrar del contar), los jóvenes volvieron a su posición de testigos y espectadores y la señora Inés, habló de las resonancias de las expresiones de los jóvenes.

Este encuentro tuvo particular huella en los jóvenes en la ciudad de Manizales, y se abrió campo a la multivocalidad de historias.

Y el último momento investigativo, fue el diálogo realizado con los jóvenes a partir de estas historias, se estimuló la conversación con relación a las diferentes perspectivas, impactos y resonancias de las historias.

### 3.6 Proceso de análisis

La totalidad de los encuentros fueron grabados en audio y transcritos; también se realizaron diarios de campo después de cada uno de los encuentros, registrando impresiones, resonancias e interpretaciones teóricas. Toda la información fue consignada en el software Atlas. Ti, y a partir de esta herramienta fue llevado a cabo el análisis de contenido.

#### 3.6.1 Análisis de contenido

La información fue analizada a partir de las dimensiones planteadas en el marco teórico con respecto a los marcos sociales de la memoria y los marcos de reconocimiento, por tal razón,

el proceso de codificación se realizó con base en estas dos categorías, y fue necesario ir asignando subcategorías teóricas y emergentes.

La forma del análisis de contenido fue la siguiente.

#### Marcos sociales de la memoria

- Familia
- Religión
- Escuela
- Medios de comunicacion/Redes sociales

#### Marcos de reconocimiento

##### Condiciones de reconocibilidad

- Sustancialidad
- Circunstancialidad
- Acogida

El análisis de contenido de cada una de estas categorías permitió considerar los marcos que sostienen el recuerdo del conflicto armado, los actores que se narran, y los que se invisibilizan, y a su vez, considerar el reconocimiento como un proceso en que hacen parte diferentes condiciones de reconocibilidad que varían según el diálogo y el encuentro con el otro.

Este análisis de contenido permitió también señalar los relatos que fueron puestos en consideración para el análisis narrativo.

### 3.6.2 Análisis narrativo

En la presente investigación se realizó el análisis narrativo siguiendo los planteamientos de Bruner (1991) y Ricoeur (2004), considerando que las formas de conocimiento y de comprensión de la realidad son, básicamente, distintas narrativas. La práctica narrativa se considera como perspectiva epistemológica y metodológica, que permite considerar las narraciones “no sólo como palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad” (Cabruja et al. 2000, p.68).

Desde esta perspectiva, se hizo un énfasis en las relaciones sociales y, en la construcción dialógica. Como lo señala Riessman (2008) el análisis de la situación como interacción social; de esta manera se resalta el componente dialógico y co-constructor de la narrativa respecto a sus audiencias (interna o externa), considerando que en el relato siempre está el otro.

El análisis narrativo realizado, permitió considerar un giro en la mirada tradicional que se ha tenido sobre la construcción narrativa. El estudio de la narrativa ha estado muy centrado en la autobiografía, pero no tanto, en cómo narran al otro, en cómo aparece el otro en la narración, desde la lectura ética de la acción. La denominación de identidad narrativa es más frecuente que la del reconocimiento narrativo.

La dimensión de reconocimiento en el análisis de contenido fue tomando una singular relevancia en el conjunto de la investigación, por este motivo, en el análisis narrativo emergió la pregunta por el cómo aparece el otro -los diferentes actores del conflicto armado- en la narración. Este es un interrogante que intenta trascender el espacio individualista de ‘narrar mi historia’ que se ha creado en relación al estudio de la narrativa, para entrar en la dimensión ética de la valoración del otro ‘narrar al otro’; un desplazamiento de narrativa del yo, a la narrativa del otro.

Con relación a lo anterior, se distinguieron los planteamientos de Ricoeur (2004) respecto a la narrativa y al mundo de la acción, y la necesidad de comprender el qué y el quién de la acción, como una forma de destacar el componente ético que contiene toda narrativa “no hay acción que no suscite, por poco que sea, aprobación o reprobación, según una jerarquía de valores cuyos polos son la bondad y la maldad” (p. 122).

Este mundo de la acción señalado por Ricoeur (2004) forma parte de la función mimética de las narraciones. El término *mimesis* proviene de la conceptualización estética, que ha hecho referencia al arte como ‘imitación de la realidad’ desde una perspectiva platónica. No obstante, el autor retomando los planteamientos de la poética de Aristóteles, postula en el

campo narrativo una combinación paradójica del término *mímesis*, denominándola como ‘imitación creadora’, la *mímesis* presenta un doble carácter: por un lado, la sumisión a la realidad, su carácter referencial y, por otro, una sobreelevación, su carácter creativo. El autor plantea la noción de *mímesis* como parte de la construcción narrativa que no es sólo la imitación o descripción del mundo, sino que es también resignificación y recreación de este. Este proceso de recreación se da en diferentes aspectos, que él denomina como triple *mimesis*.

La *mimesis I* como la prefiguración de la acción la parte del mundo que se presenta en la narración, *mimesis II* la configuración de la trama donde se construye la síntesis de lo hetero, el juego entre la sedimentación y la innovación y la *mimesis III* la reconfiguración que se da en la intersección entre el mundo del texto y el del oyente o del lector en relación a una fusión de horizontes.

La *Mimesis I* hace referencia al mundo de la acción que se representa en la narración, la dinámica que se configura entre acción y agente “Las acciones implican fines, remiten a motivos que explican por qué alguien hace o ha hecho algo”. (Ricoeur, 2004, p.116-117). Este valor o apreciación del obrar humano, se realiza con relación al dominio de las normas inmanentes de la cultura, que establece una escala moral. En este aspecto, se resalta los rasgos éticos de la configuración narrativa que implica una evaluación del bien y del mal, donde la identidad ética de los personajes recae en la intencionalidad y la responsabilidad de sus actos.

El aspecto ético dentro de la configuración narrativa, fue resaltado en el proceso investigativo, por el interés en explorar cómo los jóvenes interpretaban la dimensión ética de la acción de los actores del conflicto armado colombiano, una forma de indagar por cómo se ha configurado nuestro sistema de referencia evaluativo, y la forma como penetra en las intersignificaciones que realizaban los jóvenes.

Esta relevancia planteada, generó que las preguntas del análisis narrativo se orientaran principalmente por el qué y el quién de la acción, como una forma de rescatar la valoración

ética que realizaban los jóvenes, un interés de conocer a quiénes se narraban, cómo aparecían los otros en sus narrativas, cómo aparecían en el campo de la acción.

El segundo aspecto tomado por Ricoeur (2004) como *mimesis II* hace referencia a la trama como acto configurante, en este punto el autor enuncia una dinámica entre lo que denomina como ‘la concordancia discordante’, en la cual se combinan dos dimensiones temporales: una cronológica, otra no cronológica. La primera, la dimensión episódica de la narración, en relación al orden, y la segunda, la unión de lo heterogéneo: los agentes, las acciones, las intenciones, fines, medios, interacciones, sucesos inesperados.

No obstante, el autor señala un aspecto sobre el deseo de orden y el terror al caos “nos adherimos desesperadamente a la idea de que el orden es nuestro mundo” (Ricoeur, 2004, p. 142), lo que el autor llama ‘violencia de interpretación’ al considerar que se impone una consonancia narrativa. Por tal razón, en el análisis narrativo realizado, no se consideró primordial esta primera dimensión temporal cronológica o episódica. Se destacó como pregunta narrativa las formas de relación de los diferentes actores del conflicto armado que enunciaban los jóvenes, es decir, el tejido de las interacciones e intenciones que enunciaban los participantes.

El tercer aspecto la *mimesis III* considerada por Ricoeur (2004) como la intersección de mundos entre el narrador y el oyente, como ‘fusión de horizontes’, hace referencia a la audiencia, y a la narrativa como producto de las situaciones en las que opera.

El proceso investigativo permitió considerar dos aspectos. Primero, la forma como la audiencia participó activamente en la construcción de narrativas, las audiencias ejercieron influencia en lo que se decía y no se decía. Segundo, las audiencias tuvieron un carácter dinámico, fueron tanto internas como externas, en presencia o en ausencia física. Esta apertura posibilitó identificar múltiples audiencias en los encuentros narrativos aun cuando en estos

siempre fuimos los mismos.

El análisis narrativo orientado a la lectura ética de la acción, bajo las preguntas por el qué y el quién de la acción, abrió campo a la comprensión del tejido de las relaciones e interacciones de los actores del conflicto que enunciaban los jóvenes, y a la movilización narrativa respecto a la multiplicidad de audiencias.

Análisis narrativo		
El qué y el quién de la acción		
Relación entre acción y agente Componente ético valoración de la acción	Relación entre los diversos agentes. Componente relacional, el tejido relacional que relataban los jóvenes sobre el conflicto	Intersección de mundos Movilización narrativa con relación a las múltiples audiencias

### 3.6.3 Escritura del informe

La escritura del informe se consolidó en un proceso dialógico espiralado, es decir, se configuró en movimientos de ida y vuelta entre las voces de las referencias teóricas, las voces de los participantes y mi propia voz.

El presente informe está estructurado en dos dinámicas. La primera, es la dinámica del análisis de contenido, en donde se estableció un diálogo principalmente entre las voces de los autores referenciados en el marco teórico y los enunciados de los jóvenes participantes, en una forma de correspondencia entre unas voces y otras, los diferentes sentidos y horizontes respecto a los marcos sociales de la memoria y a las condiciones de reconocibilidad.

La segunda, es la dinámica del análisis narrativo, en el que no sólo se ampliaron sentidos, sino que emergieron otras formas, se evocaron otras voces, se plantearon otros cuestionamientos, y la multivocalidad abrió campo a diferentes espacios de discusión sobre las implicaciones éticas de las diferentes movilizaciones narrativas. En dónde mi voz como investigadora y sujeto participante, emerge en la permanente interpelación de las continuidades y discontinuidades de las diferentes voces.

La polifonía señalada en todo el proceso investigativo, me permite abrir espacio a la escritura en primera persona de los siguientes capítulos, evidenciando mi implicación y posicionamiento como investigadora, con relación a la construcción intersubjetiva que configuramos en la investigación.

#### 4. Marcos sociales de la memoria.

En este capítulo analizo los marcos sociales de la memoria sobre el conflicto armado colombiano enunciados por los participantes.

Según Maurice Halbwachs (1992) la memoria individual está siempre enmarcada socialmente “sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva” (p.172). Estos marcos proporcionan una representación de la sociedad y sus valores, es decir, recordamos con la ayuda de unos códigos culturales compartidos que ofrecen también una visión del mundo “esto implica la presencia de lo social, aun en los momentos más individuales” (Jelin, 2002, p.20)

Desde esta perspectiva se teje una complejidad relacional de la memoria, como lo expone Jelin (2002) “La experiencia humana incorpora vivencias propias, pero también las de otros que le han sido transmitidas. El pasado, entonces, puede condensarse o expandirse, según cómo esas experiencias pasadas sean incorporadas” (p. 13)

Lo anterior indica que los jóvenes que no han vivido el conflicto armado de forma directa, han incorporado una o unas memorias sobre el conflicto armado colombiano, a través de las diferentes transmisiones de estos ‘marcos’ que sostienen, estructuran y organizan la memoria individual y la memoria colectiva.

Considerando los planteamientos de Maurice Halbwachs (1925), Elizabeth Jelin (2002) y Edgar Barrero (2011) se plantean varios marcos de la memoria.

Halbwachs (1925) señala unos marcos sociales, como la familia, la religión y la clase social, los cuales dan sentido a la rememoración. Por su parte, Jelin (2002) señala la escuela como un marco social desde el cual se dan procesos de construcción de la memoria oficial, transmisiones, comprensiones sobre el pasado, el presente y el futuro. Barrero (2011) plantea que en el caso colombiano los medios de comunicación han sido utilizados por actores políticos para construir una realidad mediática en la que se legitima el conflicto. De esta forma, los medios de comunicación son un marco social desde donde se sostiene el recuerdo.

Por tal razón, distingo inicialmente varios marcos de la memoria, la familia, la religión, la clase social, la escuela y los medios de comunicación. No obstante, en los encuentros con los jóvenes, ellos señalaron la familia, el colegio y los medios de comunicación como los principales marcos de sus memorias del conflicto armado colombiano.

Los enunciados aquí recogidos dan cuenta de los primeros encuentros con los jóvenes, de las formas de significación con relación a la memoria, ¿qué se recuerda y qué se olvida? ¿a quienes se narran? ¿desde qué marcos sociales enmarcan sus recuerdos? Con la intención de conocer no sólo los marcos y sus transmisiones, sino en el sentido que tienen para los jóvenes ¿los confrontan, configuran nuevas transmisiones, nuevos marcos interpretativos?, puesto que, no somos recipientes pasivos de estas transmisiones, somos receptores activos de significación y resignificación de las mismas. Cabe agregar, que las nuevas generaciones tienen a su disposición todo un mundo hiperconectado, actualizado, caracterizado por la instantaneidad,

esto hace que puedan refutar e interpelar con mayor vehemencia las diferentes versiones transmitidas, y precisamente puedan crear nuevos escenarios y nuevos marcos interpretativos.

Este capítulo lo estructuro en tres apartados. El primero los marcos sociales más tradicionales, la familia y escuela, marcos que no fueron interpelados por los jóvenes y que sostienen unas memorias y unos olvidos. El segundo, el marco social de medios de comunicación, el cual fue interpelado por los jóvenes, por lo que plantearon otro marco que permite mayor movilidad como el internet y las redes sociales. Y finalmente planteo el género como otro marco social de la memoria, como un repertorio sociocultural diferenciador que ha enmarcado las formas del recuerdo y a quién se recuerda, considerando las diferentes movilizaciones que tuvieron las voces femeninas y masculinas en los primeros encuentros narrativos.

#### 4.1 Familia y escuela: Domesticar el recuerdo o reelaboran sentidos del pasado

Tradicionalmente la familia y la escuela han sido principalmente reconocidas por ser las instituciones socializadoras, que posibilitan procesos de incorporación y asimilación de códigos culturales, lo cual permite, la vinculación a visiones de mundo compartidos, la configuración de un sentimiento de pertenencia colectivo, es decir, son las instituciones necesarias e importantes para la integración en sociedad.

La construcción de memoria colectiva hace parte de estos importantes procesos de integración y socialización, en los que estas instituciones, también proporcionan interpretaciones y sentidos del pasado.

La relevancia de la familia y la escuela fue señalada por los jóvenes como los principales lugares en donde conocen y escuchan sobre el conflicto armado colombiano.

“¡Hmm! uno escucha es de las conversaciones familiares profe.” (Camilo, Manizales)

“de los papás, ellos hablan mucho le cuentan a uno mucho” (Alex, Manizales)

“yo siento que en colegio es donde uno como que más” (Sandra, Manizales)

“más que todo de Jessica, la profe es la que nos habla de todo eso” (Mónica, San José)

Claramente estas son instituciones importantes en los procesos de transmisión de la memoria, pero al considerarlos como ‘marcos’ sociales de la memoria, la pregunta no solo está orientada en el proceso de integración a la sociedad, sino en la forma cómo se enmarca la memoria, en relación a qué se recuerda, qué actores se enmarcan o se desenmarcan.

En este aspecto, los jóvenes refirieron a la familia como un marco que recuerda el conflicto armado con relación a las historias de sus seres queridos, que expresan el miedo a la guerrilla, un marco que resalta principalmente a un actor armado ilegal, las Farc.

“En la casa porque es que hablan en todas las reuniones es un tema del que hablan, discuten muchos a favor y en contra de las Farc, eso se arma de todo” (Camilo, Manizales)

“también los abuelos... ahí es donde uno escucha más que todas las historias, que no se podía salir ni nada, porque la guerrilla los mataba” (David, San José)

Por su parte, el colegio fue señalado como un marco en el que sostienen principalmente el recuerdo de las víctimas, es decir, de quienes han sufrido el efecto del conflicto armado colombiano.

“Principalmente en clase de historia vi y escuché lo de Bojayá lo de los niños que secuestraban para llevárselos a hacer la guerra” (Valeria, Manizales)

En el colegio, he visto videos, un documental que trataba del conflicto. El conflicto armado solo es guerra, muertes, desapariciones, en el documental lo que más me marcó, fue como las víctimas contaban que entraban a sus fincas a cualquier hora y mataban a las personas, acababan con la familia y los que quedaban tenían que huir dejando todo y sin poder defenderse y hacer algo. También como la guerra acabó con los pueblos enteros, donde moría tanta gente inocente.  
(Sandra, Manizales)

En los primeros encuentros los jóvenes recordaban y enunciaban principalmente una perspectiva binaria del conflicto armado, sus recuerdos y enunciados de los actores del conflicto armado, estuvieron cargados de una configuración dual víctimas – victimarios, ambos sin rostro, en ocasiones sin nombre o únicamente con el nombre de Farc.

El conflicto armado lo que he escuchado son las fuerzas armadas revolucionarias que forman el conflicto y el pánico en lugares como los pueblos, quienes se apoderan de territorios que no les pertenecen y hacen lo que quieran con las personas, matan etc. Y ese es uno de los grandes problemas que tiene Colombia (Jhon, Manizales)

La pregunta que me surge de estas formas de enmarcación del recuerdo, es por qué sólo se recuerdan estos actores, el conflicto armado colombiano ha sido ampliamente analizado, ha sido considerado según Centro Nacional de Memoria Historia (2013) como un conflicto multiactor, multifase, multidaño, con el agravante de implicación de actores armados legales, ilegales, sectores políticos, etc.

En los encuentros fue preciso la enunciación de otros actores, para que estos entraran en el escenario dialógico, porque fueron olvidados, es decir, no sostenidos por estos marcos sociales.

“Investigadora: ¿que son los paramilitares para ti?

Valeria: no, pues lo mismo que esos otros grupos” (Valeria, Manizales)

“Investigadora: ¿quiénes son los paramilitares?

