LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS POLÍTICOS A TRAVÉS DE LA MEMORIA COLECTIVA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO, UNA MIRADA MÁS ALLÁ DE LAS VÍCTIMAS - LA EXPERIENCIA DE DOCENTES DEL SECTOR PRIVADO EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Maestría en investigación social interdisciplinaria – Línea de investigación subjetividades e identidades

Nombre: Johan Carlo Uribe Molina

Director: Jairo Gómez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá

2023

Agradecimientos

Quisiera agradecer, en primer lugar, a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la cual ha sido durante más de diez años mi verdadero segundo hogar; en el pregrado, y ahora en la maestría, formó en mí las cualidades intelectuales y éticas que me han permitido ser el profesional que soy, además, me brindó los vínculos extraordinarios que han atravesado el discurrir de mi vida, sin los cuales no hubiese podido construir muchas cosas. También quisiera agradecer a los docentes de la maestría, quienes con su paciencia y entrega contribuyeron enormemente a que todo este proceso terminara de forma satisfactoria; en especial, deseo extender no solo un reconocimiento formal, sino más que todo un agradecimiento sincero al profesor Jairo Gómez-Esteban, quien no solamente fue mi tutor en esta, mi primera investigación, sino que con sus aportes intelectuales me abrió unas perspectivas epistemológicas que hasta ahora no había considerado, y que son ahora una guía en mi camino académico, el cual siempre vislumbré difuso.

Por último, y no menos importante, agradezco a todas y cada una de las personas que, de una u otra forma, contribuyeron para que hoy pueda estar aquí: a quienes llegaron a mi vida, a quienes se han mantenido y a quienes se han ido de ella, cada uno ha aportado inmensamente a lo que soy y he podido hacer.

Dedico esta investigación a todas y todos los colegas docentes que, día a día y con las uñas, intentan hacer de este país un mejor lugar para vivir.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN/ABSTRACT.....6

CAPITULO I: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....10

1.1. Pregunta problema.....10

1.2. Justificación del problema.....10

1.3. Delimitación de la población.....13

1.4. Objetivos.....15

1.4.1. Objetivo General:.....15

1.4.2. Objetivos específicos:.....15

CAPITULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES.....16

2.1. Estado del Arte.....16

2.1.1. La construcción de sujetos políticos desde el conflicto armado y el maestro como sujeto político.....16

2.1.2. Memoria y conflicto armado.....35

2.2.3. Representaciones sociales sobre el conflicto armado en Colombia 38

CAPÍTULO III: MEMORIA COLECTIVA COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL PARA LA SUBJETIVACIÓN POLÍTICA EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO.....50

3.1. Subjetivación. subjetividad y subjetividad política.....50

3.2. Memoria colectiva.....59

3.3. Representación social.....73

CAPITULO IV: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: LA COMPRENSIÓN DEL SÍ MISMO DESDE SU AUTOCOMPRENSIÓN, SU ACCIÓN Y SU RELACIÓN CON LOS OTROS.....79

4.1. La fenomenología hermenéutica como enfoque metodológico para estudiar la subjetividad.....79
4.1.1. La comprensión del sujeto en relación a la autocomprensión.....81
4.1.2. La comprensión del sujeto en relación a la acción.....82
4.1.3. La comprensión del sujeto en relación con el otro.....85
4.2. Las narrativas autobiográficas como estrategia metodológica para dar cuenta de los procesos de subjetivación política.....87
4.2.1. La narrativa autobiográfica y la autocomprensión.....88
4.2.2. La narrativa autobiográfica y la relación del sujeto con su mundo 90
4.2.3. Las narrativas autobiográficas y la relación del sujeto con los otros 93
4.3. Instrumento de investigación.....94
4.3.1. Momento I: Registro de codificación.....95
4.3.2. Momento II: Nivel textual. Pre-configuración de la trama narrativa 95
4.3.3. Momento III. Nivel comunicativo y textual de la trama narrativa...97
4.3.4. Momento IV: Nivel metatextual: Reconfiguración de la trama narrativa.....100
CAPITULO V: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y RESULTADOS.....102
5.1. Momento II: Preconfiguración de la trama narrativa. Identificación de las temporalidades de los acontecimientos.....104
5.2. Momento II: Preconfiguración de la trama narrativa. Identificación de las espacialidades de los acontecimientos.....108
5.3. Momento III: Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa. Identificación de las fuerzas narrativas, las tipologías de los acontecimientos y los atributos de los sujetos.....112
5.4. Momento IV: Reconfiguración de la trama narrativa.....118
5.4.1. Primera dimensión: La subjetividad política de los docentes como construcción intersubjetiva.....121