Sandra: están, pero volando por ahí, haciendo males o alguna cosa” (Sandra, Manizales)

“es que yo pienso que de alguna forma tienen que ver las Farc y eso, pero de alguna forma como que quieren algo diferente” (Valeria, Manizales)

Ante esta forma de olvido de algunos actores del conflicto armado, evoco el informe general del CNMH (2013) sobre las masacres documentados entre 1980 y 2012

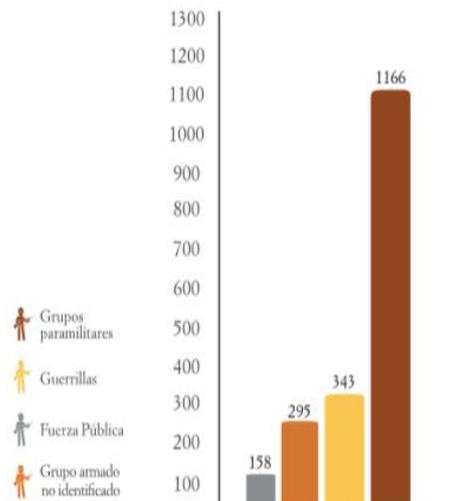


Figura 2. Distribución del número de masacres del conflicto armado por grupo armado, 1980-2012. Fuente: CNMH, base de datos de masacre del conflicto armado en Colombia (1980-2012).

De las 1.982, los grupos paramilitares perpetraron 1.166, es decir el 58,9% de ellas. Las guerrillas fueron responsables de 343 y la Fuerza Pública de 158, lo que equivale al 17,3% y 7,9% respectivamente. Por otra parte, 295 masacres, equivalentes al 14,8% del total, fueron cometidas por grupos armados cuya identidad no se pudo esclarecer. Esto significa que, aproximadamente, por cada masacre que perpetraron los grupos guerrilleros, los paramilitares efectuaron tres. (p. 36)

En términos de memoria histórica es fuerte el protagonismo de este grupo armado, olvidado por los jóvenes. Esto me genera varios interrogantes ¿por qué unos actores merecen ser recordados y otros olvidados? ¿con qué intención se promueven unos recuerdos y unos olvidos selectivos?

Como mencioné al inicio del capítulo, la memoria se configura dentro de una complejidad relacional, con relación a un proceso intersubjetivo, donde se puede recordar, las vivencias propias y las que han sido transmitidas, como lo plantea Jelin (2002) “las memorias se encadenan unas a otras, los sujetos pueden elaborar sus memorias narrativas porque hubo otros que lo han hecho antes, y han logrado transmitir las y dialogar sobre ellas. En el mismo sentido, el olvido social también es inter-subjetivo” (p. 33-34).

Esto indica que, olvido y memoria son dos caras de la misma moneda, son las dos caras de estos marcos sociales que sostienen unos recuerdos y olvidos. En donde los procesos de

enmarcamiento, se organizan no solo por lo que se recuerda, por lo enunciado y lo visible, sino que también por los silencios y los huecos del olvido.

Como lo mencionan Jelin (2002) y Barrero (2011) la memoria tiene unos usos políticos y públicos, y estos marcos han configurado una memoria oficial, que tiene unos fines de legitimación de una memoria y de unos actores.

Por tal razón, es preciso considerar las dos dimensiones que plantea Jelin (2002) respecto a los procesos de transmisión de estos marcos sociales de la memoria, la familia y la escuela “La dimensión explícita, ligada a la transmisión del sentido del pasado a las nuevas generaciones. Y la dimensión implícita pero no por ello menos importante, responde a la urgencia de legitimar e institucionalizar el reconocimiento público de una memoria” (p. 171)

En este sentido, de forma implícita estos marcos han reproducido y legitimado una memoria y unos olvidos, que se enmarcan dentro de unos discursos hegemónicos, como lo señalan Vélez y Herrera (2014), Rico y Maza Ditta, (2017), estos discursos han sostenido la cultura del conflicto, tienen una tendencia a ubicar culpables, héroes y villanos, y también a generar olvidos selectivos.

Lo anterior conduce a la cuestión de la transmisión, la cual es planteada por Jelin (2002) en tres vías “la inercia social de los procesos de transmisión de tradiciones y saberes sociales acumulados, la acción estratégica de «emprendedores de la memoria» que desarrollan políticas activas de construcción de sentidos del pasado, y los procesos de transmisión entre generaciones”. (p.125).

Con relación a esto, identifiqué la primera vía señalada por Jelin (2002), *la inercia social*, su carácter automático, irreflexivo y pasivo, con cierta tendencia a la domesticación del recuerdo, la fijación de visiones hegemónicas que buscan privilegiar ciertos sentidos del pasado (Vázquez, 2001). Fue notorio en los enunciados de los participantes durante los primeros encuentros, la simplificación del conflicto en términos de víctima- victimario, como una forma

de reproducción sin pluralismo ni multivocalidad. De manera que, la enmarcación de la memoria está de cierta manera sujeta a una reproducción acrítica, inerte, que impide la ampliación de procesos de apropiación, de reinterpretación y de reedición de la memoria mediante el diálogo reflexivo.

No obstante, la postura crítica de los jóvenes se manifiesta en la interpelación a otros marcos y otras formas, que abren campo a la reflexión de la acción de los jóvenes desde la tecnología.

#### 4.2 Estética de lo atroz de los Medios de comunicación

En este apartado planteo los medios masivos de comunicación y la interpelación que los jóvenes le realizaron a este marco social. Considerando el planteamiento de Jelin (2002), “los sujetos no son receptores pasivos sino agentes sociales con capacidad de respuesta y transformación” (p. 35)

Los participantes enunciaron la forma como los medios de comunicación se inclinan a mostrar un panorama de muerte y destrucción.

“uno escucha de la comunidad, de los vecinos que hablan, también de la televisión, uy en la televisión más que sale, mucho, eso mantiene es regado, muerte y violencia” (Leonardo, San José).

Como lo señala Barrero (2011), los medios de comunicación han configurado un paisaje ideo afectivo en el que predomina el aniquilamiento, la tortura y el terror, que configura una estética particular, es decir, una forma de la mirada de los fenómenos sociales, caracterizadas por lo atroz. Esta ‘estética de lo atroz’ va tejiendo unas formas de relación basadas en el miedo y la desconfianza hacia los otros. La percepción del otro es cargada de una fuerza simbólica negativa, en la que se instala una ‘ética de la crueldad’, una lectura del otro al cual hay que aniquilar, justificando la violencia, y legitimándola como principal mecanismo de relación.

Según este autor, la estética de los medios de comunicación es utilizada por las élites políticas como un dispositivo de dominación masificante. Y los jóvenes no fueron ajenos a estas lecturas.

“los medios de comunicación, no, casi no, porque esos mienten mucho” (Javier, Manizales)

“ponen bala no más” (Rodolfo, Manizales)

“porque los medios les echan casi toda la culpa a ellos y hablan súper bien del estado y maquillan muchas cosas” (Angie, Manizales)

“son muy amarillistas.” (Valeria, Manizales)

Las voces de los jóvenes expresaron una interpelación muy clara respecto a los medios masivos de comunicación, como un marco de percepción, bajo el cual se muestran unas formas de apreciación y valoración del otro, que contribuye a su desaparición.

El concepto de ‘maquillaje’ que atribuyeron los participantes, pone en evidencia estos dispositivos de control, con la implementación de una ‘estética de lo atroz’ que expresa una violencia generalizada, un sentimiento de miedo, tiniebla, confusión e incertidumbre, que nos inmoviliza, nos empuja a la indiferencia, pues en el trasfondo su mensaje es que “nos podría pasar lo mismo si nos levantamos contra quien tiene el poder” (Barrero, 2011, p. 74- 75).

La negativa que expresaron las voces de los jóvenes con relación a este marco social, es una oposición a las formas de inmovilidad que se propende desde esta ‘estética de lo atroz’, en otras palabras, se resisten a estas dinámicas de naturalización de la violencia.

Para hacer frente a esta inmovilidad, los jóvenes plantearon otros marcos como el internet y las redes sociales, que desde sus voces pueden aportar otros elementos de comprensión diferentes

“si uno es colombiano debería de investigar, indagar, y hay mucho para mirar en internet” (Andrés, Manizales)

“redes sociales, si, por ahí es por donde uno más conoce” (Rodolfo, Manizales)

“pues a mí es algo que me ha interesado, buscar o indagar, no es tanto de escuchar de otros.” (Alex, San José).

Sus voces expresaron la necesidad de acudir a otros marcos, diferentes a los expuestos, marcos que convoquen a la movilización, ‘buscar, indagar, investigar’ son verbos que dan cuenta de la necesidad de actividad ante la pasividad de los otros marcos sociales de la memoria. Es la búsqueda de tener a su disposición diferentes conocimientos y construcciones, que propendan al pensamiento crítico y no a la aceptación miedosa de la violencia como única forma de solución y de relación.

Es un panorama esperanzador que podría configurarse también en una propuesta como lo plantea Barrero (2011) de una estética de la vida, con una ética de la hospitalidad y no del aniquilamiento.

Como lo señalan Arias (2016) y Ureña (2015), es pertinente ‘educar la mirada’, ante un material visual que resulta ser tan excesivo, marcadamente heterogéneo que en ocasiones genera una sensación de ahogo. Los participantes expresaron esta necesidad de desplazar sus miradas, de movilizar sus intenciones y sus propósitos hacia otras formas de mirar que no sea desde lo atroz, “como un ejercicio para la vida, no como un ejercicio para la muerte” (Alpargatero, 2015, p. 31).

No obstante, emerge la pregunta ¿cómo educar esta mirada? Los jóvenes plantearon una postura autodidacta, de acuerdo, a sus intereses, pero la amplificación y movilidad de las redes sociales no son en sí un garante de una estética de la vida. Las redes sociales también están enmarcadas dentro de unas dinámicas específicas, por tanto, la postura crítica debe permanecer. Como lo plantea Arias (2016) es necesaria una posición siempre orientada a la

interpelación “¿qué muestra y a quién muestra?, ¿qué me produce esa imagen?, ¿qué puedo hacer?, ¿qué versiones oficiales circulan sobre el tema?, ¿por qué ciertas voces han sido acalladas? (p. 166).

#### 4.3 Género como marco social de la memoria

El proceso de análisis permitió identificar algunos aspectos con relación a las diferencias de género, como un marco social de la memoria, que también enmarca unos recuerdos, visibiliza unos actores y unos sentidos.

En la construcción de la propuesta investigativa no se incorporó una perspectiva de género, pero de forma emergente, se configuraron unas distinciones muy particulares respecto a la memoria y la narrativa de los y las jóvenes.

En consecuencia, fue necesario en este apartado involucrar los estudios realizados por el Centro Nacional de Memoria Histórica, con relación a la memoria y el género, *La memoria histórica desde la perspectiva de género conceptos y herramientas (2011) Género y memoria histórica. (2018).*

El primer informe hace alusión a la importancia de involucrar la voz de las mujeres, ubicando su experiencia en el centro del relato histórico. El segundo informe mencionado interpela la aproximación al género como referente exclusivo a la mujer, considerándolo desde la pluralidad de identidades de género, para lograr trascender la dicotomía hombre/mujer.

Esta amplificación en la lectura de género es la apuesta principal que han adoptado múltiples estudios. Empero, la presente investigación no tiene como interés principal generar sentidos de amplificación de la categoría de género. Sino que intenta darle un lugar, a las voces de los y las jóvenes que expresan diferentes formas de recordar, narrar el conflicto armado colombiano.

El análisis de este apartado me configura un gran esfuerzo para no reproducir estas formas dominantes de clasificación y estructuración del género. No obstante, se me hace pertinente entrar en ese entramado cultural, que sigue asignando unas formas diferenciadas del ser hombre y el ser mujer, que en este caso se ve reflejado en el recordar de los hombres y de las mujeres, de lo femenino y lo masculino<sup>4</sup>

Los informes del CNMH mencionados plantean una relación intrínseca entre memoria, afrontamiento y género.

(...) cuando las mujeres rememoran el conflicto hablan en consonancia con el lugar transitivo que la cultura les imputó. Se refieren entonces a la suerte que corrieron sus hijos, sus maridos, sus novios asesinados o perseguidos, y rara vez hacen referencia a ellas mismas. Desvanecidas en las representaciones tradicionales de la historia, ellas terminan percibiéndose como víctimas por su relación con los varones afectados, y no por lo que les ha acontecido a ellas mismas y a sus cuerpos. (...) Ahora bien, en cuanto a la manera como los seres humanos afrontan el sufrimiento y el trauma, también encontramos las huellas del género. Retomando el lugar que la cultura les ha imputado en las construcciones de la nación –los hombres como protectores de la patria, las mujeres como reproductoras y cuidadoras de la gran familia nacional–, cada género afronta el dolor desde estos imperativos diferenciados. (CNMH, 2011, p. 55-56)

En la investigación también fue posible distinguir esta estrecha relación entre memoria y género. Aunque cabe señalar una importante distinción respecto a la población, el CNMH (2011) hace referencia a las personas directamente afectadas por el conflicto, y la presente investigación enuncia las voces de jóvenes no directamente afectados. Sin embargo, es una consonancia que permanece.

---

<sup>4</sup> Se mantendrá esta clasificación puesto que la totalidad de los participantes expresaron ser cisgénero - el neologismo que algunos estudios de género plantean para referirse aquellos individuos cuya identidad de género coincide con su fenotipo sexual-.

Respecto a esta relación de género y memoria, las voces masculinas de los participantes de la investigación hacían referencia en los primeros encuentros, al actor Farc

“El conflicto armado lo que he escuchado son las fuerzas armadas revolucionarias que forman el conflicto y el pánico en lugares como los pueblos, quienes se apoderan de territorios que no les pertenecen y hacen lo que quieran con las personas, matan etc. Y ese es uno de los grandes problemas que tiene Colombia” (Jhon, Aranjuez)

“Las Farc, secuestraban, violaban y quitaban las tierras a los campesinos, en los secuestros piden demasiada plata para devolver al familiar secuestrado, etc. QUITAN tierras a la fuerza, matándolos, digamos de una familia de 6 o 7 personas sobrevivían 2, también secuestraban muchos niños para llevarlos a combatir” (Javier, Aranjuez)

Por otro lado, las voces femeninas, no referían a ningún actor armado en particular, se enuncian de forma impersonal, pero sí hacían alusión principalmente a las víctimas.

“Lo que he escuchado sobre el conflicto armado ha sido por medio de la televisión, no personalmente, y la verdad he visto mucho sufrimiento por las personas afectada” (Sandra, Manizales)

“El conflicto armado solo es guerra, muertes, desapariciones” (Valeria, Manizales)

“son un grupo de personas que al paso se llevan todo lo que encuentran, por ejemplo, los niños, los jóvenes o mataban a sus familiares, por eso muchos de mis compañeros son desplazados por la violencia... bueno por lo que entiendo es eso sobre el conflicto armado y desplazados” (Yesica, San José) “El conflicto armado es enfrentamientos, guerras, asesinatos y pérdidas de familiares” (Mónica, San José)

En este sentido, considero importante las asignaciones y repertorios culturales que aún permanecen respecto al género, no sólo en el ‘ser hombre y ser mujer’ sino también, en las

formas del recuerdo, lo que se enuncia o no se enuncia. Son repertorios que escapan de los niveles de conciencia, pero que son importantes de resaltar, para comprender cómo nuestras juventudes, son permeadas por unos imperativos culturales, que configura unos modos de comprensión de la memoria, y por ende modela sus subjetividades.

Estos repertorios culturales diferenciadores “los hombres como protectores de la patria, las mujeres como reproductoras y cuidadoras de la gran familia nacional” (CNMH, 2011, p. 56), dejan también su huella en la forma de recordar y narrar el conflicto armado colombiano.

Como lo señala Pérez (2016) los jóvenes en el contexto colombiano son atravesados por un repertorio de violencia, en el que se destaca la osadía y un espíritu guerrero que se relacionan con una ‘*subjetivación militarista*’ que atraviesa a los jóvenes en su experiencia de ser en el mundo. Es importante considerar entonces, como las voces masculinas de los participantes de la investigación están permeadas por esta ‘*subjetivación militarista*’ que los habilita en mayor medida a hablar del conflicto armado, y enunciar más claramente a sus actores.

Las voces femeninas enunciaban principalmente a los afectados, en un sentido de cuidado, con relación al orden social patriarcal que se nos ha sido impuesto. Sin querer generar nuevos estereotipos, que caen en la simplicidad, es importante considerar que estos imperativos culturales patriarcales que menciona el CNMH (2011), albergan unos sentidos en la subjetividad femenina y masculina, en su intersubjetividad y su relacionamiento. Es decir, las distinciones señaladas no solo van acompañadas de los enunciados de los y las participantes, sino también de sus expresiones, la expresión del ‘no sé’ de las jóvenes en el primer encuentro fue reiterativa, por su parte, los jóvenes se sentían más empoderados, sus narrativas escritas fueron más extensas, y su participación en el diálogo colectivo más representativa.

Contexto Rural, San José	Contexto Urbano, Manizales
--------------------------	----------------------------

<p>Investigadora: A las mujeres las siento muy calladas, qué piensan ustedes.</p> <p>Jorge: les da pena hablar.</p> <p>Alexandro: saquen la cara por el salón muchachas.</p> <p>(silencio de las mujeres y murmuración de los pelados)</p> <p>Camila: estamos escuchando</p> <p>Mónica: nos gusta escuchar</p>	<p>Jenny: no sé nada, soy turista.</p> <p>Andrés: eso se sabe, que usted no sabe nada.</p> <p>Jenny: No sé.</p> <p>Andrés: (repite remedándole) No sé.</p> <p>Jenny: oye cálmate, por favor.</p> <p>Andrés: -escribe muy apasionado y llena el papel, y pregunta- ¿por el otro lado también se puede?</p>
--	---

En este caso las voces femeninas en estos primeros encuentros se silenciaron y se ubicaron en el ‘no sé’ ante la *subjetividad militarizada* y la voz más apoderada y concedora de sus compañeros hombres, se identificaron ciertas dinámicas de superioridad de las voces masculinas, unas dinámicas que se insertan dentro de los repertorios tradicionales de género.

No obstante, es preciso mencionar que en el proceso investigativo estas dinámicas se fueron difuminando, las voces femeninas y masculinas, continuaron con unas particularidades, pero en el campo de la divergencia y no de la superioridad de unas voces sobre otras.

## 5. Condiciones de reconocibilidad

En este capítulo analizo la dimensión de reconocimiento que transversaliza toda la investigación.

Honneth (1997) designa el reconocimiento como “una forma reflexiva de las relaciones recíprocas entre sujetos, superpuesta al simple reconocimiento cognitivo, un modelo de reconocimiento, que incluye lo afectivo” (p. 37). En relación con esta forma reflexiva de comprender esta dimensión, el autor hace referencia a tres formas de reconocimiento - la dedicación emocional, reconocimiento jurídico y la valoración social.

Esta última es la forma de reconocimiento de mayor interés para el estudio, la intención está en conocer “el sistema de referencia evaluativo dentro del cual pueda medirse el valor de la cualidad característica de una persona” (Honneth, 1997, p. 140). Este ‘sistema de referencia evaluativo’, es referido por Judith Butler (2010) como las ‘condiciones de reconocibilidad’ que facilitan el reconocimiento.

El análisis de la categoría de reconocimiento, me permitió vislumbrar unos niveles de profundidad de esta dimensión, por lo que, se reemplaza la noción de ‘marco de reconocimiento’, por la noción de ‘condiciones de reconocibilidad’. Propongo esta noción con base a la comprensión que el proceso de reconocimiento no es tan transparente, sino que responde a un orden social dominante que integra a los sujetos bajo unas condiciones de valoración del otro que configuran qué cualidades son tomadas como valiosas, también como lo señala Butler (2010) la dimensión social de normatividad que gobierna el campo de reconocimiento, establece qué es reconocible en el otro y qué no, e incluso, qué hace parte del modelo de lo humano y qué no “Algunos humanos son reconocidos como menos que humanos (...) algunos humanos no se les reconoce en absoluto como humanos” (Butler, 2006, p. 14-15). Es una construcción de lo ‘humano’ y de su reconocimiento de acuerdo a una normatividad que configura un horizonte valorativo en el que nos formamos socialmente.

Por tanto, la exploración que realizó de las condiciones de reconocibilidad hace alusión a las formas de lectura del otro, que no necesariamente son en sí reconocimiento; pero que están relacionadas con este intercambio social que condiciona las diferentes lecturas del otro. En el proceso investigativo distingo diferentes movimientos respecto a las valoraciones que tienen los jóvenes de los actores del conflicto armado colombiano.

Los enunciados que en este capítulo dan cuenta de la recopilación de la totalidad de los encuentros narrativos con los jóvenes. Lo estructuro en tres apartados respecto a unas condiciones de reconocibilidad. La primera es la condición de sustancialidad, con relación a la

lectura que realizaron los jóvenes del otro que como esencia con una sustancia inherente e incambiable. La segunda es la condición de circunstancialidad, caracterizada por el aspecto de vulnerabilidad y capacidad de cambio. Y la tercera es la condición de acogida, en donde se hace evidente una gran diferencia respecto a la lectura que realizaron los jóvenes en el contexto rural y el contexto urbano.

Considero importante mencionar que estas condiciones de reconocibilidad se movilizaron con relación a los tres momentos de la investigación. El primero en el que se escucharon solo las voces de los y las jóvenes respecto a cómo narran el conflicto armado y sus diferentes actores. El segundo momento se introdujeron otras voces e historias en el escenario escolar. Y el tercer momento, el diálogo realizado con los jóvenes a partir de estas historias, de sus impactos y resonancias.

### 5.1 Condición de Sustancialidad

Esta condición de reconocibilidad se hizo evidente en los primeros encuentros con los jóvenes, donde se vio reflejada la reproducción de discursos instituidos socialmente que tienen la tendencia de categorizar al otro bajo alguna asignación predominante que puede significar su identidad y volverla sustancia o esencia.

De esta manera, el sentido que los jóvenes construyeron del otro, se une a una forma de apreciación de no implicación, una forma de valoración desde la lejanía, donde el otro es esencia, bueno o malo según sus acciones, por tanto, es incambiable. Una lectura del otro que hizo posible encasillarlo en un esquema categorial y división estándar del 'bien y el mal', sin necesidad del rostro, de la voz, o de la historia del otro, porque no es en realidad la lectura de otro con relación a una experiencia intersubjetiva, sino que es la abstracción del otro bajo una categoría de clasificación.

“Farc: son las personas que se apoderan de territorios es una fuerza armada y son personas que siempre están haciendo el mal. (Camilo, San José).

“las víctimas son personas que quedaron afectadas por la guerrilla etc.” (Jenny, Manizales)

Esta abstracción del otro hizo que se le simplificara en una acción. Las Farc a la acción del ‘mal’, las víctimas a la acción ‘de ser afectadas’, de estar sufriendo, y en general redujeron el conflicto a estos dos actores (aspecto que sucedió en los primeros encuentros)

Esta condición sustancializadora desde los planteamientos de Mélich (2000) inspirado en Lévinas (1997) se entiende como un pensamiento ‘totalitario’ sin implicación con el otro “El pensar totalitario se muestra como pensamiento único, sólido, consistente en sí mismo, este pensar no se deja vulnerar fácilmente por lo ajeno y por lo extraño” (Mélich, 2000, p. 191). La lectura del otro queda absorbida bajo un concepto sólido inmodificable que encasilla y separa a unos de otros.

Los participantes refirieron esta necesidad de separación con los otros, puesto que, el otro carga en su ADN, la definición del mal y la acción de matar

Investigadora: Les pregunto a modo de reflexión ¿tenemos algo de responsabilidad como sociedad civil no afectada directamente por el conflicto? ¿cómo reaccionarían ustedes si un joven excombatiente llega a sus casas a pedir trabajo, a los trabajos de sus papás.

Fernanda: ¡no!, que miedo. Porque pues ¡no!, de pronto uno les hace algo malo y chao. Porque siempre va tener la sangre así, de matar y todo.

Valeria: si uno desconfía de personas normales... aunque hay unos que, si cambian, pero no todos (Manizales)

Es una dinámica en la que se encasilla al otro para poder mantenerlo distanciado, de hecho, hasta los atributos actitudinales toman una forma biológica e incluso genética, lo que en

términos de Mélich (2000) sostiene “una vocación de pureza, sin mezclas ni mestizajes” (p. 191).

Estas formas de totalización del otro como lo señala Butler (2010), son formas de *aprehensión del otro*, entendido como “un modo de conocer que no es aún reconocimiento, o que puede permanecer irreducible al reconocimiento” (p. 21).

En otras palabras, esta condición de reconocibilidad, es un modo de definir al otro, para lograr hacerlo cognoscible, clasificable, por tanto, separable del nosotros, pero no llega a un nivel de reconocimiento, puesto que, no es un otro sino la abstracción o conceptualización del otro, en una forma de dominio social.

## 5.2 Condición de vulnerabilidad y capacidad de cambio

Esta lectura de la condición de vulnerabilidad del otro, emergió principalmente en el segundo momento de la investigación, en el cual se invitaron otras voces e historias en el escenario escolar, esta multivocalidad hizo posible identificar otras formas de valoración que difiere en gran medida de la perspectiva totalizadora a través de la cual se leía al otro previamente.

En el anterior apartado se concebía un pensamiento ‘totalitario’ que representaba una solidificación del otro bajo una conceptualización. Los espacios de diálogo que se abrieron con las historias de las personas directamente afectadas por el conflicto, permitieron que se dieran nuevos sentidos, ciertas movilizaciones y rupturas a dicha solidificación.

En consecuencia, se distinguieron tres rupturas con relación a la forma dicotómica de valoración de los diferentes actores del conflicto armado, víctima- victimario.

La primera ruptura estuvo relacionada con el actor victimario y su condición de ambigüedad y vulnerabilidad, en donde ese otro denominado ‘malo- victimario’ ha sufrido, por

tanto, también es ‘víctima’. En esta ruptura de la totalización del otro, el reconocimiento del sufrimiento permitía distinguir condiciones de “humanidad”, no de conceptualidad.

“Lo que más me impactó de la niña, es que, a todos los lugares que ella llegaba tenía relaciones o la violaban me impactó también lo que le hicieron con el revolver que se lo metieron por muchas partes” (Fernanda, Manizales)

“yo pienso, que muchos no quieren estar allá pero aun así les toca, no es porque quieran hacerlo. Entonces la vida de ellos o de las otras personas” (Valeria, Manizales)

“a mí también me impactó de la historia es que las personas que están en la guerra no pueden hacer nada por sus familiares y hasta mueren por culpa de la misma guerra” (Jenny, Manizales).

“claro que son personas que no todos quisieron estar en la guerra” (Jhon, Manizales)

“Yo pienso que la mayoría de personas de las cuales están en eso es porque quizá no tuvieron apoyo para estudiar y cumplir sus sueños” (Rodolfo, Manizales)

Ya no consideraron una ‘maldad’ en su genética, sino la existencia de circunstancias contextuales caracterizadas por el sufrimiento. Esta condición de sufrimiento, es entendida por Butler (2006) en relación a la *vulnerabilidad social*, como un aspecto que constituye nuestras vidas; según la autora, es preciso insistir esta condición de vulnerabilidad "común" que nos atraviesa a todos, “es necesario percibir y reconocer cierta vulnerabilidad para volverse parte de un encuentro ético” (p. 70).

En este sentido, esta condición de vulnerabilidad en la lectura del otro, hizo posible una forma de reconocimiento y de valoración distinta, en donde se dio un grado de implicación, es decir, ya no se leía desde la necesidad de separación del otro, sino desde un sentido empático, en el que se intenta comprender su acción, más allá de ubicarlo en un sistema categorial del ‘bien y del mal’. Las expresiones de los participantes se movilizaron de unas formas clasificatorias a unas formas de entendimiento de la acción.

La segunda ruptura, fue la otra cara de la vulnerabilidad, el grado de agencia o de determinación, la existencia de la capacidad de elección y de cambio, a pesar de las circunstancias de vulnerabilidad.

“Me impacta como personas con sueños muy altos puedan pasar por todo eso, pero lo bueno es que tarde que temprano vuelven a tener una segunda oportunidad de rehacer su vida y hacer lo que más les gusta” (Jenny, Manizales).

“Él dejó las armas por el amor que le tenía a la familia por eso no tiene fuerza las decisiones malas que y tomó las buenas que a veces cambian la vida” (Efraín, San José)

“todos tenemos una oportunidad para salir adelante no importa en qué estuvo implicado” (Cristian, San José)

La lectura de un otro con capacidad de cambio, posibilitó algunas hendiduras a esta visión sustancialista, el otro es indeterminado, incapaz de ser totalizado, puesto que, está en continuo movimiento, modificación y transformación.

Esta capacidad de elección, se relaciona con la tercera ruptura, que se distinguió con relación a las lecturas que los participantes tienen de las víctimas. Como se mencionaba en el anterior apartado, el actor víctima bajo la visión sustancialista era señalado como sujeto pasivo que solo ‘sufría’, pero desde esta perspectiva se resaltaba la valentía, la fuerza, la resiliencia, y el amor.

“me impactó fue la valentía de ella, porque cualquiera no hace eso, hubiera sido otra persona y se hubiera suicidado, y en mi propia vida a valorar un poco más lo que tengo” (Tatiana, Manizales)

“Me causó mucho impacto su historia y su pasado, lucha interna, vivió cosas que nunca se desean a nadie, me enseña que es una guerrera con muchos valores y debido a esa lucha por sus hijos. Me enseña a valorar también” (Jenny, Manizales).

Estos enunciados dan cuenta de una forma de valoración del otro, que se realiza desde la implicación, por lo que, estas condiciones de vulnerabilidad, capacidad de cambio y elección, fragmentan estas formas de totalización y aprehensión desde el conocimiento, para lograr trascender a aspectos de reconocimiento que implique realmente al otro en su historia y no desde su abstracción.

Cabe agregar, que estas formas de implicación con el otro variaron en gran medida, puesto que, se puedan hacer lecturas del otro desde la implicación, pero con fines totalizadores, o se puede realizar lecturas del otro desde la acogida, en la que el otro deja su huella y su voz, y se convierte en parte constituyente de las voces del sí mismo.

Estas dos formas de implicación son desarrolladas en el siguiente apartado con relación a la diferenciación de las formas de reconocimiento de los jóvenes en el contexto rural y el contexto urbano.

### 5.3 Experiencia de acogida

Este apartado lo denomino como experiencia de acogida, considerándola como una forma de valoración social y de implicación, que se deslinda de la anterior condición de reconocibilidad, puesto que, reconocer a un otro en su sufrimiento, en su historia y circunstancias es un aspecto importante, pero acogerlo como una voz que interpela al 'sí mismo', es otro nivel de reconocimiento.

En otras palabras, una cosa es reconocer la circunstancialidad de las vidas de los diferentes actores del conflicto que permitió que se configuraran ciertos matices respecto a cómo leer las acciones de los diversos actores, pero otra cosa es la 'acogida', es decir, que estas historias lograron permear las vidas de los participantes, el sentido de implicación es muy diferente cuando expresan que una historia dejó una huella de enseñanza.

Esta condición de acogida, emergió en el análisis dado a la distinción en la forma de valoración de los participantes en San José y en Manizales.

En San José los jóvenes expresaron una forma de implicación que se caracterizaba por la cercanía, donde las historias se extendían a las vidas de los participantes, generando una especie de continuación, de hecho, se incluían en primera persona.

“todos los seres humanos podemos cambiar nuestro destino, el rumbo de nuestra vida que no importa el pasado en el que haya vivido, que lo importante es que corrigió todo, gracias al amor y la perseverancia con la que se logran las cosas”. (Marcela, San José).

“nos dejó que el amor por nuestra familia es el motor el que nos alienta a salir de esos oscuros pasados y esos errores que por situaciones diferentes se vieron en la obligación de enfrentarse a ese modo de vida que nadie le gustaría” (Yesica, San José)

“la historia me enseña que las armas solo nos llevan a la muerte, que no es necesario un arma para superarse como persona”. (David, San José)

“todas las personas somos hasta cierto punto culpables. No brindamos ayuda a las personas que se desmovilizan y por eso algunos temen hacerlo” (Mónica, San José)

En contraste los jóvenes de Manizales, si expresaban un grado de implicación con las historias compartidas, pero donde el otro sigue siendo lejano, su historia impacta, pero no interpela sus propias vidas.

“Me impactó como la gente estando por allá se acostumbra al olor del a sangre, como si fuera normal, también me impactó de que todas las personas pueden tener una segunda oportunidad y que algunos la aprovechan y tan solo por amor a su familia” (Sandra, Manizales)

“Lo que más me impactó, me asombró mucho que al muchacho le gustaba matar, es increíble hasta donde llegan las persona de matar a otras. El no debió meterse a los paramilitares” (Valeria, Manizales)

“Lo que más me impactó de esa historia fue con el amor se pueden hacer cosas, por ejemplo, empresario, en la historia pasó, él pudo salir de los paramilitares para ser empresario” (Camilo, Manizales)

Estos enunciados expresan unas diferencias en las formas de implicación, como impacto o como acogida.

La primera forma de implicación alude a uno de los puntos mencionados en el primer apartado de este capítulo, con relación a la totalización del otro.

En el contexto urbano se evidencia la vuelta al aspecto de totalización del otro, en sus expresiones de separación nosotros- otros. La palabra ‘impacto’ que enunciaron los participantes da a entender esta dinámica de la totalización separadora. ‘Impacto’ como algo que llega del exterior y choca con algo que recibe, en este caso, las personas que lo reciben se encuentran compactamente cerradas, pueden dar cuenta de lo otro que impacta, pero no es ‘acogido’. Es ésta la mayor consecuencia de la forma totalizadora de la lectura del otro, el mantenimiento de una línea divisoria entre nosotros - otros, que nos desconecta con un auténtico encuentro ético con el otro.

Según Lévinas (1997) el otro neutralizado en un contenido conceptual queda amortizado en su alteridad, se ejerce una violencia en la conversión del otro en una abstracción.

“no pues yo diría, que más que un impacto es conocer la historia de Colombia, todo lo que está pasando en Colombia, entonces, uno dice es acá en Manizales esto es muy duro que pase, pero ya allá en las zonas más selváticas como lo son el Choco” (Andrés, Manizales)

“Camilo: es conocer de lo que pasa en el campo que nosotros no nos damos cuenta” (Camilo, Manizales)

Estos enunciados de los jóvenes de Manizales, muestran como el encuentro con las diferentes historias quedó conceptualizado bajo el campo de conocimiento, en una forma de reducción del otro.

En lo relativo a esta forma de categorizar al otro bajo la totalización, Mélich (2000) expone el interés de pensar la educación abandonando estas formas tecnológicas de encuentro con el otro, que tienen una intención de control y de fabricación de lo humano según unos conceptos, clasificaciones y modelos previstos. Estas formas tecnológicas terminan por producir en nuestra sociedad procesos de enajenación y fragmentación.

“osea, es importante, no sé cómo explicarlo, es importante, aunque uno pues escucha la historia se conmueve por un momento, pero luego su vida sigue normal, entonces es por un momento porque no se puede hacer nada, si me entiende, no es nada más que eso.” (Valeria, Manizales)

“pues es que es algo que nunca me ha pasado a mí, entonces como dice Valeria es momentáneo, tal vez cuando me pase a mí, si a mí me estuviera pasando, si me preguntaría yo que estaba haciendo, entonces es algo que uno solo escucha” (Fernanda, Manizales)

Estos enunciados muestran como la experiencia del otro no llegó al campo de trascendencia experiencial, sino a una instantaneidad de un breve momento con el otro. En términos de Larrosa (2006) la sociedad moderna nos ha constituido como sujetos de la información, donde la vivencia instantánea destruye el campo de la experiencia y el encuentro, lo que impide la conexión significativa con el otro.