5.4.2. Segunda dimensión: el docente como agente de memoria.....128

5.4.3. Tercera dimensión: la subjetividad política expresada en la acción 144

5.4.4. Cuarta dimensión: las emociones como parte fundamental de los procesos de subjetivación política.....151

CONCLUSIONES.....155

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....161

RESUMEN/ABSTRACT

La presente investigación tiene como objetivo mostrar cómo pueden existir procesos de subjetivación política en el marco del conflicto armado colombiano en personas que no han vivido directamente alguna experiencia violenta relacionada con ese fenómeno, usando como fuente para tal fin la memoria colectiva de la violencia; en concreto, se ha seleccionado como población objeto de la investigación a docentes de ciencias sociales que trabajan o han trabajado en el sector de educación formal privado de la ciudad de Bogotá, y que tienen como particularidad no haber experimentado en carne propia algún tipo de violencia en el marco del conflicto armado colombiano, o en palabras más sencillas, que no hayan sido víctimas directas de ese flagelo.

Al hacer un rastreo sobre la construcción de sujetos políticos a partir del conflicto armado colombiano se encontró como problema fundamental que aquellas investigaciones se han centrado casi que exclusivamente en aquellas personas que se han visto relacionadas directamente con ese fenómeno, bien sea víctimas o victimarios, aunque primordialmente se han concentrado en las víctimas; así mismo, se pudo develar que la memoria colectiva se erige como insumo fundamental a la hora de construir esos procesos de subjetivación. De ello se desprende que esa memoria colectiva se vea vedada casi que únicamente a las personas que han vivido la violencia en carne propia. Por otro lado, se pudo diagnosticar que cuando se investiga sobre el conflicto armado colombiano en personas que no lo han experimentado directamente la cuestión se estudia, en gran medida, desde la noción de representación social, pero estas investigaciones solo terminan describiendo aquellas representaciones y no muestran ni cómo se forman, ni tampoco si sirven como material para procesos de subjetivación política.

Por esta razón, se ha planteado un concepto abierto de memoria colectiva que permita pensar cómo ésta puede ser utilizada en los procesos de subjetivación política construidos por personas que no pertenecen a los grupos que le han dado forma a la misma, en este caso, a las víctimas directas de la violencia. Este concepto se fundamenta, principalmente, en los planteamientos de Astrid Erll, para quien los contenidos de la memoria colectiva de un fenómeno social son tramitados al grueso de la sociedad por unos medios de la memoria que permiten crear

unos marcos mediales, los cuales posibilitan ciertas representaciones sobre el fenómeno objeto de la memoria colectiva.

Como resultados se pudo notar que los docentes escogidos se subjetivan políticamente desde el conflicto armado en cuatro dimensiones: una intersubjetiva, que tiene que ver con las influencias que han recibido por parte de otros agentes sociales en su formación personal y profesional; una segunda dimensión que atañe al docente como agente de memoria, que les permite a ellos y ellas formarse una representación sobre lo que es el conflicto armado en Colombia y realizar una acción política a partir de allí, que se resume en transmitir los contenidos de la memoria de la violencia en Colombia y hacerlos comprender; una tercera dimensión, condensada en las acciones políticas, que postula a los docentes como agentes de cambio social y como formadores de nuevas subjetividades; y por último, una cuarta dimensión que se erige desde lo afectivo y lo emocional, donde el sentimiento de empatía se vuelve un eje central ya que le permite a los docentes no solo ponerse en el lugar de las víctimas directas de la violencia, sino también ampliar sus acciones políticas más allá de las personas que son cercanas a ellos, es decir, en pro de las víctimas mismas del conflicto armado colombiano.

Bajo esta línea, la investigación brindó los materiales suficientes para proponer un nuevo concepto que ayudaría a comprender cómo la memoria colectiva, en este caso del conflicto armado colombiano, sirve como fuente para la subjetivación política en personas que no han vivido ese fenómeno; ese concepto recibe aquí el nombre de *representaciones sociales mnemónicas*, las cuales se definen, de manera general, como aquellas representaciones sociales cuya significación está determinada por los contenidos de la memoria colectiva. Esta noción es la que permite entender cómo aquellos docentes usan la memoria colectiva de la violencia sin haberla experimentado directamente, no solo para formarse una concepción del fenómeno, sino para realizar unas prácticas sociales que se traducen en acciones políticas y así constituirse como sujetos políticos.

La investigación se ha planteado desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, usando como estrategia metodológica las narrativas autobiográficas y trabajando aquello – es decir, tanto el enfoque metodológico como la estrategia metodológica – desde tres ejes propuestos: la comprensión del sujeto desde su autocomprensión, la comprensión del sujeto desde su acción y la comprensión del sujeto desde su relación con los otros.

Palabras clave: conflicto armado, memoria colectiva, sujetos políticos, representaciones sociales, narrativas autobiográficas.

The purpose of this research is to show how political subjectivation processes can exist in the context of the Colombian armed conflict in people who have not directly lived any violent experience related to this phenomenon, using the collective memory of violence as a source for this purpose; specifically, social science teachers who work or have worked in the private formal education sector in the city of Bogotá, and whose particularity is that they have not experienced first-hand any type of violence in the framework of the Colombian armed conflict, or in simpler words, who have not been direct victims of this scourge.