En lo que respecta al contexto rural, la forma de la implicación fue bastante diferente, se caracterizó por la acogida, que desde los términos de Mélich (2000) hace alusión a una respuesta ‘ética’.

Los jóvenes del municipio de San José expresaron también la importancia del conocimiento que proporcionaron las historias, pero lo enunciaron en términos de lo que aportó el conocimiento para evitar ‘excluir’, como resultado el conocimiento permitió la comprensión -que equivale a lograr ponerse en el lugar del otro- no la aprehensión del otro.

Santiago: pues para mí es muy interesante, porque había muchas cosas que yo no sabía, porque hay cosas que nunca había llegado a escuchar.

Mónica: si, porque si digamos uno se encuentra a una persona ‘así’ uno a veces actuaría con violencia.

Leonardo: o lo alejaría.

Mónica: si, tratar de evitar, en ocasiones con miedo.

Leonardo: se genera un poco de desconfianza.

Mónica: si, por el miedo pues el mecanismo de defensa que se activa para defenderse, pero si ve es importante conocer.

Jorge: para lograr ponerse en el lugar del otro. (San José)

Estos enunciados dan cuenta de un grado de permeabilidad, donde el otro si logró entrar. Esto se traduce en términos de Mélich (2000) como hospitalidad y acogida, el otro no es totalizado en un contenido, sino acogido desde la experiencia. La relación experiencial, trasciende el aspecto de la cognición, se convierte en acontecimiento, que rompe con todas las previsiones.

“si... vea mí me gustó mucho porque a veces uno no escucha, no conoce las historias de las otras personas, pues uno escucha mucha historia de terrorista, pero es importante conocer como se hace para salir adelante. Y me deja de enseñanza que no se debe juzgar a las personas porque uno no sabe en sus vidas qué sucedieron.” (Jorge, San José)

“Leonardo: bueno pues, yo también pienso que es importante, y además uno no puede hablar de lo que uno no sabe, entonces las historias a uno lo tocan.” (Leonardo, San José)

“Alexandra: pues muy importante conocer historias de excombatientes, de tantas personas, que se mueve uno, nunca las había escuchado”. (Alexandra, San José)

En este campo experiencial, las historias compartidas se volvieron carne, metafóricamente hablando, estas historias tuvieron la capacidad de ‘tocar’ y de ‘mover’ a los jóvenes, rompiendo con las formas de alejamiento y de esquematización del otro. En este sentido, el encuentro con el otro –a través de su historia-, generó una interlocución, una permeabilidad, que posibilitó la acogida y hospitalidad.

Cabe agregar, que no es la acogida del otro como una reducción al sí mismo, puesto que, como lo plantea Lévinas (2002) este es un acto violento, sino una acogida como respuesta al otro, en el que es posible hacerse responsable de lo que el otro me enseña, es acogida como una voz dentro de sí. Como lo señala Mélich (2000) “La experiencia del otro es la rotura del silencio de mi mundo centrado en el «yo». La palabra del otro descentra el orden”. (p. 138). Es la palabra, la voz y la historia del otro, que invita al movimiento, entre el yo- otro, en el espacio intersubjetivo, que entrelaza a la experiencia del otro que entra en el campo de la propia experiencia.

Con relación a lo anterior, Larrosa (2006) expone la experiencia como ‘lo que nos pasa’, es decir, aquello que nos atraviesa, en donde nos convertimos en territorio de paso, de pasaje “al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (p. 91). Es punto de trascendencia, del sujeto de la información, de la instantaneidad, al sujeto de la experiencia, de la acogida, que se convierte en punto de llegada, en un lugar que recibe, que da lugar.

Para terminar, es preciso mencionar los interrogantes que se generan con relación a estas distinciones señaladas, en el contexto urbano y el contexto rural, respecto a cómo son estas formas de relación que se configuran en los contextos urbanos, que son compactamente

cerradas y no permitieron la permeabilidad del otro, y las formas de relación rural que manifestaron mayor sentido de acogida del otro.

Es preciso preguntarnos, por esta pérdida o esta falta de acogida hospitalaria del otro en el contexto urbano, que es quizá una forma de ‘inhumanidad’, puesto que, como lo señala Mélich (2000) “Lo humano no es un movimiento reflexivo del yo sobre sí mismo, en la conciencia de sí, sino el movimiento de una respuesta” (p. 139)

## 6. Movimientos narrativos

*Raramente nos preguntamos qué forma se le impone a la realidad  
cuando le damos los ropajes del relato (Bruner 2003 p. 19)*

En el presente capítulo expongo el análisis narrativo realizado, donde señalo la propuesta de descentramiento, de la narrativa del yo a la narrativa del otro. Es un desplazamiento de la mirada que permitió destacar el componente ético que contiene toda narrativa.

Las preguntas por el qué y el quién de la acción, fueron las que movilizan este análisis, siguiendo a Ricoeur (2004) en el plano narrativo se configuran un campo de valoraciones y retribuciones, que aporta nuevas luces a la relación entre la acción y su agente, sin embargo, más allá de la acción- agente es necesaria una comprensión moral y ética más profunda.

(...) el campo práctico de la teoría narrativa es más amplio que el cubierto por la semántica y la pragmática de las frases de acción, puesto que las acciones organizadas en el relato presentan rasgos que no pueden ser elaborados temáticamente más que en el ámbito de una ética del encuentro.  
(p. 108)

En este sentido, las preguntas orientadoras del qué y el quién de la acción, no fueron analizadas respecto a su estructura gramatical, sino en su orientación ética, en un sentido más profundo, en el campo del encuentro dialógico.

De manera que, los movimientos narrativos que expongo en este capítulo dan cuenta de las dinámicas dialógicas, de las configuraciones de las diferentes audiencias, de las apariciones de los otros en las narrativas, y de las implicaciones éticas de estas apariciones o desapariciones.

Es preciso entonces señalar de forma breve los encuentros. En el primer encuentro los jóvenes expresaron de forma individual – narrativas escritas- lo que han escuchado sobre el conflicto armado. En el segundo encuentro se realizó de manera conjunta una narrativa colectiva del conflicto armado, los jóvenes narraron entre todos, el conflicto armado, sus diferentes actores, su origen, trama, y desenlace. En los posteriores encuentros el diálogo se generó en relación a las diferentes historias compartidas – excombatiente las Farc, excombatiente paramilitar, víctima de la sociedad civil, persona de la sociedad civil no afectada directamente por el conflicto. En los diferentes encuentros identifiqué una variedad de movimientos respecto al qué y al quién de la acción, con relación a la valoración ética que realizaron los jóvenes sobre el conflicto armado y sus actores.

Este capítulo lo estructuro en tres apartados, que configuran las tres tesis principales de la investigación.

En el primer apartado, en el que se identifica un qué sin quién, se exponen las narrativas que se enmarcan dentro de un discurso espectral, que se erige dentro de un relato dominante. El segundo apartado, del qué al quién de la acción, se desarrolla la diversificación de quienes, que enunciaron los jóvenes, con relación a la lectura del ‘mal’. Y por último el apartado de la pluralidad de qué y de quiénes, en el que se expone la multiplicidad de formas del aparecer del otro.

## 6.1 Un qué sin quién: El quién bajo la espectralidad

En el primer encuentro narrativo, los jóvenes narraron los aspectos que han escuchado sobre el conflicto armado colombiano –narrativas individuales- sus narrativas expresaban principalmente un qué, gran parte de ellas sin un quién detrás de la acción, o en algunas narrativas la simplificación de un único quién del conflicto.

Es preciso mencionar que en este encuentro cada joven narraba su percepción del conflicto, es decir, cada uno era su propia audiencia. Estas narrativas tenían un tinte particular, intentaban responder la pregunta por el ‘qué’ del conflicto y desplazaban al ‘quién’.

En otras palabras, las narrativas de este encuentro fueron orientadas al ‘qué es el conflicto armado’ desde un lugar esencialista, como una fuerza sin nombre, algunas veces sin un quien detrás, pero hacia un quien específico ‘gente inocente’. Sus qué son acciones como asesinato, secuestro, desplazamientos, destrucción total.

Contexto urbano	Contexto rural
-----------------	----------------

<p>“El conflicto armado es enfrentamientos, guerras, asesinatos y pérdidas de familiares” (Valeria, Manizales)</p> <p>“Conflicto armado. Casi todo empieza por territorios, sacan a familias de sus casas, matan gente inocente, en el país nunca va haber paz” (Jenny, Manizales)</p> <p>“El conflicto armado solo es guerra, muertes, desapariciones, en el documental lo que más me marcó, fue como las víctimas contaban que entraban a sus fincas a cualquier hora y mataban a las personas, acababan con la familia y los que quedaban tenían que huir dejando todo y sin poder defenderse y hacer algo.” (Alexandra, Manizales).</p> <p>“Conflicto armado. En clase de historia vi y escuché lo de Bojayá lo de los niños que secuestraban para llevárselos a hacer guerra, también de pueblos que han desaparecido por esa guerra, bombas, tiroteos en iglesias”. (Sandra, Manizales)</p>	<p>“El conflicto armado es violencia porque por medio de ella se presenta lo que es <u>secuestros, desplazamientos</u>, mucha guerra sobre todo violencia” (Jorge, San José)</p> <p>“El conflicto armado. Es una lamentable realidad en la cual <u>muchas personas son afectadas</u>, tanto como niños y niñas, personas del campo, gracias a esto muchos ingresos del país van destinados a la guerra en lugar de invertirlos en educación” (Leonardo, San José)</p> <p>“El conflicto armado <u>es algo que pasó o pasa</u>, sucedió con unas personas que las <u>saca de sus casas las matan</u> o la sacan de sus casas y los hacen <u>huir de sus veredas</u>” (Efraín, San José)</p> <p>“El conflicto armado ha separado a muchas familias, ha matado a bastantes líderes sociales que luchan por su pueblo. El llamado conflicto armado es un enfrentamiento de poder el cual está de por medio la sociedad que vive en sector de peligro y están expuestos a que los maten. (Lina, San José)</p>
---	---

Estas referencias muestran cómo el “qué” desplaza al “quién” detrás de la acción, el conflicto armado como sustancia no permite la lectura amplia y compleja— casi todas sus enunciaciones fueron definidas como el conflicto armado ‘es’ -.

En palabras de Mélich (2010) “la sociedad moderna, en la máquina burocrática, el qué soy ha desplazado cada vez más al quién soy” (p. 78). En este caso, se desplaza los diversos quiénes del conflicto armado colombiano por un qué, el cual se enuncia como sustancia.

Estas narrativas cargadas de un qué sin quién se enmarcan dentro de un discurso espectral, según Butler (2006) la violencia produce un sentido de ‘irrealidad’, que produce la desrealización del "Otro", lo ubica en una interminable condición de espectro “La paranoia

infinita que imagina la guerra contra el terrorismo como una guerra sin fin se justifica incesantemente en relación con la infinitud espectral de su enemigo” (p. 60).

Un espectro sin nombre, sin rostro, es el quién detrás de los primeros relatos que construyeron los jóvenes en estos encuentros. De manera que, emergen diferentes interrogantes ¿Cómo pensar esta desrealización? Siguiendo a Butler (2006) la desrealización del otro, a nivel del discurso, está relacionada con la deshumanización de ciertas vidas que no encajan dentro del marco dominante de lo humano. Me pregunto, ¿De qué modo nuestros marcos culturales para pensar lo humano, originan procesos de desrealización?

En este punto, considero preciso retomar a Barrero (2011) respecto a la ‘estética de lo atroz’ de los medios de comunicación, que, manipulados por las élites políticas, han configurado una forma de mirada de los fenómenos sociales caracterizada por la acentuación de lo atroz. En otras palabras, su función está en lograr la desrealización del otro, a través de mecanismos de construcción de sujetos espectrales, mediante la configuración de paisajes ideoafectivos y relacionales, con la predominancia de panoramas de muerte y destrucción, terror y silencio. Aunque los jóvenes realizaban unas críticas a estas formas de presentación del conflicto armado ‘maquilladas’ por los medios, nos encontramos atrapados en estas formas de desrealización del otro, puesto que, han permeado culturalmente nuestra identidad y nuestras formas de relación como colombianos.

Éste ha sido entonces, el principal mecanismo de desrealización del otro, pero, respecto a la lectura ética que es la impronta de este capítulo, me resuena otra pregunta ¿qué implicaciones éticas tiene esta forma de narrar el conflicto armado desde una condición espectral?

Retomando a Butler (2006) una de las implicaciones es la deshumanización discursiva del otro. Esto tiene una connotación importante, no somos humanos por el simple hecho de pertenecer a la especie humana, somos humanos mediante una construcción discursiva que

produce y limita 'lo humano', de manera que, "lo que se define como humano, al mismo tiempo produce el campo de lo espectralmente humano" (Butler, 2006, p. 123)

En este sentido, si el quién detrás del conflicto armado, es espectralmente deshumanizado, se hace imposible la interpelación ética de la acción de un quién espectral, se hace imposible el encuentro ético, y se ubica la violencia como parte de un espectro que se legitima, porque no se interpela. Esto representa la dificultad de los acuerdos de paz, en el imaginario de las personas no directamente afectadas por el conflicto<sup>5</sup>, quienes legitiman esta condición espectral, que no abre campo al reconocimiento y a procesos de reconciliación social. Esto quiere decir, que sin interpelación y posibilidad de encuentro ético perdemos el sentido de oposición.

Esta legitimación de la violencia a través de la irrealización del quién o quiénes detrás de la acción, se ha convertido en Colombia en parte de este repertorio socialmente instaurado. La otra parte de este repertorio ha sido la enunciación de un único quién del conflicto. Y esto no escapa de las narrativas de los jóvenes – principalmente las voces de los hombres- quienes en su lectura del conflicto armado expresan un único quién que en sustancia es el conflicto.

"El conflicto armado, lo que he escuchado son las fuerzas armadas revolucionarias que forman el conflicto y el pánico en lugares como los pueblos, quienes se apoderan de territorios que no les pertenecen y hacen lo que quieran con las personas, matan etc. Y ese es uno de los grandes problemas que tiene Colombia". (Jhon, Manizales)

"Las Farc, secuestraban, violaban y quitaban las tierras a los campesinos, en los secuestros piden demasiada plata para devolver al familiar secuestrado, etc. Quitan tierras a la fuerza, matándolos, digamos de una familia de 6 o 7 personas sobrevivían 2, también secuestraban muchos niños para llevarlos a combatir". (Javier, San José)

---

<sup>5</sup> Se considera este argumento por los rastreos del mapa electoral que se realizó en relación a los resultados del plebiscito (2016). En las zonas más afectadas por la violencia como la Costa Caribe y Pacífica, el Guaviare, Vaupés y Guanía, apoyaron el 'Sí', mientras que el centro del país se fue por el 'No'.

El conflicto armado narrado como las ‘fuerzas armadas revolucionarias’ quedó reducido en esencia a un sólo actor, que espectralmente se configuró como la significación ‘del mal’ del conflicto armado, esta parte del ‘mal’ será más ampliamente abordada en el próximo apartado. No obstante, es importante realizarnos la pregunta ética de las implicaciones que tiene la lectura del conflicto desde la perspectiva Uniactor.

Es preciso considerar que estas narrativas se enmarcaron dentro de un relato político dominante, que provienen de la institucionalidad hegemónica que se ha encargado de normalizar y clasificar registros que apuntan a un ordenamiento específico del entorno, un orden del discurso (Foucault, 1999). La forma de ordenamiento de este discurso es la elaboración e identificación clara del ‘mal’ donde la pluralidad de los actores del conflicto es invisibilizada y borrada.

Con relación a esto, Gordillo y Bruno (2013)<sup>6</sup> exponen la forma como se ha instaurado una historia única e incompleta, enmarcada en un discurso nacionalista en búsqueda de cohesión, para estos investigadores, éste ha sido uno de los principales logros del expresidente Álvaro Uribe Vélez, quien recogió un sentimiento colectivo de ‘miedo’ y construyó sobre él un relato de nación “*La patria por encima de todos, la colombianidad consistía fundamentalmente en vivir sin las Farc*”

Toda la atrocidad quedó enmarcada en el actor Farc como enemigo de la sociedad, como los ‘villanos’. También configuró y rescató la imagen de sus héroes, diseñó una propaganda militarista ‘*Los héroes en Colombia si existen*’, ‘*Fe en la causa, su causa y la nuestra es la misma Colombia*’, para rescatar la imagen del Ejército, una imagen que se había deteriorado a

---

<sup>6</sup> En el documental ‘Apuntando al Corazón’, en el que se expone el trabajo de investigación sobre la estrategia que impuso el Plan Colombia del gobierno de Álvaro Uribe.

lo largo de los años en parte por la incapacidad de derrotar a la insurgencia y por los vínculos con los paramilitares, los abusos y los falsos positivos (Gordillo y Bruno, 2013).

Enmarcados en estas dinámicas de espectralidad y de construcción de ‘héroes y villanos’, los relatos dominantes de odio y miedo, se han instaurado como los principales repertorios, o los únicos repertorios, a los cuales acudieron los jóvenes en este primer encuentro.

## 6.2 Del qué al quién de la acción: El mal y el mal banal

Este apartado hace referencia a la segunda audiencia identificada en las narrativas grupales respecto al conflicto armado, la audiencia ya no fue en soliloquio, la audiencia fueron todos los integrantes de los grupos, en este punto la movilización narrativa fue significativa, se caracterizó por un paso del qué al quién de la acción, configurando una diversificación de quienes.

En la narrativa grupal en donde confluyeron las voces de todos, percibí la complejidad y pluralización, en la enunciación de diferentes actores que en las narrativas individuales no se mencionaron, como el actor paramilitar, el ejército, las fuerzas internacionales, etc. Todos ellos convergieron en una acción específica ‘hacer el mal’. No obstante, el ‘mal’ fue leído por los jóvenes con diferentes matices.

Los participantes enunciaron dos tipos de males, un mal sin intención que parece permear a unos actores armados - paramilitares y ejército- que defino como un ‘mal banal’ y el ‘mal’ del actor Farc que se caracterizó por el asesinato de campesinos inocentes.

Comenzaré por describir estas dos formas de narrar el ‘mal’.

La lectura del ‘mal banal’ que expresaron los participantes, fue enunciado como parte característica de la obediencia y del cumplimiento de combatir al ‘mal’ de las Farc, aquí el actor paramilitar, ejército y fuerzas internacionales fueron los quiénes de esta acción.

La acción paramilitar de ‘hacer el mal’ fue difusa, principalmente en las voces de las mujeres, parecía ser ‘un mal superficial’, por tanto, su posición ética respecto a la acción de cierta forma se omitió.

“están, pero volando por ahí, haciendo males o alguna cosa” (Sandra, Manizales) “es que yo pienso que de alguna forma tienen que ver las Farc y el ELN y eso, pero de alguna forma como que quieren algo diferente” (Valeria, Manizales)

Por su parte, las voces de los hombres en contra posición con las voces femeninas, expresaron claramente la relación Paramilitares- Uribe “es que esos no son lo que son con Uribe” (Camilo, Manizales)”. No obstante, su acción de ‘hacer el mal’ también fue tamizada, porque los paramilitares fueron creados para combatir a la guerrilla.

“yo digo que esos son los que están ayudando al pueblo, no en la forma ya política, sino en la forma de la violencia en contra de la guerrilla” (Andrés, Manizales)

“la contraguerrilla, contratados para combatir a las Farc” (David, San José)

“yo pienso que los paracos no están de lado de nadie, es a combatir y ya, porque muchas veces la guerrilla mata a los campesinos” (Jorge, San José)

Los participantes no expresaron ninguna interpelación ética de su acción puesto que, su ‘hacer el mal’ tenía un tinte ‘banal’ debido a que, el quién al que era dirigida la acción, era al ‘mal’ de las Farc, por tanto, su ‘mal banal’ fue justificado.

En este punto, es preciso también enunciar al actor Álvaro Uribe que lo ubicaron muy relacionado con estos dos actores, lo denominado ‘falsos positivos’ fue directamente una acción de Uribe, el único que es enunciado con un nombre - tampoco fue enunciado en las narrativas individuales-.

“Cristian: todo lo que pasó cuando estaba liderando, como es que se llama... Álvaro Uribe, lo de los falsos positivos. Los que asesinaban personas inocentes” (San José)

“Sandra: eso, Uribe.

Investigadora: explíquenme un poco que son los falsos positivos

Valeria: que los disfrazaban de guerrillero y que les ponían botas, bueno Uribe les puso botas”  
(Manizales)

Su acción de liderar y acción metafórica de ‘poner las botas de guerrillero’ lo ubican como un actor representativo que también ‘hace el mal’ pero su acción fue enunciada no interpelada.

En cuanto a la acción del ‘mal’ del ejército es enunciada con un matiz de decepción y desencanto

Cristian: el ejército también es malo.

Jorge: si también, no hay con qué hacer un caldo.

David: en el ejército hay mucha corrupción (San José)

En las conversaciones grupales enunciaron una acción del ejército, que no había aparecido en las narrativas individuales ‘los falsos positivos’

David: es que los otros no tenían nada para seguir, el ejército tenía que seguir ordenes

Jorge: si, es que estos otros manes matan, sin embargo, el ejército, el ejército tiene unas reglas.

Entonces ellos que van a decir, si mataron a campesinos inocentes y saben que la cagaron, no pues les tocaba uniformarlos de guerrilla y decir que atentaron contra ellos. (San José)

Su acción no fue sólo combatir a la guerrilla como la acción paramilitar, su acción también fue obedecer, por tanto, esta acción también tomó tintes de ‘banalidad’, no hay una interpelación ética respecto a su acción.

De forma similar ocurre con la lectura de la acción de las fuerzas internacionales

“Andrés: y las fuerzas internacionales

Investigadora: ¿qué hicieron?

Andrés: pues como todo buen colombiano pedimos ayuda a Estados Unidos.

Camilo: para recursos, fuerzas militares.

Investigadora: ¿ayudaron?

Camilo: intentaron hacer un bien, pero como todo hicieron mal” (Manizales)

Es como si existiera un ‘mal superficial’ que ronda a todos los actores armados que combaten a las Farc, es un ‘mal’ que no se interpela.

Con relación a estas lecturas del ‘mal’ que realizaron los jóvenes, evoco la voz de Hannah Arendt (2002-2009) respecto al problema del mal, la autora conceptualiza este problema en dos formulaciones distintas, la del mal radical/extremo y la del mal banal.

Este último corresponde a la lectura que enunciaron los jóvenes de estos tres actores anteriormente mencionados. Según Arendt (2009) el ‘mal banal’ es un mal sin intención, que se relaciona con la superficialidad de los hombres, no hay una perversidad intrínseca al sujeto, es un sujeto que sigue órdenes y no reflexiona su acción.

Esto es principalmente señalado por los jóvenes respecto a la acción de los paramilitares, ejército, y fuerzas internacionales, su acción está caracterizada por el combatir a un ‘mal’ –es decir, las Farc, que como se mencionaba en el anterior apartado, es espectralmente señalado como ‘mal’- y por el obedecer órdenes sin ningún juicio ético, como lo enunciaban los jóvenes respecto al actuar del ejército.

Como lo plantea Bauman (2006) la lectura moral tradicional es sustituida por una tecnología moralizada, donde los valores predominantes son la obediencia, la disciplina y el deber.

Estos valores predominantes distorsionan los juicios morales, como lo señala Arendt (2009) en lo escuchado en el juicio de Eichmann<sup>7</sup>, él declara que “hubiera matado a su propio padre, si Hitler se lo hubiera ordenado” (p. 41). La obediencia y el seguimiento de verdades espectrales como virtudes supremas, representa un colapso moral, que nos ha traído en el caso colombiano, las peores degradaciones del ser humano, en términos de violencia y violación de derechos humanos.

No obstante, aunque es amplia la conceptualización que se podría realizar sobre este tema, la intención no está en comprender la acción de los diferentes actores del conflicto armado colombiano, sino en la lectura que realizan los jóvenes sobre estas acciones.

Y la lectura de este ‘mal banal’ convierte también en ‘banal’ sus interpelaciones éticas, es más, las extingue. Es decir, los jóvenes no se cuestionan el ‘mal banal’, puesto que, lo legitiman como ‘banal’.

En este sentido, se entra en otra forma de ‘banalidad’, ya no en la vaciedad de intención de hacer el mal, sino en la vaciedad de interpelación ética de estas acciones. Existe una incapacidad de juzgar estas acciones, puesto que, no es posible interpelar a la persona en su intención, entonces a ¿qué o a quién debemos interpelar para no caer también en esta red de ‘banalidad’ que ha traído los peores vejámenes, y tantas pérdidas humanas y de humanidad?

Retomo a Arendt (2009) respecto a su lectura sobre los criterios de moralidad de las instituciones jurídicas

---

<sup>7</sup> El libro de Arendt (2009) *Eichmann en Jerusalén*, fruto de su cubrimiento periodístico del juicio en contra del teniente coronel de las S.S. Adolf Eichmann, uno de los mayores organizadores y responsable directo de la deportación en masa de los judíos a los guetos y campos de exterminio en los países del este de Europa ocupados por los nazis durante la guerra.

Lo más grave, en el caso de Eichmann, era precisamente que hubo muchos hombres como él, y que estos hombres no fueron pervertidos ni sádicos, sino que fueron y siguen siendo, terrible y terroríficamente normales. Desde el punto de vista de nuestras instituciones jurídicas y de nuestros criterios morales, esta normalidad resultaba mucho más terrorífica que todas las atrocidades juntas, por cuanto implicaba que este nuevo tipo de delincuente (...) comete sus delitos en circunstancias que casi le impiden saber o intuir que realiza actos de maldad (p. 403).

De forma que, lo verdaderamente terrorífico no es tanto la acción, lo terrorífico son los criterios de moralidad y de normalidad que impiden realizar juicios éticos. En este caso, es tan terrorífico, la vaciedad de intención como la vaciedad de juicio ético de la acción por parte de los ‘no afectados’. En otras palabras, estamos terroríficamente vaciados de juicio, cuando legitimamos las acciones de estos diferentes actores, por no poder interpelarlos en su intención. Pero si podemos interpelar nuestros criterios de moralidad para no seguir en ese círculo del terror y de la espectralidad, que nos mantiene en la banalidad.

Ahora bien, respecto al actor Farc, en la narrativa grupal, este actor se complejiza, toma una forma dual. El conflicto armado no se reduce al actor Farc – como en las narrativas individuales-, en la narrativa grupal enuncian al actor Estado en su hacer ‘corrupto’ que genera unas víctimas que son las Farc, aquí su doble dimensión

Andrés: si, el estado generó unas víctimas por el robo monetario que hay en el estado

Valeria: el estado era corrupto

Andrés: ¿era?

Sandra: es, es.

Investigadora: bueno, ustedes me dicen hay un estado que era corrupto y generó unas víctimas, bueno y qué pasó.

Jhon: pues primero apareció las Farc, creo

Valeria: sí, yo también, estoy de acuerdo con Jhon

Jhon: son víctimas y victimarios.

No obstante, su acción de ‘hacer el mal’, como un ‘mal’ encarnado en este actor, si fue éticamente juzgada por matar a ‘campesinos’.

“Cristian: las FARC es un grupo armado que busca tratar de mejorar la calidad de vida de las personas que están de bajo recursos, quiere que haya algo como una igualdad.

Jorge: pero también se aprovechan de otras personas entonces hay no tienen...

David: ay no saben para donde van.

Jorge: porque muchas veces la guerrilla mata a los campesinos, eso se vuelve solo matar y ya.

Cristian: ellos atentan contra todos, a veces al gobierno, a veces a las personas, a los campesinos inocentes” (San José)

“Farc: son las personas que se apoderan de territorios es una fuerza armada y son personas que siempre están haciendo el mal” (Camilo, San José).

Los jóvenes resaltaron la acción ‘matar’ de las Farc que difiere con las acciones de los otros actores anteriormente mencionadas

David: yo pienso que no los paracos no están de lado de nadie, es a combatir y ya

Jorge: porque muchas veces la guerrilla mata a los campesinos” (San José)

Retomo esta parte para enunciar una diferencia en la lectura ética en la particularidad de cada actor, una es la acción ‘combatir’ y la otra ‘matar a campesinos’.

Esta segunda lectura del ‘mal’ tiene unas características bastante distintas, es un ‘mal’ con intención, es un ‘mal’ dirigido a personas inocentes, es la otra cara del mal.

Estas dos lecturas del ‘mal’ que realizaron los jóvenes, son las dos caras del mismo relato dominante enunciado brevemente en el anterior apartado. Pero ahora desde una perspectiva multiactor, en la que se normaliza un ‘mal banal’ y se profundiza el otro ‘mal’ espectralizado en el actor Farc.

Esto tiene una implicación, respecto a la forma en que se unen estas acciones, en términos de la trama, se convierte en la lucha de un ‘mal superficial’ contra un ‘mal profundo’, en el cual las víctimas tienen un papel residual, son leídas en última instancia, como daños ‘colaterales’

“Jhon: las víctimas son los campesinos, la gente inocente” (Manizales)

“David: mmm, faltan las víctimas.

Investigadora: las víctimas, primera vez que la mencionan.

Jorge: ja las victimas aparece en todas.

Investigadora: ¿aparece en todas?

Jacob: si, porque en las Farc hay víctimas, en el estado también víctimas, no en todos, en paramilitares también, en todos, campesinos.

David: uy si en todos.

Investigadora: y quienes son, como las describen.

Alex: ja, pues a las personas que las hacen salir de sus casas y les toca irse para otras partes.

Jorge: pues da tristeza y pesar, porque por ellos estar en el sitio equivocado.

Investigadora: ¿en el sitio equivocado?

Jorge: como decirlo si, muy de malas” (San José)

Los jóvenes dejaron para el final de la narrativa grupal, el actor sociedad civil, y el actor víctimas– con una sola dimensión-, las víctimas son el quién de las acciones de los grupos armados, su qué no fue ‘hacer el mal’ como los otros actores, su qué fue ser inocente, sufrir, estar en el lugar equivocado.

Este orden en la narrativa colectiva de los jóvenes, es una de las implicaciones éticas, este relato dominante justificatorio de un ‘mal’, es excluyente, no reconoce éticamente las acciones de todos los actores armados, ni reconoce a las víctimas, de hecho, las sustancializa como residuo.

Es posible enunciar en términos de Arendt (2009) lo ‘terrorífico’ que resulta ser esta forma ‘banal’ en la que se lee el conflicto y sus actores, y la reproducción de esta ‘banalidad’, nos deja en la vaciedad, se convierte también en obstáculo para los procesos de reconocimiento y de reconciliación a los que le está apostando el país.

La reproducción de un relato dominante, simplificante, superfluo, sin niveles de profundidad, nos hace entrar en el círculo de la ‘banalidad’ que se mencionaba anteriormente, la falta de intención y la vaciedad de interpelación ética por parte de nosotros la ‘sociedad civil no afectada’ ¿cómo romperlo? Considero que es posible solo desde la ampliación de voces, desde el encuentro ético, desde el encuentro con la historia o con el rostro del otro.

Como lo señala Mélich (2000) para contestar a la pregunta «¿quién?» es necesario narrar la historia de una vida. Por tanto, es comprensible la forma como las preguntas por el qué o el quién de la acción, se sumergieron en la banalidad, puesto que, no están contenidas en la historia de una vida.

### 6.3 Pluralidad de qué y de quiénes: Multiplicidad de formas del aparecer del otro

En este apartado expongo la pluralidad emergida a través de las historias compartidas con los jóvenes, como lo señala Arendt (2001) la pluralidad es uno de los rasgos esenciales de

la condición humana: “Los hombres, no el Hombre, viven en la tierra y habitan el mundo” (p. 22).

Este último movimiento narrativo, emergió del diálogo a partir de las historias de los diferentes quiénes enunciados, en donde se diversificó no solo la pregunta por el quién sino también su qué, es decir, se diversificó también la acción.

En este sentido, las historias compartidas se convirtieron en otro tipo de audiencias, aunque fuéramos los mismos integrantes en todos los encuentros, evocación de las voces e historias de las personas directamente afectadas se ubicaron como audiencia para el diálogo.

Inicio enunciando de forma meramente descriptiva la diversificación de acciones que resaltaron los jóvenes respecto a cada audiencia. Y posteriormente se expondrá desde los planteamientos de Arendt (2001) las diferentes formas de este movimiento narrativo.

### 6.3.1 La audiencia excombatiente paramilitar

La historia de un excombatiente paramilitar – Marcos “*El amor me hizo perder la guerra*”- propició en el diálogo con los participantes otros “qué”, sin señalamiento en los encuentros previos. La historia de Marcos enunciaba otras acciones como ‘hacer falta matar’, ‘acostumbrarse a la sangre’ y ‘enamorarse’.

En el contexto urbano las dos primeras acciones fueron fuertemente interpeladas por las voces femenina

“la forma tan tranquila que habla cuando se trata de matar como si nada después de mucho tiempo”  
(Fernanda)

“Me impacto como la gente estando por allá se acostumbra al olor de la sangre, como si fuera normal” (Diana)

“me asombró mucho que al muchacho le gustaba matar, es increíble hasta donde llegan las persona de matar a otras. El no debió meterse a los paramilitares” (Valeria)

“Lo que más me sonó fue como es posible que se pudiera acostumbrar a l olor de la sangre que para ellos matar se volvió algo cotidiano que es de todos los días” (Jenny)

Esta acción de ‘matar’ interpelada por las voces femeninas, hizo referencia a la pérdida de lo humano, de cierta manera, despojar al otro de su humanidad matándolo, es despojarse así mismo de su condición de humano. Con esta audiencia, se empezó a cuestionar con más fuerza la acción que antes era considerada como ‘hacer el mal por ahí volando’.

Ahora bien, en esta diversificación de acciones, las voces masculinas en el contexto urbano destacaron las acciones de cambiar, amar, recapacitar, pensar, actuar.

“todas las personas pueden tener una segunda oportunidad y que algunos la aprovechan y tan solo por amor a su familia” (Rodolfo)

“Marcos se involucra y es contratado para limpiar la maleza, pero cambia su idea cuando se enamora de una mujer esta le da un hijo y aparece el proceso de paz donde este deja las armas. Pienso que cuando la persona ya tiene alguien amoroso lo hace pensar y actuar bien, lo hace cambiar para el bien y porque el amor lo puede todo” (Jhon)

“Los sueños que él tuvo lo llevaron a un mal camino y que gracias al enamorarse y haber tenido un hijo el recapacitó de lo que estaba haciendo y cambió” (Andrés)

“con el amor se pueden hacer cosas, por ejemplo, empresario, en la historia pasó, él pudo salir de los paramilitares para ser empresario”. (Camilo).

Identifico esta distinción de género principalmente en el contexto urbano estas diferencias se presentaron de forma muy fuerte desde el primer encuentro. En este punto, es importante considerar la interpelación ética que se realiza a la acción, en las voces femeninas,

se cuestionaron la acción matar ya no desde un ‘mal banal’, sino en la forma en la que se pierde la humanidad al matar a otro; y en las voces masculinas la resonancia de la capacidad de amar que permitió que emergieran otras formas de aparecer de este actor caracterizadas por el amor.