When researching the construction of political subjects based on the Colombian armed conflict, it was found as a fundamental problem that those investigations have focused almost exclusively on those people who have been directly related to this phenomenon, either victims or perpetrators, although they have concentrated primarily on the victims; likewise, it was revealed that collective memory is a fundamental input in the construction of these subjectivation processes. It follows that this collective memory is almost exclusively restricted to people who have experienced the violence first hand. On the other hand, it was possible to diagnose that when research is conducted on the Colombian armed conflict in people who have not directly experienced it, the issue is studied, to a large extent, from the notion of social representation, but these investigations only end up describing those representations and do not show how they are formed, nor whether they serve as material for processes of political subjectivation.

For this reason, we have proposed an open concept of collective memory that allows us to think how it can be used in the processes of subjectivation by people who do not belong to the groups that have shaped it, in this case, the direct victims of violence, This concept is based mainly on the ideas of Astrid Erll, for whom the contents of the collective memory of a social phenomenon are transmitted to society as a whole through memory media that allow the creation of media frameworks, which enable certain representations of the phenomenon that is the object of the collective memory.

As results, it could be noted that the selected teachers subjectivize themselves politically from the armed conflict in four dimensions: an intersubjective one, which has to do with the influences they have received from other social agents in their personal and professional training; a second dimension that concerns the teacher as an agent of memory, which allows them to form a representation of what the armed conflict in Colombia is and to carry out a political action from there, which is summarized in transmitting the contents of the memory of the violence in Colombia and making them understood; a third dimension, condensed in political actions, which postulates teachers as agents of social change and as trainers of new subjectivities; and finally, a fourth dimension that arises from the affective and emotional, where the feeling of empathy becomes a central axis since it allows teachers not only to put themselves in the place of the direct victims of violence, but also to expand their political actions beyond the people who are close to them, that is, in favor of the victims themselves of the Colombian armed conflict.

Along these lines, the research provided sufficient materials to propose a new concept that would help to understand how collective memory, in this case of the Colombian armed conflict, serves as a source for political subjectivation in people who have not lived through this phenomenon; this concept is here called nemonic social representations, which are defined, in general, as those social representations whose significance is determined by the contents of collective memory. This notion allows us to understand how those teachers use the collective memory of violence without having experienced it directly, not only to form a conception of the phenomenon, but also to carry out social practices that translate into political actions and thus become political subjects.

The research has been approached from a phenomenological-hermeneutic approach, using autobiographical narratives as a methodological strategy and working that - that is, both the methodological approach and the methodological strategy - from three proposed axes: understanding the subject from its self-understanding, understanding the subject from its action and understanding the subject from its relationship with others.

Key words: armed conflict, collective memory, political subjects, social representations, autobiographical narratives.

CAPITULO I: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Pregunta problema

¿Cómo se constituyen en subjetividades políticas docentes de ciencias sociales que no han vivido directamente experiencias violentas en el marco del conflicto armado colombiano a partir de la memoria colectiva de la violencia?

1.2. Justificación del problema

Colombia ha sido un país que históricamente ha sufrido los flagelos de la violencia, desde las guerras civiles post independentistas, pasando por el conflicto entre liberales y conservadores en los siglos XIX y XX, recrudeciéndose con el nacimiento de diversas guerrillas y agravándose aún más con el brote de más grupos ilegales como los paramilitares y los diversos otros surgidos por las dinámicas del narcotráfico. A esto hay que sumarle un Estado que ha ocupado un rol activo en dicho conflicto, no solo como agente combatiente sino también como perpetrador de diversas violaciones al derecho internacional humanitario y, en general, a los derechos humanos basados en la dignidad para con sus habitantes.

Aun cuando el tema del conflicto armado en Colombia ha sido abordado desde diferentes perspectivas y no han sido pocas las investigaciones que han surgido como resultado del mismo - lo cual podría generar cierto imaginario relativo a que el tema resulta agotado para la investigación social – es cierto también que la permanencia del flagelo de la violencia y su transformación constante exigen aplicar las epistemologías emergentes de las ciencias sociales, estudiando el fenómeno bajo dimensiones poco exploradas para así encontrar nuevas cosas que decir. Siempre ronda la pregunta sobre el por qué el conflicto armado se mantiene, y parte de la respuesta podría encontrarse en el supuesto de que gran parte de la sociedad no se encuentra cohesionada con las dinámicas de la violencia que otros han sufrido. Bajo este contexto se hace necesario preguntarse cómo se construyen sujetos políticos desde lo acontecido en el conflicto armado colombiano sin necesidad de que sean víctimas directas de la violencia.

Serna insiste en que para el planteamiento de un problema de investigación social se hace primordial tanto la intención del investigador como la permanente reflexividad sobre aquella (Serna, 2015). En este sentido, el propósito principal de este trabajo es claro: mostrar que en Colombia se construyen sujetos políticos desde el fenómeno del conflicto armado sin necesidad

de que éstos hubiesen vivido alguna experiencia violenta relacionada con él. Ha existido un limitante investigativo que ha hecho que el abordaje sobre las subjetividades políticas que se configuran desde el fenómeno del conflicto armado colombiano se encuentre en una encrucijada cuando se ve de manera más amplia, y éste es que la construcción de sujetos políticos a partir del conflicto armado se ha ligado casi exclusivamente a quienes lo han experimentado de manera directa, y más específicamente, en sus víctimas. Con esto no se pretende, bajo ningún motivo, invalidar a las víctimas como sujetos políticos ni desprestigiar su lucha o desconocer su dolor; por el contrario, aquí se les reconoce como actor fundamental, pues desde ellas surgen las primeras narrativas no oficiales que dan cuenta de hechos que quizá jamás se hubiesen conocido. Sin embargo, es preciso ampliar las reflexiones sobre los procesos de subjetivación política desde la violencia hacia quienes, sin necesidad de haber vivido directamente experiencias relacionadas con el conflicto armado y al estar interpelados de alguna manera por él, se construyen como sujetos políticos a partir de allí; se hace necesario reconocer que no solo las personas que hayan tenido una relación de experiencia directa con el conflicto armado colombiano pueden constituirse como sujetos políticos, pues esto es lo que posibilitaría que más actores sociales tomen conciencia de que este fenómeno social es una situación que nos atañe como sociedad; por eso se erige aquí la memoria colectiva de la violencia y el impacto que ésta tiene en sujetos que no han sido víctimas directas como cuestión fundamental para ello.

Si bien la memoria ha sido un eje primordial en los estudios sobre la violencia en Colombia, se considera que al ser pensadas casi exclusivamente desde la memoria histórica las narrativas que surgen desde el conflicto armado se quedan en relatos que, si bien son sumamente necesarios ya que les dan voz a las víctimas y nos permiten reconstruir los hechos, muchas veces no tocan a un grueso importante de la sociedad ni permiten ver cómo otros actores sociales generan procesos de representación con éstos fenómenos para desde allí construirse como sujetos. Es por esto que se hace necesario abordar la problemática sobre cómo todos estos relatos y demás vestigios de la memoria del conflicto armado son tramitados por las personas que no han vivido algún tipo de experiencia directa de la violencia; por ello, se retoma el concepto de memoria colectiva, pues ésta permite no solo estructurar unos marcos desde los cuales los sujetos pueden tener ciertos referentes sobre el conflicto armado, sino que también se encuentra atravesada por diversas formas de representación, forjados por medios de memoria, que son

fundamentales a la hora de entender por qué alguien decide actuar de alguna manera frente al conflicto mismo.

Estas consideraciones no dejan de lado a las víctimas; al contrario, son fundamentales porque ellas son quienes, a partir de su experiencia, pueden interpelar a la sociedad. Es fundamental, sin embargo, plantear un concepto abierto de memoria colectiva, pues no basta con solo dar voz a las víctimas, sino que la cuestión estriba también en indagar cómo esa memoria del conflicto armado colombiano se tramita por la sociedad en su conjunto. Como bien menciona Molano, si bien se debe diferenciar entre quienes vivieron experiencias de dolor a partir del conflicto armado y se debe respetar su derecho a la memoria como vivencias únicas e intransferibles, y si bien la memoria es un campo de disputa sometida al conflicto y a las luchas de sentido porque la sociedad es heterogénea, la apuesta debe hacerse sobre una memoria colectiva que tienda a superar el orden político y social excluyente que sigue generando víctimas para eternizar el proyecto político de una minoría. (Molano, 2009).

Por último, cabe ampliar más el espectro y preguntarse cómo los individuos se construyen como sujetos políticos sin necesidad de organizarse en movimientos sociales, y, por ende, sin ejercer una acción netamente colectiva; característica que se le ha ligado a la subjetividad política casi como único parámetro para su construcción. Con ello no se pretende caer en esencialismos ni individualismos, pues es bien sabido que la subjetividad solo es posible si se considera como algo intersubjetivo. Pero ¿Acaso quienes no se organizan colectivamente en algún movimiento social se ven condenados a no ser reconocidos como sujetos políticos? Por esta razón se escogen, para la presente investigación, docentes de ciencias sociales que trabajen o hayan trabajado en el sector privado en Bogotá, pues se considera que desde su acción cotidiana – como praxis y no como acción colectiva – su práctica pedagógica y sus procesos auto reflexivos los maestros abren un camino interesante para todo lo expuesto anteriormente.