Por su parte, en el contexto rural no identifiqué tan fuerte estas diferencias de género. En San José los participantes destacaron la acción ‘amar’ por encima de la acción ‘matar’

“Solo una palabra puede cambiar el rumbo de las cosas que no habíamos pensado, en este caso fue el amor, el amor pudo con la guerra de aquella persona, pero él dijo el amor le ganó a la guerra, pero él ganó algo más hermoso, y fue enamorarse de una persona y dejar aquella ilusión del uniforme. Él fue valiente y gracias al amor pudo ganar aquella ilusión” (Marcela)

“fue más fuerte el amor que el deseo de matar y llevar su uniforme. La forma en la que progresó para dejar atrás ese pasado tan oscuro” (Lina)

“lo que más me hizo eco es que todos los seres humanos podemos cambiar nuestro destino, el rumbo de nuestra vida que no importa el pasado en el que haya vivido, que lo importante es que corrigió todo, gracias al amor y la perseverancia con la que se logran las cosas” (Camila)

“lo que más se me quedó fue el ex paramilitar dejó las armas por el amor, que el amor lo le hizo ver las cosas de otra forma el mundo, y que él quería salir adelante sin hacerle daño a nadie” (Jorge)

“me sonó cuando el señor conoció a esa mujer ya ahí, fue que empezó a cambiar todo que por el amor a su mujer y a su hijo empezó a sentir cosas diferentes y le hizo ver la vida con otros ojos y de otro sentido” (David)

“lo que me gustó del texto fue que Marcos después de estar en las autodefensas se da la oportunidad para salir adelante con su esposa y sus hijos, él decide ayudar a las personas, y él decía que cuando sus hijos estuvieran grandes él les iba a decir lo que habían hecho cuando estaba en las autodefensas” (Cristian)

La diversificación de la acción, expuso diferentes formas de aparecer del otro. En el contexto rural, la capacidad de amar fue privilegiada ante la acción matar, es una singularidad que hace referencia a la forma como en este contexto resaltaron el recurso y el sentido de familia, como el aspecto más potencializador; una manera en la que el otro apareció cargado de comienzo y de posibilidad. En otras palabras, los jóvenes en el contexto rural escogieron ver al otro en un presente de amor, en lugar de un pasado de muerte.

Es preciso agregar que, no sólo se diversificó la acción, también hubo omisiones. La historia de Marcos enunciaba una participación protagónica del ejército en la acción matar, porque el ejército era quién le daba los nombres “Lo de la cooperación con el Ejército era de varias formas, ellos nos dejaban espacio libre para que transportáramos nuestra tropa, o se simulaba una especie de combate y como nosotros ya sabíamos quiénes eran los que la debían, los cogíamos y se los entregábamos al ejército” (Palacios, 2015, p.74). La acción del ejército nunca fue interpelada.

### 6.3.2 La audiencia excombatiente Farc

Como se ha venido mencionando existe una diferencia narrativa respecto al género, principalmente en el contexto urbano, por tanto, inicio describiendo primero los movimientos dialógicos en Manizales y luego en San José

En Manizales, la historia de Marcela “*En la guerrilla también hay buenos y malos*”, diversificó en gran medida la acción del actor Farc que se enunciaba en los primeros encuentros, es decir, su acción ya no sólo fue ‘matar a campesinos inocentes’ su acción se diversificó a otras como la acción “sufrir”, que puso en relieve la ambigüedad de este actor como víctima y victimario, este aspecto fue más resaltado por las voces femeninas.

“Lo que más me impactó de la niña es que a todos los lugares que ella llegaba tenía relaciones o la violaban me impactó también lo que le hicieron con el revolver que se lo metieron por muchas partes (los paramilitares)” (Valeria, Manizales)

“Lo que más resuena de la historia de Marcela fue cuando su madre la abandonó y la dejó con ese terrible Señor su padrastro el cuál la violaba desde sus 4 años de edad y tuvo que soportar todo eso por sus 6 hermanos. Paso por muchas situaciones difíciles, perdió a su bebé de 3 meses, también tuvo su otro hijo el cual protegieron y ella luchó contra todo lo que se le venía encima” (Jenny, Manizales)

El diálogo en torno a esta audiencia no solo puso en relieve la acción sufrir, también diversificó el quiénes, y enunció a la sociedad civil no afectada por el conflicto como un quién que excluye, esta acción fue cuestionada principalmente por las voces masculinas

“Después de que ella se escapara y encontrara una vida mucho más normal, las personas la excluían solo por haber sido guerrillera, y no le dieron la oportunidad” (Rodolfo, Manizales)

“El eco que me dejó fue saber que le mataron a casi toda su familia y que fue rechazada más de una vez por su pasado y por lo que fue” (Andrés)

“Lo más impactante fue con el solo hecho de estar en la guerrilla ya se le tilda de mala y asesina, no todos los guerrilleros están allá porque quieren sino por los obligan” (Camilo, Manizales)

En este punto, es preciso retomar las diferencias de la interpelación ética respecto al género, es importante destacar la postura que plantearon las voces masculinas, respecto a la exclusión de la sociedad civil, y la postura de las mujeres respecto a la acción matar de los actores armados. Estas voces expusieron las diferentes acciones, y las diversas formas de aparecer de los actores. Lo cual manifiesta la variedad de formas de interpretación y simbolización que se produjeron en el campo del encuentro con los otros. Las diferentes historias compartidas exigieron posiciones específicas, múltiples formas de ver aparecer al otro,

lo que expresó más allá de la distinción de género, la forma polifónica en que lo femenino y lo masculino se presentaba y resonaba, conectaba o desconectaba, con relación a las diferentes respuestas y generación de nuevos significados.

Ahora bien, en el contexto rural, la acción se diversificó principalmente con la acción amar y salir adelante

“nos dejó que el amor por nuestra familia es el motor el que nos alienta a salir de esos oscuros pasados y esos errores que por situaciones diferentes se vieron en la obligación de enfrentarse a ese modo de vida que nadie le gustaría. Al decidir dejar este pasado nos prometemos un futuro innovador y más feliz” (Mónica, San José)

“todos tenemos una oportunidad para salir adelante no importa en que estuvo implicado” (Cristian, San José)

Como se ha mencionado las voces de los jóvenes rurales tuvieron un matiz muy interesante, ellos resaltaron principalmente el recurso, el amor, la familia, la comunidad. Ellos resaltan el aparecer comunitario de los diferentes actores.

### 6.3.3 La audiencia actor víctima

En el contexto urbano, la historia de la señora Inés (ceremonia de definición) evocó otras acciones, como audiencia los jóvenes resaltaron en ella su valentía, la lucha, el salir adelante, la capacidad de amar, un amor que la rescató también. Su presencia presentó un punto de realidad, ‘eso no solo pasa en las novelas’.

“La rescató el amor a la familia, sus hijos más que todo, también el deseo de salir adelante” (Sandra, Manizales)

“Me causó mucho impacto su historia y su pasado, lucha interna, vivió cosas que nunca se desean a nadie, me enseña que es una guerrera con muchos valores y debido a esa lucha por sus hijos. Me enseña a valorar también” (Jenny, Manizales).

“uno a veces piensa que eso solo pasa en películas, por allá en novelas, porque a nosotros nos ha llegado a pasar, es un impacto para mi muy grande, como, eso sí es verdad” (Valeria, Manizales)

Las narrativas previas respecto al actor víctima hicieron énfasis en una sola acción – sufrir-. La señora Inés como audiencia, diversificó en gran medida la acción de la población que no genera solo pesar, sino otras posiciones. Estas fueron unas de las palabras con las que los jóvenes definieron a la señora Inés.

Bryan: Valentía

Valeria: Valores

Rodolfo: Fuerza

Fernanda: Admiración

Sandra: autoestima

Tatiana: esperanza

Jhon: voluntad

Camilo: Paz

En el contexto rural la historia de Yolanda “*Ya no devuelvo golpes sino abrazos, aprendí que así hago más*”, diversificó también la acción de sufrimiento. No obstante, esta audiencia destacó una acción nunca antes mencionada, la acción ‘perdonar’ que para ellos fue interpretada como una acción importante para ‘salir adelante’. De hecho, su historia dejó una enseñanza, fue acogida en sus propias vidas.

“no todas las personas víctimas de diferentes indicios de violencia pueden superar las marcas que dejó, pero cierta parte de esa población víctima busca aquella salida en la cuál por más marcadas que

estén, el camino de la superación, y el perdón ayudar a otros a superarse fuertemente y saber que la vida sigue y que todos tenemos derecho a rehacer nuestras vidas” (Mónica, San José)

“fue muy bonita la forma en la que logró salir adelante y decidir perdonar. Creo que fue muy valiente” (Lina, San José)

“me pareció muy triste por lo que le pasó esa muchacha porque la violaron y le mataron a su mamá esa muchacha es una valiente por todo lo que le hicieron ella siguió adelante, hizo bien en perdonar la muchacha que se encontró en el bus a quien le hizo daño” (Jorge, San José)

“causa tristeza con lo que le pasó a la muchacha tan pequeña ser violada por un maldito depravado, pero ella no se quedó con esas y vio que era más fácil perdonar que seguir con una guerra. Por ese punto me gustó que ella pensará así por eso fue que salió adelante” (David, San José)

“con esta historia entendí que la violencia no soluciona los problemas, que, dando abrazos y amor, se puede llegar muy lejos y el saber perdonar es muy importante en nuestra vida” (Cristian, San José)

El aspecto de sobrevivencia es fuertemente resaltado por todos los participantes, como una forma de aparecer que difiere con la tradicional forma de victimización, ubicadas de forma pasiva, residual, sin capacidad de acción, reducido al sufrimiento. Como lo señala Lugo (2014) es importante superar el discurso de victimización y déficit, reconociendo que la guerra, como situación límite, no solamente tiene efectos negativos sino también permite aprendizajes, reconocer las historias de respuesta que se relacionan con habilidades, conocimientos y valores, que muestra lo que es importante para las personas que han sobrevivido. Lo que posibilita una forma de descripción más amplia.

#### 6.3.4 La audiencia sociedad civil

La historia de Ballen un empresario de Panaca que tenía una escuela de formación con un grupo de 40 desmovilizados, retomó en su narración algunos fragmentos de las vidas de algunos jóvenes excombatientes con los cuales trabajó.

En el contexto urbano la conversación grupal giró principalmente entorno a las historias de estos jóvenes. Se revivió el cuestionamiento ético de la acción matar que es más fuertemente cuestionada por las mujeres, se interrogan por la acción matar a su propia familia.

“me impactó mucho las historias que cuentan los trabajadores de Panaca y lo que más me impactó fue que a uno de ellos le mandaron la foto de su madre muerta y se le dio igual lo único que dijo fue que tan linda mi vieja” (Valeria, Manizales)

“si esa historia del muchacho me impactó, porque es que pudo haber matado al mismo hermano por la mina que él puso. Hasta la misma familia matar sin darse cuenta” (Fernanda, Manizales)

“a mí también me impactó de la historia es que las personas que están en la guerra no pueden hacer nada por sus familiares y hasta mueren por culpa de la misma guerra” (Jenny, Manizales)

Ahora bien, en el contexto rural la audiencia sociedad civil no afectada directamente por el conflicto, tuvo una acción importante de acogida o no acogida, los participantes resaltaron la importancia de este actor, que nunca antes fue mencionado.

“todas las personas somos hasta cierto punto culpables. No brindamos ayuda a las personas que se desmovilizan y por eso algunos temen hacerlo. Que haya hecho algo para ayudar a esos jóvenes” (Yesica, San José)

“lo que más me hizo eco que hay personas a las cuales todavía les importa el bienestar del país y de las personas víctimas de la guerra que al desmovilizarse no tienen rumbo fijo hacia la sociedad sin saber si los van aceptar o no, hay personas que ayudan a un mejor país” (Cristian, San José)

“si todos nos concientizáramos de las personas que participaron en grupos armados la personas se sentirían cómodas en el país ya que no son rechazados por las personas que no han participado” (Marcela, San José).

Identifico otra forma de diversificación de acciones respecto a esta audiencia, es decir, la sociedad civil no solo como víctima con relación al sufrimiento, sino también en su acción de acogida, que debería interpelarnos.

### 6.3.5 Multiplicidad de formas de aparecer del otro

La diversificación de acciones que fueron anteriormente señaladas respecto a las *historias de unas vidas* permitió considerar la multiplicidad que nos atraviesa.

El diálogo que se generó con los jóvenes a partir de estas historias, puso de manifiesto la pluralidad de la condición humana, a través de las múltiples acciones.

Este es el principal movimiento narrativo que se generó en el proceso investigativo, la pluralidad y la multiplicidad de acciones de los diferentes actores del conflicto. Según Arendt (2001) “Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar, poner algo en movimiento” (p. 201). Estas nuevas acciones que emergieron con las historias compartidas en el diálogo con los jóvenes, denotaron comienzo, novedad, movimiento, acciones que poseen humanidad, capacidad de elección; las cuales en los primeros encuentros eran reducidas a un relato dominante que constreñía la posibilidad de un nuevo comienzo.

El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo (Arendt, 2001, p. 202)

La acción como despliegue de un nuevo comienzo, el reconocimiento de la capacidad de acción, es la apertura al mundo de la posibilidad, donde el otro aparece y acontece de diferentes formas, imposible de ser sustancializado o totalizado, porque somos multiplicidad.

La lectura de la acción desde el campo de la ética, se desplaza del cómo yo aparezco en la acción, al cómo me aparece el otro en su acción; la aparición de los otros como humanos, con múltiples acciones, antisustancia.

Junto con esta múltiple forma de aparecer del otro en la acción, se unió otra parte de este movimiento, y fue la posibilidad de la interpelación ética en la multiplicidad. Como señala Ricoeur (2004) respecto a la narrativa y al mundo de la acción “no hay acción que no suscite, por poco que sea, aprobación o reprobación, según una jerarquía de valores cuyos polos son la bondad y la maldad” (p. 122). No obstante, en el anterior apartado de este capítulo se consideró el aspecto de vaciedad de interpelación ética de la acción del ‘mal banal’. En este punto no se considera la ‘banalidad’ sino la multiplicidad, que abrió campo al cuestionamiento ético de dos acciones principales: la acción matar de los grupos armados – ya no reducida a las Farc-, y la acción acogida o no acogida de la sociedad civil –que en los primeros encuentros era escasamente mencionada-.

La interpelación de estas acciones fue cuestionada por unas voces particulares, las voces femeninas interrogaron más fuertemente la acción matar, las voces masculinas la acción exclusión de la sociedad civil, y las voces de los jóvenes rurales que resaltaban principalmente el aparecer comunitario de los diferentes actores.

De manera que, la multiplicidad de acción contenida en las historias compartidas posibilitó diferentes formas de aparecer del otro, pero también se distinguen desde las voces mencionadas unas formas particulares. Es decir, se configuró una dinámica entre los “quiénes” que aparecían en las historias, y los “quiénes” que las recibían, fue un escenario conjunto, en el que todos hicimos parte en ese aparecer.

En este escenario conjunto, la dinámica relacional volvió a manifestar ciertas distinciones de género y de contexto, entre lo rural y lo urbano. Por lo que, considero

significativo rescatar estas divergencias respecto a la forma en que las diferentes historias aparecían ante los participantes.

Con relación al género, es importante considerar una línea narrativa en la totalidad de los encuentros, las voces femeninas narraban el conflicto armado principalmente desde el aparecer de las víctimas, y las voces masculinas desde el aparecer de las Farc. En los posteriores encuentros, las voces femeninas se cuestionaron la acción matar, las voces masculinas la acción de exclusión de la sociedad civil.

Las narrativas no existen y no operan de forma independiente a la construcción sociocultural, que constituyen unas comprensiones de mundo. En este caso, los y las jóvenes no se escaparon de una construcción de género que ha enmarcado sus miradas, su subjetividad ha estado regulada por unos mecanismos socioculturales que dirigen de cierta forma su percepción, por lo que, la forma en la que aparece el otro difiere entre unas voces y otras. Como lo señala CNMH (2011) las mujeres adoptan una centralidad en el cuidado del otro, respecto a rol de asistencia al otro; los hombres con una subjetividad más militarizada, se cuestionaron el rol del combatiente y del excombatiente en una sociedad excluyente. Esto permite considerar un campo de indagación crítica sobre las construcciones de género. Sin embargo, esta divergencia contemplada en el diálogo, no se mira en términos de dominación, sino en términos de multiplicidad, es decir, estas diversas interpelaciones de las voces masculinas y femeninas, permitieron distinguir el multi-acontecer de las diferentes historias compartidas.

En otras palabras, se consolidó una dinámica relacional que permitió dialogar sobre las diferentes formas en las que el otro aparece, también la movilización de posiciones que se generó en los jóvenes, haciendo posibles las nuevas lecturas y sentidos.

Ahora bien, en lo que respecta a distinción entre los contextos rural y urbano, la dinámica relacional en el contexto rural, posibilitó un escenario de acogida en el que el multi aparecer de los diferentes actores del conflicto se consolidó en experiencia conjunta. Los

jóvenes en San José se identificaron como corresponsables en los procesos de reintegración de los jóvenes excombatientes, resaltando el papel de la sociedad civil, no solo como víctima, sino como actor no víctima, responsable de acoger. Esto pone en relieve una construcción sociocultural que permea al campo, donde el tejido relacional representa lazos de comunidad mucho más fuertes, mientras que, la construcción sociocultural de la ciudad, está basada principalmente en el individualismo.

La diversidad de historias, de acciones y de voces de los jóvenes, permite considerar lo que Bruner (1991) señala como la característica crucial de la narrativa “su especialización en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente” (p. 59), entre las versiones canónicas que elabora la cultura, y el mundo de lo posible, de la multiplicidad.