Ahora bien, el problema así planteado no indica que ésta sea una investigación sobre representaciones sociales del conflicto armado, puesto que no se busca describir ni dar cuenta explícitamente de cuáles son las representaciones sociales de este fenómeno en personas que no han sido víctimas de la violencia, y, para este caso específico, de docentes de ciencias sociales del sector privado en la ciudad de Bogotá. La presente indagación pretende ser un estudio sobre la subjetivación política y la memoria en el marco del conflicto armado colombiano, que busca

dar cuenta sobre cuáles pueden ser las maneras por medio de las cuales la memoria colectiva del conflicto interpela a individuos que no han sido víctimas directas de la violencia para que desde allí éstos se configuren como sujetos políticos. De ésta manera, las representaciones sociales sobre el fenómeno del conflicto armado se presentan como el medio por el cual la memoria colectiva de la violencia se hace explicita a las personas que no han vivido ese flagelo para servir como material simbólico en sus maneras de subjetivación política; así, lo que está detrás de esas formas de representación sobre el conflicto armado colombiano son formas de memoria colectiva del mismo, que bajo el espectro simbólico de la representación se erigen como material simbólico para modos propios de subjetivación.

Cuando se plantea el problema bajo los criterios de investigar las subjetividades políticas que surgen en las personas que no han vivido directamente la experiencia de la violencia en el marco del conflicto armado colombiano, se podría aludir que todos – o por lo menos un grueso social considerable – hemos sido víctimas directa o indirectamente de ello, dada la complejidad del fenómeno; por esta razón, aquí se toma el término de experiencia acuñado por Jorge Larrosa (2004) quien la ve como aquello que nos pasa, nos acontece, y en ese acontecer nos transforma. Bajo esta lógica, aquellas personas que no han vivido la experiencia de la violencia serían aquellas que no han sufrido directamente acontecimientos violentos relacionados con el conflicto armado colombiano, tales como, por ejemplo, desplazamiento, violencia sexual, desaparición forzada o asesinato de algún familiar cercano, secuestros, etcétera. Es por ello que cabe preguntarse lo siguiente: Si estas personas – para este caso docentes de ciencias sociales - no han vivido directamente la experiencia de la violencia ¿qué otro tipo de experiencias y materiales simbólicos son los que les permite subjetivarse políticamente teniendo como punto referencial lo acontecido en el conflicto armado colombiano?

Por esta razón se elige como metodología las narrativas autobiográficas, no solo porque la experiencia toma forma en el relato (Larrosa, 2004), sino también porque a través de ellas se puede dar cuenta tanto de los entramados simbólicos que configuran a los sujetos, como de sus sentires, sus vivencias, sus puntos de inflexión a lo largo de su biografía, sus acciones cotidianas y sus proyecciones a futuro, lo que hace que se pueda desentrañar a fondo el por qué configurarse como sujeto político desde el conflicto armado si no se ha experimentado directamente el fenómeno.

1.3. Delimitación de la población

Se escoge como población referencial a docentes que hayan trabajado o trabajen actualmente en la educación formal del sector privado en Bogotá básicamente por tres razones: la primera atañe a que su accionar político no necesariamente se limita a acciones colectivas organizadas desde movimientos sociales, sino que se enmarcan en su quehacer cotidiano y en el sentido que le atribuyen a éstas, pues los docentes se construyen como sujetos al establecer procesos auto reflexivos consigo mismos, interpelándose desde su experiencia de sí pero también desde y hacia sus prácticas pedagógicas, todo ello mediado por los mecanismos de sujeción-desujeción que son posibilitados desde las dimensiones normativas institucionales (Larrosa, 1995). En segundo lugar, porque se considera que esa misma praxis que los docentes ejercen, al configurarse como sujetos políticos, no solamente nace – para el caso de esta investigación - a partir de una memoria colectiva del conflicto armado, sino que también ayuda a darle forma a la misma al estar encaminada a otros sujetos (los alumnos, por ejemplo). Por último, y en relación con lo anterior, porque se considera que desde las narrativas autobiográficas de los docentes se puede evidenciar cómo éstos devienen sujetos políticos a partir de lo sucedido en el marco del conflicto armado en Colombia sin necesidad de ser víctimas directas del mismo; entendiendo por "víctimas directas" a quienes han sufrido en carne propia el flagelo; podría estipularse que las víctimas "son resultado de relaciones de poder que imponen lógicas de terror sobre determinados sectores sociales y a la vez son construcciones discursivas a partir de las posibilidades de enunciación para reclamarse como tales" (Molano, 2009, p. 27).

Los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de la población son los siguientes:

- Docentes de ciencias sociales que trabajen o hayan trabajado en el sector privado de educación formal en la ciudad de Bogotá, Se privilegia como marco espacial y normativo el sector privado de educación formal sobre el sector público debido a que se considera que el primero crea más mecanismos de sujeción para con los docentes, tanto en sus acciones pedagógicas como en su construcción personal y emocional; ello es un criterio fundamental dado que toda forma de la subjetividad se configura a partir de una permanente tensión, no solo entre las configuraciones subjetivas individuales y emocionales y la subjetividad social (González Rey,

2008, 2012) sino también entre procesos de sujeción-desujeción y luchas entre lo instituido y lo instituyente (Martínez y Cubides, 2012; Vignale, 2014).

- Se escoge como población referencial a docentes pertenecientes al área de ciencias sociales debido a que la problemática del conflicto armado colombiano es intrínseca a su práctica pedagógica, bien sea porque los estándares básicos de competencias en ciencias sociales o los derechos básicos de aprendizaje así lo exigen, o porque su formación académica, profesional y personal lleva a que los docentes de esta área privilegien las temáticas del conflicto armado colombiano en su quehacer como maestros.
- Los sujetos de investigación se dividen en ocho docentes de ciencias sociales, siendo cuatro mujeres y cuatro hombres respectivamente, ello con el fin de evitar cualquier sesgo de género que se pueda presentar en la investigación.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General:

-Identificar cómo algunos docentes de ciencias sociales del sector privado en Bogotá devienen en sujetos políticos a partir de la memoria colectiva del conflicto armado en Colombia sin que hayan vivido directamente experiencias violentas.

1.4.2. Objetivos específicos:

-Determinar cómo la memoria colectiva del conflicto armado en Colombia puede interpelar y servir como modo de subjetivación política en personas que no han vivido directamente la experiencia de la violencia.

-Establecer cómo la memoria colectiva del conflicto armado colombiano genera determinadas representaciones sociales que sirven como materiales simbólicos para la construcción de sujetos políticos.

- Visibilizar cómo pueden construirse subjetividades políticas sin necesidad de recurrir a la organización en movimientos sociales.

-Establecer de qué forma las narrativas autobiográficas pueden ayudar a comprender cómo los individuos devienen en sujetos políticos a partir de la memoria colectiva del conflicto armado colombiano.

CAPITULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

2.1. Estado del Arte

Para la construcción del estado del arte se han formado tres ejes de búsqueda y discusión fundamentales: el primero de ellos atañe a cómo se ha visto la construcción de sujetos políticos desde el conflicto armado en Colombia y cómo los maestros entran en esa dimensión, explicitando también como éstos se representan la violencia; el segundo se refiere a la relación entre memoria y conflicto armado, mientras que el tercero se construye en función de las representaciones sociales que subyacen al fenómeno mismo. Para este último eje, se priorizó la búsqueda de investigaciones en dos dimensiones: la primera en cuanto a las representaciones del conflicto armado como tal, mientras que la segunda se enfoca en la relación entre representaciones sociales y memoria colectiva en el marco del conflicto armado colombiano, ello con el fin de indagar cómo se ha señalado la influencia que tiene la memoria colectiva en la generación de representaciones sociales. Este énfasis en las representaciones sociales se realizó debido a que se considera que desde allí se pueden abrir las posibilidades para pensar la construcción de sujetos políticos desde el conflicto armado en personas que no han sido víctimas directas de la violencia, dado su carácter simbólico.

2.1.1. La construcción de sujetos políticos desde el conflicto armado y el maestro como sujeto político

Lo primero que se debe señalar es que, al revisar investigaciones anteriores que hayan tratado el tema de la construcción de sujetos políticos a través del conflicto armado, se denota que existe un fuerte vínculo entre estos procesos de subjetivación y el hecho de haber vivido en carne propia la violencia; es decir, la mayoría de investigaciones revisadas se centran en cómo las víctimas del conflicto armado se construyen como sujetos políticos, lo cual refuerza el argumento de ésta investigación de que se ha explorado poco en relación a quienes no han sido víctimas directas de aquellos procesos de violencia.

Aun así, se realizan aportes muy significativos y pertinentes. El primero de ellos es considerar los sujetos políticos como algo que se encuentra en permanente redefinición y construcción, como un proyecto tanto heterogéneo como inacabado. Delgado ubica éste proceso de subjetivación política de las víctimas desde la categoría misma de víctima: al ser ésta una construcción social atada a contextos históricos y políticos específicos, los sujetos políticos que

de allí nacen no pueden ser homogéneos ni encontrarse atados a una misma dirección, todo sujeto es un devenir (Delgado, 2011). Siguiendo esta línea, Arroyave y Tabares entienden al sujeto político de la siguiente manera:

> (…) no se da de la noche a la mañana, ni es un valor en sí mismo por el hecho de ser víctima o considerarse como tal, sino que como su nombre lo indica <<deviene>>, va y viene, se configura y reconfigura en la trayectoria vital. (Arroyave & Tabares, 2010, pp. 8-9).