Esta dialéctica de la narrativa refleja la rica dinámica de la combinación entre el carácter construido y constructor del relato, es decir, entre los relatos legitimados/legitimadores que provienen de la institucionalidad hegemónica y el carácter constructor que permite considerar que toda narrativa hace frente a la canonicidad, puesto que, las narrativas “suponen un/a narrador/a con agencia, intenciones, capacidad de auto-activación y autointerpretación, recursos para negociar posiciones y también capacidad de manipular, desvirtuar y esconder” (Bernasconi, 2011, p. 26).

La diversidad de posiciones asumidas por los participantes en la multiplicidad de audiencias, permitió distinguir más claramente los diferentes cuestionamientos, resonancias e interpelaciones de los jóvenes respecto a las acciones de los diferentes actores del conflicto armado. En este punto se destaca la importancia de la multivocalidad como respuesta a los relatos dominantes que constriñen y configuran un único horizonte de comprensión y de aparición del otro, que limitan incluso la interpelación ética de acciones que se matizan según sus actores. Es decir, la diversidad de audiencias, abrieron espacio a la profundidad de lo múltiple y lo posible para fracturar la ‘banalidad’ de lo único e irreflexivo.

## 8. Reflexiones metodológicas

En este capítulo me propongo escribir sobre el camino investigativo que se fue configurando, con relación a la pregunta de investigación que ha guiado este proceso, la decisión metodológica, de los encuentros narrativos- dialógicos, y las diferentes movilizaciones sentidas y percibidas en estos.

Para empezar el proceso investigativo estuvo desde un inicio orientado por la siguiente pregunta ¿Cómo son las narrativas que jóvenes escolares construyen sobre el conflicto armado, a partir del reconocimiento de las historias de sobrevivencia y restauración de las personas directamente afectadas?

Esta pregunta se fue consolidando con el interés puesto en dos aspectos; el primero, con relación a polifonía de las múltiples narrativas del conflicto armado colombiano, y el segundo, con base al reconocimiento como una dimensión que me permitía realizar una intersección entre jóvenes no afectados directamente por el conflicto y personas directamente afectadas.

La decisión metodológica de modalidad narrativa la realicé inspirada en Ricoeur (2004) quien considera la narrativa “como el medio privilegiado que expone la experiencia temporal inherente a la ontología del ser- en-el-mundo.” (p. 26). En nuestras narrativas desplegamos nuestras formas de ser, de estar y de hacer en el mundo, en un punto de confluencia entre lo subjetivo y lo colectivo, puesto que, no solo narramos nuestras experiencias, relatamos las relaciones, los sentidos, significados y actualizaciones de nuestra realidad. En este sentido, la narrativa se fue configurando en la investigación no solo como palabras o relatos, sino también como sentidos, construcciones, y formas de acción social donde se fue reconociendo las posibilidades de re-creación colectiva de la realidad.

Los encuentros con los participantes no se configuraron simplemente en el contar la historia del conflicto, ni en el comprender las acciones de los diferentes actores; los encuentros se fueron tejiendo desde las voces de los jóvenes, que enunciaban un único repertorio, a la

multiplicidad de historias; con el interés de conocer y entender, nuestras formas de relación con nuestra historia como país y con la historia de estos otros que la han protagonizado, trascendiendo la línea divisoria de afectados y no afectados.

Este proceso investigativo me fue mostrando diferentes movimientos narrativos que fueron señalados en los anteriores capítulos, pero que en este apartado considero importante reflexionar sobre las narrativas del conflicto armado colombiano como un asunto *ético-político*. La ética definida por Ricoeur (2006) “[...] como una orientación del obrar humano a través de las normas, es también la relación de nuestro obrar con el mundo habitable, relación que es inmediatamente fuente de cuestionamientos éticos” (p. 272), para el autor la reflexión de la acción humana es un nivel eminentemente ético. Y la política definida por Arendt (1998) como “el estar juntos los unos con los otros, los diversos (...) la política tiene que partir de un hecho ineludible: la pluralidad humana” (pp. 45- 46).

Con relación a lo anterior, direcciono esta reflexión considerando dos dinámicas de visibilización e invisibilización, de encuentro y desencuentro, que se configuraron en el proceso investigativo; la triada narrativa, memoria y reconocimiento; y la plurivocidad que generaron las narrativas testimoniales.

Los primeros encuentros con los participantes reflejaron la dimensión narrativa de la memoria, es decir, las versiones que lo jóvenes enunciaron del pasado, señalando ciertas lógicas de recuerdo y olvido, el protagonismo y el foco narrativo de ciertos actores armados -como el actor Farc-, y la invisibilización de otros – como el actor paramilitar-.

Esta dimensión selectiva en el campo de la memoria, está relacionada con el repertorio político de ‘seguridad humana’ que ha legitimado un relato dominante que instauro no solo un recuerdo, sino también una verdad, desde la univocidad. Asimismo, ha configurado una postura ética selectiva, donde la lectura de la acción del ‘mal’ es banalizada –en el actor ejército y paramilitares- bajo criterios de obediencia y disciplina.

Esta relación memoria y relato dominante, nos lleva a interrogarnos en términos de reconocimiento, por nuestro 'sistema de referencia evaluativo' (Honneth, 1997), y la forma como este relato obstruye y vacía nuestros criterios éticos, naturalizando ciertas acciones de violencia, simplificando y responsabilizando exclusivamente y unívocamente a un actor sin posibilidades de reflexión y amplificación.

En este punto, evoco parte de las sensaciones que como sujeto participante emergieron en mí durante este proceso; en los primeros encuentros con los jóvenes, me parecía muy particular que estos no se interpelaran ciertas lógicas que enunciaban en sus relatos, *'esos son los de Uribe' 'están, pero volando por ahí, haciendo males o alguna cosa'* (Sandra, *Manizales*), ¿por qué no se cuestionaban este 'mal'?, si como lo señalaba Ricoeur (2004) "no hay acción que no suscite, por poco que sea, aprobación o reprobación, según una jerarquía de valores cuyos polos son la bondad y la maldad. (...) ninguna narración es éticamente neutra" (p. 122). Entraba en la encrucijada de explicarles ciertas lógicas que algunos decían no comprender, o simplemente escucharles libremente sus relatos y expresiones; realmente realicé grandes esfuerzos por no enrutar sus puntos de vistas, por acallar y escuchar. La escucha atenta me permitió luego comprender que sus narraciones enmarcadas en este relato dominante no hacían alusión a un quién, por tanto, no había a quién interpelar, sin agente es imposible valorar la acción.

Menciono este fragmento de mi experiencia en el proceso, para señalar el entrelazamiento que se configuró entre memoria/narrativa/reconocimiento, el cual me fue presentando el complejo tejido que se construía entre le único repertorio socialmente establecido sobre el conflicto armado colombiano que tenían a su disposición los jóvenes y las posturas éticas que asumían. Por esta razón, retomo en este apartado la postura de la banalidad ética de este relato dominante, como una posición que se restringe a la legitimación y aceptación de una única forma de lectura del conflicto armado, y no al cuestionamiento.

Es punto me lleva a reflexionar que no toda narrativa suscita una valoración de la acción en los polos de bondad y maldad, existen narrativas que hacen énfasis en un qué sin quién, es decir, en acciones sin agentes, que inhiben los cuestionamientos, por tanto, se instalan sin reflexión crítica.

Ahora bien, el segundo aspecto a considerar en este proceso investigativo es la plurivocidad que generaron las narrativas testimoniales. La invitación al diálogo a partir de las historias compartidas, se movilizó en dos posturas, la postura tendiente a la escucha, a la apertura, al relato, a la palabra, y la postura del dialogo, de la evocación, del campo de las resonancias de estas historias.

De esta manera, los encuentros narrativos que se realizamos en torno a las historias de los diferentes actores del conflicto armado, abrieron campo a la pluralidad como rasgo esencial de la condición humana y como parte ineludible de nuestro estar juntos como acción política (Arendt 1998- 2001), lo cual se tradujo en las diversas formas de aparecer y acontecer de los actores del conflicto en sus diferentes acciones narradas, y en la variedad de posicionamientos políticos entre los participantes; esta multiplicidad generó movimientos entre la banalidad y la profundidad, entre lo único y lo múltiple. De manera que, el alojamiento narrativo de univocidad del relato dominante, se fue moviendo a la plurivocidad de las historias compartidas.

Por este motivo, considero pertinente ampliar este papel de la narrativa testimonial como vehículo movilizador y formador, capaz de romper con los relatos consistentes, con las explicaciones simples y unidimensionales. Asimismo, permite potenciar los principios de alteridad y de encuentro con unos Otros que hemos desterrado a la indiferencia. Como lo señala Gauta (2018) en el campo de la palabra, y de la experiencia compartida de la narrativa testimonial, se abre espacio de conexión colectiva, para que “el *importaculismo* no haga parte del código moral y de conducta de los colombianos” (p. 55). En este sentido, es preciso señalar

la forma como las narrativas testimoniales compartidas en el proceso investigativo, fueron tomando un espacio ante la vaciedad de posicionamiento ético de los primeros encuentros.

Para finalizar, considero pertinente seguir preguntándonos por estas dimensiones ético-políticas de las narrativas del conflicto armado colombiano, y sus implicaciones en el *estar juntos*, en el escenario político de la pluralidad, y en el intercambio, en el campo de la ética del encuentro, de la interpelación, de la configuración de horizontes de posibilidad y no de obstrucción.

## 9. Reflexiones finales

En este último capítulo propongo desarrollar las reflexiones y las reconstrucciones que este proceso de investigación me ha ofrecido.

Investigar es una experiencia de viaje, es la decisión de emprender un camino, en donde, tanto lo imaginado y lo planeado como lo desconocido y lo inesperado se combinan en un mismo trayecto. Es una apertura al mundo, que trae consigo la salida de sí y la posibilidad del encuentro, por tanto, se convierte en una trayectoria que se va construyendo con los otros, recorrido en el cual, se descubre y también nos descubrimos distintos, por tanto, regresamos cambiados, se regresa siendo otro.

La experiencia de investigación me permitió sentirme en un punto de intersección entre varios mundos. El mundo de los jóvenes no afectados directamente por el conflicto y el mundo de los sobrevivientes, el mundo de lo rural y lo urbano, el solipsismo y la colectividad, la dinámica entre la banalidad y la profundidad, entre lo único y lo múltiple.

Esta experiencia que me hizo considerar diferentes giros en la mirada. El primero con relación a al foco de atención como profesional en psicología y más ampliamente hablando como profesional en ciencias sociales. En general este foco ha estado orientado a la denominada ‘población vulnerable’ como una apuesta política importante de visibilización, de quienes han

sido violentados por diferentes dinámicas de poder y opresión. No obstante, el proceso de investigación me amplificó el campo de percepción, al considerar que habitamos en un complejo tejido relacional, en donde existen diversas formas de desintegración social, como la denominación de ‘afectados y no afectados por el conflicto armado colombiano’, donde el otro es borrado dentro de unas categorías que impiden ver otras formas de relación y de reconocimiento, donde sobresale la indiferencia, y el efecto anestésico de la no implicación.

Por tanto, considero que la primera reflexión y ampliación que me abrió el proceso investigativo, fue considerar la importancia de configurar procesos de intersección de mundos, en donde se deconstruya la tradicional forma de fraccionamiento jerárquico de la población, que se sostiene dentro de unos criterios de fragmentación social, de normalidad y anormalidad, de afectación y no afectación. Es necesario entonces una apuesta clara que posibilite la construcción de puentes frente a las fronteras que se nos han instauradas, y de esta manera, ampliar nuestro campo de acción orientado desde la polifonía.

Es punto me lleva a considerar un segundo aspecto de este viaje, la importancia de la construcción narrativa en escenarios colectivos y dialógicos, que permiten procesos de ampliación de sentidos. Los diferentes espacios construidos con los participantes, manifestaron la forma como en el encuentro se transita y tejen diferentes significados, se reproducen ciertos repertorios instaurados, pero también se generan nuevos posicionamientos, reflexiones y recreaciones de lo establecido.

Las diferentes audiencias enunciadas en el capítulo de movimientos narrativos, mostraron el paso de las narrativas individuales, caracterizadas por el solipsismo y la enunciación de un único actor, a las narrativas colectivas de los participantes, en las que se relataban diferentes quienes, bajo el repertorio del relato dominante de ‘héroes y villanos’ donde las víctimas se diluían como efecto ‘colateral’; y en los últimos encuentros los movimientos se caracterizaron por la multiplicidad de audiencias, la pluralidad de acciones de

los actores del conflicto armado colombiano, las cuales favorecieron, la circulación de diferentes posicionamientos, cuestionamientos e interpelaciones. En este sentido, la construcción colectiva y la intersección de mundos, propone una lógica relacional, en la que los linderos ceñidos a una única forma de leer el conflicto armado colombiano, se desdibujan y se amplifican, tornándose complejos y polifónicos.

Como tercer aspecto, el proceso investigativo, me permitió considerar ciertos movimientos entre lo macro y lo micro social. La pregunta por los marcos sociales de la memoria, hizo alusión a las configuraciones macro sociales de construcción de memoria oficial y el sostenimiento de unos recuerdos y unos olvidos a través de ciertas instituciones como la escuela, la familia y los medios de comunicación, las cuales posibilitan procesos de incorporación y asimilación de códigos culturales y de visiones de mundo compartidas. Con relación a esto, se logró considerar ciertas dinámicas de domesticación del recuerdo, mediante la fijación de visiones hegemónicas, es decir, de un relato dominante. No obstante, la pregunta por las dinámicas de reconocimiento, abrió campo al movimiento entre estas visiones macrosociales que establecen ciertas formas de lectura del otro, y el proceso microsocioal que se configuró en la investigación, bajo la particularidad de los encuentros vividos con los participantes.

Los enunciados de los jóvenes se fueron movilizando de las categorías de abstracción del otro, que respondían a la configuración de un orden social impuesto, a las diferentes formas de implicación con el otro desde su historia, donde emergieron aspectos de lo microsocioal, del encuentro particular con las narrativas de los otros, el reconocimiento de la vulnerabilidad, de la ambigüedad, de la capacidad de elección de los diversos actores del conflicto armado.

Estas movilizaciones me permitieron considerar la importancia de plantear procesos de investigación que configuren preguntas que combinen niveles micro y macro sociales de análisis, que abran campo al cuestionamiento de procesos más complejos de orden social, pero

también asumir posiciones más activas que solo se dan en el terreno de lo relacional e interaccional, que permiten entrar en la dimensión de la ética, de la respuesta, en el encuentro con el otro.

Respecto a este punto de lo microsocioal, en el proceso de investigativo se fueron presentando en la interacción dos dinámicas particulares entre los participantes, que quedan abiertas para profundizar en próximos estudios. En primer lugar, las dinámicas de implicación de los participantes con las historias compartidas en el contexto rural y urbano. En San José los jóvenes expresaron una forma de implicación que se caracterizaba por la cercanía, donde las historias se extendieron a sus propias vidas, en términos de enseñanza. En contraste los jóvenes de Manizales, expresaron un grado de implicación con las historias compartidas, pero donde el otro sigue siendo lejano, su historia impacta, pero no interpela sus propias vidas, lo que denominé en términos de acogida.

Me hace particular eco la pérdida o falta de acogida hospitalaria del otro en el contexto urbano, como lo señala Larrosa (2006) como sociedad nos hemos constituido bajo el signo de la información “estamos informados, pero nada nos conmueve en lo íntimo” (p. 97), la conexión con el otro entra en el campo de lo instantáneo, de lo consumible. Es pertinente cuestionarnos estas formas en las que nos encontramos con el otro, desde el campo educativo.

En términos de Mélich (2000) es preciso “hacerle frente a todo modelo de formación que bajo tal nombre pretenda fabricar un ser humano” (p. 46), desde estas lógicas de la planificación tecnológica, del consumo de información, que configuran un pensamiento totalitario, único, sólido, consistente en sí mismo, que no se deje vulnerar fácilmente por lo ajeno y por lo extraño.

Pero emerge el interrogante ¿Cómo hacerles frente a estas dinámicas de fabricación de sujetos en el escenario educativo? Mélich (2000) plantea la necesidad de llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta el concepto de educación, sus discursos,

y sus prácticas sociales; para repensarla en términos de la radical novedad, la exterioridad, la alteridad y a la acogida. Asimismo, este proceso investigativo me lleva considerar también la posibilidad de desplazar nuestra mirada a las diferentes formas de relación que se propician en los contextos rurales, que están orientados a la acogida, al recibimiento, para reconocer y repensar los tejidos sociales que se configuran en el campo y en la ciudad, de esta manera realizar conexiones significativas con el otro. Este es un interrogante y un camino que queda abierto.

La segunda dinámica relacional que me quedó resonando en el proceso investigativo fueron las diferentes movilizaciones de las voces femeninas y masculinas, las cuales abrieron campo considerar al género como un marco social de la memoria, el cual configura un repertorio sociocultural diferenciador que enmarca el recuerdo. De igual manera, sus diferentes enunciaciones y posicionamientos, expresaron el multiacontecer de los otros en sus resonancias, y plurivocidad ética de sus diferentes interpelaciones.

Considero que es pertinente seguir preguntándonos por las construcciones tradicionales de género, y por los esfuerzos de de-construcción y reconstrucción que sobre el género se han venido realizando.

Para terminar la escritura, esta experiencia de viaje investigativo, del camino entre lo planeado y lo desconocido, en el cual me sentí como en un mundo de intersecciones, me sumerge hoy en el campo de la polifonía y la multiplicidad, entre lo dado y lo posible, donde quedo con más preguntas que respuestas, con más aperturas que cierres. Por esta razón no finalizo con un párrafo de conclusiones sino de reflexiones.