Esta subjetividad se configura en un *proceso de subjetivación* que les permite a las personas ir configurando aquella subjetividad política, y es este uno de los ámbitos en donde difieren los referentes tomados, pues el cómo se concibe ese proceso depende fundamentalmente de las intenciones que cada autor/a desarrolló en su investigación y de las posturas epistemológicas en las cuales se fundamentaron.

Para Arroyave y Tabares (2010) éste proceso está determinado por la experiencia misma de ser víctima, lo que lleva a que cada una de ellas, dependiendo de sus vivencias como tal, se configuren de distinta manera, aunque compartan elementos en común con otras víctimas. Su investigación se fundamenta, precisamente, bajo una perspectiva fenomenológica en la cual se privilegian las historias de vida (o entrevistas autobiográficas) realizadas específicamente a víctimas del conflicto armado colombiano que viven en la comuna 13 de Medellín; lo que permite ver cómo, desde sus experiencias y significaciones particulares, las víctimas le otorgan un sentido a su experiencia y desde allí se construyen como sujetos políticos; así, la fenomenología es entendida como el estudio de la experiencia vital. (Arroyave & Tabares, 2010). Lo que lleva a entender este proceso de subjetivación como algo que depende en gran medida de la experiencia propia de ser víctima; en otras palabras: cada víctima tiene, fundamentalmente, sus propias maneras de construirse como sujeto.

Delgado (2011) entiende este proceso como un *espacio* de subjetivación determinado por las tensiones que se dan en el campo jurídico-político, que surgen entre las denominaciones jurídicas de entes estatales e institucionales en cuanto a lo que es una víctima y la concepción que tienen las propias víctimas sobre sí mismas. En concreto, Delgado se propone mostrar cómo la ley de justicia y paz – proceso que pretendió desmovilizar al paramilitarismo en Colombia – se convierte en espacio de subjetivación al brindar una denominación de lo que es ser víctima, y cómo a partir de allí la apropiación que las víctimas hacen sobre aquellas nociones genera

dinámicas de tensión y de resistencia, en donde las víctimas se construyen como sujetos políticos. Ello lleva a que la autora privilegie el análisis crítico del discurso, para así examinar cómo desde diversas narrativas surgidas a partir de la ley de justicia y paz y pregonadas por el Estado, los victimarios y las mismas víctimas, se da ese espacio de subjetivación mencionado anteriormente. En consecuencia, se busca mostrar cómo los discursos del Estado y de los victimarios crea una noción sobre lo que es la víctima, y cómo, relacionado con ello, las mismas víctimas generan unos discursos de resistencia y de dignificación que les permiten ayudar a construirse como sujetos políticos. Se entiende entonces el discurso como un espacio para identificar el "nosotros" y el "ellos", como un espacio para configurar identidades individuales y colectivas y también como un mecanismo de poder (Delgado, 2011). Así, una de las herramientas utilizadas es la codificación, en donde se les otorgan determinadas etiquetas a los discursos para contrastarlas con las categorías establecidas a partir del análisis crítico del discurso.

Por su parte, Castillo (2016) también propone un espacio de subjetivación, y considera que éste se da en medio de una tensión entre la identidad, el inconsciente y el campo social, lo que hace que el sujeto, como tal, esté también *sujetado* a procesos sociales. Una perspectiva psicosocial de la subjetividad que muestra cómo lo agenciado a los individuos entra en disputa con su subjetividad y el orden socialmente establecido (Castillo, 2016). El fin de la autora es mostrar cómo se construye la subjetividad política desde el conflicto armado en niños y niñas entre 10 y 12 años en una institución educativa de la ciudad de Bogotá; para tal fin, utiliza narrativas de diversa índole (orales, gráficas y escritas) que desde un acercamiento de tipo etnográfico y por medio de observación participante son registradas en tablas que clasifican la información cualitativa, para luego ser contrastadas con las categorías. Tomando a los niños y niñas como sujetos históricos (siguiendo lo planteado por el profesor Jairo Gómez-Esteban) Castillo busca mostrar cómo el conocimiento social de los niños sobre el conflicto armado en Colombia se manifiesta en las narrativas recogidas, dando especial énfasis a la tensión existente entre los ámbitos contextuales de los niños (su escuela y su familia), los elementos culturales (medios de comunicación, por ejemplo) y sus propias nociones. De esta manera, el espacio de subjetivación en cuanto al conflicto armado se configura a partir de las ideas de conflicto que surgen a partir de los contextos más próximos de los niños (como por ejemplo en conflicto en su familia, con sus amigos, etcétera).

Se ve entonces que existen diversas concepciones sobre el proceso de subjetivación, aunque podríamos señalar algunos elementos comunes: el primero es la consideración de la subjetividad desde una perspectiva histórico-social, que depende y se ve influenciada por las condiciones en las cuales se desenvuelven los individuos; el segundo va en relación a la tensión entre el sujeto y el orden político y social establecido, junto a sus determinadas relaciones de poder. Se encuentra entonces en las referencias tomadas unas concepciones muy ligadas a las desarrolladas, por ejemplo, por Foucault, sobre la subjetividad. Otro elemento importante a considerar es que, como se pudo ver entre líneas, todas las investigaciones tomadas hasta ahora priorizan un enfoque cualitativo que privilegia la hermenéutica (o interpretación), siendo esto algo fundamental para los trabajos sobre subjetividad política.