## Referencias.

- Alvarado, S., Gómez, A., Ospina, M., y Ospina, H. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativo: una propuesta epistémica y metodológica. *Nómadas*, (40), pp. 206-219.
- Amador, J. C. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), pp. 1313-1329.  
<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14229080915>
- Amaya, A., Torres, L. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-ando*, 8(1), pp. 142- 162
- Alpargatero, L. (2015). Recuperemos nuestra(s) historia(s): jóvenes que hacen ciudadanía. *Ciudad Paz-ando*, 5(2), pp. 21- 36
- Álzate, M. (2017). Reconciliación social: tecnología para la construcción de paz. *Tecno. Lógicas*, 20 (39), pp. 11-15
- Alape, A. (2006). Voces en el “taller de la memoria”. *Revista de Estudios Sociales* (24), pp. 108-128.
- Arendt, H (1998). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós
- Arendt, H. (2002). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arendt, H. (2009). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Editorial Debolsillo.
- Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arias, D. H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), pp. 253-278
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, (42), pp. 29-41

- Anderson, H. (2007). A postmodern umbrella: language and knowledge as relational and generative, and inherently transforming. En Anderson, H & Gehart, D. (Eds). *Collaborative Therapy: relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge
- Agudelo, A., Murillo, L., Echeverry, L. y Patiño, J. A. (2013). Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 587-602.
- Aquino, A. & Contreras, I. (2016). Comunidad, jóvenes y generación: disputando subjetividades en la Sierra Norte de Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 463-475.
- Bácares, C. (2015). Los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales en Colombia: ¿Víctimas de la violencia política o sujetos del delito? *Estudios Socio-Jurídicos*, 17(2), pp. 233-262.
- Ballesteros, B. P., Novoa, M., Sacipa, S. (2009). Prácticas culturales de paz en jóvenes adscritos y no adscritos a la Red de Jóvenes por la Paz. *Universitas Psychologica*, 8 (3), pp. 683-701.
- Barrero, E. (2011), *Estética de lo atroz: de los pájaros azules a las águilas negras*. Bogotá: Ediciones Cátedra Libre.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Editorial Sequitur.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica* (56), pp. 9-36.
- Botero, P., Pinilla, V. E., Lugo, N. V. (2011). Narrativas del conflicto sociopolítico y cultural de jóvenes en seis contextos locales de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 97-126.

- Botero, A. J; Leal Granobles, J. (2013). El mal radical y la banalidad del mal: las dos caras del horror de los regímenes totalitarios desde la perspectiva de Hannah arendt. *Universitas Philosophica*. 60, pp. 99-126
- Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. *En Sociología y cultura*. México: Grijalbo, Conaculta.
- Biglia y Bonet-Martí (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *FQS Forum Qualitative social research*. 10(1), pp. 1- 25
- Blanco, Mercedes (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24, (67), pp.135-156.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Alianza editorial S.A Madrid (traducido por J.C. Gomez y J. Linaza.)
- Bruner, J. (2003). *La fàbrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de literatura económica.
- Butler, J (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidos
- Butler, J (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México: Paidos
- Cabruja, Iñíguez, Lupicinio y Vázquez (2000). Como construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Análisis*, 25, pp. 61-94.
- Calveiro, Pilar (2001). Desapariciones memoria y desmemoria de los campos de concentración argentinos. México: Taurus
- Carvajal, A. (2012). El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del re-conocimiento. *Educación y Ciudad* (22), pp. 9-21
- Cardona, M., Loaiza de la Pava, J., Ospina, H. F. (2008). Exclusión e inclusión: lectura de narrativas de un grupo de jóvenes constructores/as de paz. *Revista Colombiana de Educación*, 54.

- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Género y memoria histórica. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico*, Bogotá, CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2011). *La memoria histórica desde la perspectiva de género conceptos y herramientas*, Bogotá, CNMH
- Consejo Nacional de Paz. Comisión de Cultura, Educación, Pedagogía y Comunicación para la Paz <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/construcion-paz/consejo-nacional-de-paz/Documentos%20compartidos/Comision-1.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2009). Las Epistemologías del Sur. Introducción.
- Domínguez De la Ossa. E, Herrera, D. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde Caribe*. 30(3) pp. 620- 641
- Estrada., A., Buitrago C. (2016). *Recursos psico-sociales para el post-conflicto*. Ohio: USA. Taos InstitutePublications
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 4 (2)
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets
- Foucault, M (1988). *La arqueología del saber*. Trad. y ed., Aurelio Garzón del Camino México: Siglo veintiuno editores.
- Galeano, E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad Eafit.
- Gauta, S. (2018). Narrativas testimoniales: poéticas de la alteridad. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1), pp. 83-86. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12216>
- Gergen. K., Gergen M. (2011). *Reflexiones sobre el construccionismo social*. Barcelona: PaidosIberica

Gergen, K.J. (2009). *Relational Being: beyond self and community*. New York: Oxford University Press

Gilligan, C., Spencer, R., Weinberg, MK, & Bertsch, T. (2003). On the Listening Guide: A voice-centered relational method. In PM Camic, JE Rhodes and L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. 1-31).

Gómez, S. (2018). Los discursos sobre joven y juventud: una revisión de las formaciones discursivas en las ciencias sociales en clave foucaultiana. *Tabula Rasa*, (29), pp. 245-276.

disponible en: <https://doi.org/10.25058/20112742.n29.12>

Gordillo, Claudia; Bruno, Federico (directores). (2013). *Apuntando al corazón* (Documental). Colombia: La Danza Inmóvil / Corporación Sembrar (productora)

Grondona, A. (2016). El giro narrativo y el lugar de la heterogeneidad discursiva en el análisis de teorías sociológicas. El caso de la teoría de la modernización en Gino Germani. *Cinta moebio* (56), pp. 147-158

doi: 10.4067/S0717-554X2016000200003

Halbwachs, M. (2004) [1925]: *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona: Anthropos Editorial.

Herder (1982) «*Herder Una metacritica de la Crítica de la razón pura*», Madrid: Obra selecta, prólogo, traducción y notas, Pedro Rivas, Alfaguara.

<https://es.scribd.com/doc/94375220/J-G-Herder-Una-Metacritica-de-la-Critica-de-la-Razon-Pura>

Hedrer, L., Álvarez, C. (2018). Los niños y las niñas recuerdan: memoria colectiva y participación en Memorial Paine, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), pp. 961-977.

- Herrera, M. C., Rodríguez, S. P (2016). Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política. *Revista Colombiana de Educación*, 71, pp. 13-22
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Jelin, E. (2002) *Los Trabajos de la Memoria*, Madrid: España Editores.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad*. En E. Jelin y F. Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 1-10). Madrid: Siglo xxi.
- Jiménez, A., Infante, A., Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62).
- Jiménez, A. (2012). El papel de la imagen, el imaginario y memoria política en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 5 (2), pp. 53-70.
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. *Revista de psicología, ciències de l'educació*. (19). pp. 87-112. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>
- Lévinas, E. (1997): *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme
- Londoño, J. G., Carvajal, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-ando*, 8 (1), pp. 124-141.
- Lugo, V. (2014). *Guerreros desarmados. Narrativas con jóvenes excombatientes de Colombia* (Tesis de doctorado). Tilburg University y Taos Institute
- Limón Arce, G. (Ed.). (2005). *Terapias postmodernas: aportaciones construccionistas*. México: Pax México.
- Maldonado, C. (2012). Narrativa hipertextual mapuche: reconstrucción contrahegemónica del archivo mnémico. *Perspectivas de la comunicación*. 5(1). pp. 17–26.
- GMH. (2009). Memorias en Tiempo de Guerra Repertorio de iniciativas. Grupo de Memoria Histórica

- Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós: Barcelona
- Merchán, J; Ortega, P; Castro, C; Garzón, L. (2016). *Narrativas testimoniales: Poéticas de la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Montealegre, Suárez y Vargas (2015). Tejiendo memoria. *Ciudad Paz-ando*, 8 (1), 164-179
- Mora, F. (2016). Reconocimiento de Víctimas del conflicto armado en Colombia: Sobre tecnologías de representación y configuraciones de Estado. *Universitas Humanística*, (82), 75-101.
- Ospina, M. C., Alvarado, M. A., Fajardo. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 987-999.
- Ospina, M. C., Alvarado, S. V., Fajardo M.A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, pp. 17(2).
- Ospina, D. A., López, S., Burgos, S. B., & Madera, J. A. (2018). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), pp. 943-960.
- Ortega., P., Castro., C., Merchán J., Vélez G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad pedagógica nacional
- Patiño, J. A. (2017). Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1207-1222.
- Palacio, R. (2013). La condición de víctima en el marco del conflicto armado colombiano y el problema de la responsabilidad. *Prisma social revista de ciencias sociales*, (10), pp. 459-485.

- Palacio, R. (2016). Narrativas y experiencias sobre la responsabilidad frente a las víctimas. Contribuciones para una educación ética en un contexto de guerra. *Teor. educ.* 28 (1), pp. 227-244
- Palacios, C (2015). *Perdonar lo imperdonable*. Bogotá: Planeta
- Pardo, N. G. (2005). Representación de los actores armados en conflicto en la prensa colombiana. *Forma y Función*, (18), 167-196
- Pérez, M. A. (2016). Memorias de la violencia política en la narrativa de jóvenes escolares del sur del departamento de Casanare. *Revista Colombiana de Educación*, (71), pp. 361-382
- Pineda, E., Orozco, P. (2018). Narrativas y relatos del Buen Vivir de infancias indígenas como estrategia de construcción de paz. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1), pp. 40-50.
- Pinilla, V. E., Lugo, N. V. (2011). Juventud, narrativa y conflicto: Una aproximación al estado del arte de su relación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 35-62.
- Posada, J., Briceño, P., Munar, Y. (2017). Análisis de experiencias y dispositivos en construcción de paz desde una perspectiva intergeneracional-intercultural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 505-517.
- Pulido, A. (2012). El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del re-conocimiento. *Educación y Ciudad* (22), pp. 9-21.
- Posada, J., Briceño, P., Munar, Y. (2017). Análisis de experiencias y dispositivos en construcción de paz desde una perspectiva intergeneracional-intercultural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 505-517.
- Rasera, EF, Guanaes, C., y Japur, M. (2004). Psicología, ciência e construcionismos: dando sentido ao self. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), pp. 157-165.

- Reyes., E. (2009). Hermenéutica y narrativa en Paul Ricoeur. Interpretación a la obra “Texto, Testimonio y Narración”. *Ciencia Unisalle*.  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia\\_letras/23](https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras/23)
- Rico, D., Maza Ditta, M. (2017). Actitudes hacia la reconciliación social y apuntes para una política del perdón: casos en el caribe colombiano. *Análisis Político*, 30(90), pp. 140-153
- Ricoeur (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. (5 ed.) México: Siglo veintiuno. Quinta edición. Primera edición 1995.
- Ricoeur (2006). *El sí mismo como otro*. (3 ed.) Barcelona: Siglo veintiuno.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. California: Sage.
- Rodríguez (2009). Las narrativas de los conflictos y la construcción de un enfoque de la seguridad humana. Análisis crítico del caso de Colombia. *Revista CS*, Vol (3), pp. 125-146
- Sarbin, T. (Ed.) (1986). *Narrative psychology*. Nueva York: Praeger.
- Secretaria de desarrollo social y gobierno coordinación de salud (2016) Disponible en:  
<http://www.observatorio.saluddecaldas.gov.co/desca/asis/2016/asis-municipal-2016-San%20Jos%C3%A9.pdf>
- Somers, M. 1996. Narrando y naturalizando la sociedad civil y la teoría de la ciudadanía: el lugar de la cultura política y de la esfera pública. *Zona abierta* 77(78), pp. 255-337.
- Somers, M. y Gibson, G. 1994. Reclaiming the epistemological “other”: narrative and the social constitution of identity. En: C. Calhoun (ed.) *Social theory and the politics of identity*, pp. 37-99. Oxford: Blackwell.
- Tamayo, R. (2016). Ser re(des)conocido como víctima: las víctimas del conflicto armado colombiano en la obra copistas. *Palabra Clave*, 19 (3+B44), pp. 919-937

- Ureña, J. F. (2015). Montaje o historia con imágenes. Sobre la posibilidad de representar la violencia en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 8 (1), pp. 22-39.
- Unidad de Víctimas (2016)  
<http://rni.unidadvictimas.gov.co/>
- Vázquez., F. (2001). *La memoria como acción social*. Barcelona: Paidós.
- Vélez., G; Herrera., M. C. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas (Col)*, 41, pp. 149-165.
- Villa., J. D. (2016). Perdón y reconciliación: una perspectiva psicosocial desde la no violencia. *Polis, Revista Latinoamericana*, 15 (43), pp. 131-157
- Villa, Londoño y Barrera (2015). Reparación a las víctimas de dictaduras, conflictos armados y violencia política en sus componentes de compensación, satisfacción, rehabilitación y no repetición. *AGO.USB Medellín-Colombia* 15 (1), pp. 1- 323
- White, M & Epston, D (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos* [Narrative means to therapeutic ends]. (Ofelia Castillo & Cristina Sánchez, Trads.) Barcelona: Paidós. Original work published 1980.
- White, M. (1997). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona: Gedisa

Anexos

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

La institución ha sido invitada a participar en un proceso de investigación. Antes de que usted acuerde participar, es necesario que comprenda los alcances de la investigación y tenga claridad en todos los aspectos que a continuación se describen

1. Título de la investigación: Narrativas de jóvenes escolares sobre el conflicto armado colombiano
2. Propósito del estudio: Lo que se pretende con el presente trabajo es comprender las narrativas que jóvenes escolares construyen sobre el conflicto armado colombiano, a partir del reconocimiento de las historias de sobrevivencia de las personas directamente afectadas; para ello es preciso incluir dentro del escenario escolar otras voces e historias, de víctimas, excombatientes, sociedad civil, funcionarios públicos, para generar espacios dialógicos con jóvenes escolares. Con el fin de aportar aspectos metodológicos hacia los procesos de reconocimiento en el país.

#### 3. Equipo de investigación

Ángela Maritza Cardona Joven investigadora- estudiante de maestría  
CC. 1.053.849.777  
Universidad Católica Luis Amigó  
angelacardonaca@amigo.edu.co  
Paula Vanessa Sánchez Investigadora- asesora de maestría  
CC. 24334568

4. Financiación: Colciencias

5. Participantes: Las personas que forman parte de este estudio son jóvenes escolares de la ciudad de Manizales y del municipio de San José.

6. Procedimiento:

El trabajo de campo consta de tres momentos.

1. Se realizarán encuentros narrativos con los jóvenes escolares mediante la conformación de grupos, se pretende realizar un banco de narrativas, escritas, orales y visuales.
  2. Un segundo momento de la investigación, que tiene que ver con el reconocimiento de las historias de sobrevivencia de las personas directamente afectadas, se presentarán historia de sobrevivientes. Como parte de este segundo momento de la investigación se pretende también articular la página web ‘Voces de sobrevivientes’<sup>8</sup> en la que se encuentran las historias de sobrevivencia construidas en el proceso investigativo “Narrativas de sobrevivencia y restauración en víctimas del conflicto armado en Caldas”
  3. El último momento de la investigación, consiste en recolectar a partir de encuentros dialógicos, narrativas literarias, visuales, musicales (según los jóvenes prefieran) sobre qué pasa al escuchar otras historias, cambiará la forma de narrar el conflicto, después de conocer otras historias. De esta forma contribuir con la conexión empática entre personas directamente afectadas por el conflicto armado y no directamente afectados.
7. Riesgos o incomodidades: Se considera que hablar y escuchar sobre el conflicto armado colombiano y sobre las historias de diferentes actores, víctimas, excombatientes, funcionarios públicos, sociedad civil no implica riesgo para las personas que lo hacen, sin embargo, en caso de llegar a experimentar algún sentimiento negativo o incomodidad durante las actividades, los participantes pueden interrumpir la actividad.
8. Beneficios: La participación en el proyecto no implica beneficios de tipo económico, sin embargo, los beneficios pueden verse representados en todas las reflexiones conjuntas que se construyen en los grupos y que puedan tener resonancias en las pedagogías institucionales y comunitarias. De otro lado, participar en el proyecto es

---

<sup>1</sup> Financiada por la Universidad de Caldas y el Taos Institute, de la cual la Universidad Católica Luis Amigó es aliada

una gran contribución para el conocimiento de un fenómeno social, y la comprensión de la fragmentación social que se vive como país en relación a las personas directamente afectadas por el conflicto y quienes no han sido directamente afectados.

9. Confidencialidad y privacidad: la información que su hijo comparta con nuestros investigadores en el curso de este estudio permanecerá en secreto y no será proporcionada a ninguna persona diferente a Usted bajo ninguna circunstancia. A los encuentros se les asignará un código de tal forma que el personal técnico, diferente a los docentes investigadores, no conocerá su identidad. Solo algunos investigadores (estrictamente los profesores responsables del estudio) tendrá acceso al código y a su verdadera identidad para poder localizarle en caso de que las encuestas detecten alguna alteración en su hijo que deba tratarse rápidamente. Los resultados de esta investigación pueden ser publicados en revistas científicas o ser presentados en reuniones científicas, pero la identidad de su hijo no será divulgada.

La información puede ser revisada por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Católica Luis Amigó, el cual está conformado por un grupo de personas quienes realizarán la revisión independiente de la investigación según los requisitos que regulan la investigación

10. Derecho a retirarse del estudio:

Usted puede decidir que su hijo no participe de este estudio.

No firme este consentimiento a menos que usted haya tenido la oportunidad de hacer preguntas y recibir contestaciones satisfactorias para todas sus preguntas

### CONSENTIMIENTO

Yo, \_\_\_\_\_ una vez informado sobre los objetivos y alcances a aplicar y el procedimiento a que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, acepto a participar en el estudio “Narrativas de jóvenes escolares sobre el conflicto armado colombiano”

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Hago constar que el presente documento ha sido leído por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del padre de familia  
CC.

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del participante

\_\_\_\_\_  
Fecha

CC.

---

Nombre y firma del investigador

CC.

---

Fecha