Ahora bien ¿cómo se construyen los sujetos políticos desde las investigaciones tomadas? Se entiende, como se mostró, que al ser considerados en las investigaciones consultadas los sujetos políticos como algo en permanente construcción y re-configuración, éstos son vistos más como un proceso en lugar de un producto ¿cómo se dan estos procesos? En principio, cabe aclarar que aquellos son variados, pues cada investigación muestra un proceso en particular; sin embargo, si se sintetiza los trabajos tomados se pueden señalar dos elementos importantes en la construcción de los sujetos políticos a partir del conflicto armado colombiano, cuestiones que se erigen como aportes importantes para la presente investigación.

El primero de ellos es los procesos de subjetivación como **intersubjetivos y relacionales**, en donde "el otro o los otros" juegan un papel fundamental. Para Arroyave y Tabares (2010), como ya se mencionó, éste proceso de subjetivación política en lo fundamental va ligado a las experiencias particulares de cada víctima; sin embargo, existen elementos comunes entre las víctimas que las ayudan a constituirse como sujetos políticos, y uno de éstos es la dimensión relacional con otras, en donde la participación en organizaciones de víctimas juega un papel fundamental. Para llegar allí, Arroyave y Tabares muestran cómo, en primer momento, la víctima debe situase como un *sujeto doliente*, en donde a través de su experiencia y desde un ámbito puramente individual, las víctimas tramitan para sí mismos un proceso de reflexión permanente que les permite auto reconocerse como víctimas y tramitar su dolor; aquí la memoria y el testimonio juegan un papel muy importante; sin embargo, para el presente estado

del arte esto se tratará con mayor detalle en el apartado referente a la relación que se establece entre memoria, narrativas y conflicto armado.

Cuando las víctimas se reconocen y se posicionan como sujetos dolientes, se da un proceso en ellas que les permite dar cuenta de que otras personas también son víctimas, lo que las lleva a participar en determinadas organizaciones. De esta manera, el *sujeto doliente*, en un primer momento individual, es un paso necesario para llegar al colectivo:

> Si bien en un primer momento la decisión de callar o denunciar está asociada con motivos individuales; cuando la víctima se hace consciente de la existencia de otras víctimas, puede producirse en ella un viraje de la acción individual a la acción colectiva. (Arroyave y Tabares, 2010, p.106).

De esta manera, la víctima encuentra en la participación en organizaciones otras víctimas que no solo la reconocen como tal, sino que también posibilitan una acción colectiva contundente. Estas acciones, por su parte y según la investigación de las autoras, están también encaminadas a buscar el reconocimiento por parte del Estado y la sociedad de su condición de víctimas (Arroyave y Tabares, 2010). Así, las víctimas, en primer momento, pasan por un momento de auto reconocimiento en donde se posicionan como sujetos dolientes para después, a través de las organizaciones en las cuales participan, configurar un "nosotros" que les permite constituirse como sujetos políticos. Se ve entonces cómo este proceso de subjetivación política necesariamente deviene en intersubjetivo y relacional.

Delgado (2011) toma ésta dimensión relacional e intersubjetivo de los procesos de subjetivación a partir de los discursos que el Estado y los victimarios han hecho sobre las víctimas, y que se ven cristalizados en la ley de justicia y paz. Como ya se mencionó anteriormente, la intención de la autora es mostrar cómo estas nociones planteadas en aquella ley permiten crear un espacio de subjetivación en donde las víctimas se redefinen ellas mismas y desarrollan procesos de resistencia, que pasan desde el mismo discurso hasta la acción. Este proceso, al igual que en la investigación anterior – pero visto desde diferentes elementos – pasa por un momento individual en donde la víctima apropia las determinaciones que otros sectores han hecho sobre sí misma para después crear escenarios de acción y transformación. Los resultados de su investigación muestran cómo, a partir de los discursos pregonados por otros

sobre lo que es ser víctima, las víctimas construyen un discurso propio basado en la noción de un "nosotros" y, según la autora, una especie de superioridad moral:

> (…) se identificaron segmentos en las entrevistas y comunicados alusivos a la dignidad, la historia y particularmente a su concepción como sujetos sociales y políticos que encarnan a su vez la concepción de testigos sociales, sobrevivientes y sujetos morales. Los extractos de las entrevistas seleccionados para la ejemplificación de ésta categoría que alude a la imagen propia que la víctima (asociaciones de víctimas) han construido de sí mismas, se relacionan entonces con posiciones que se hacen desde un lugar de enunciación que reivindica (o tiende a reivindicar) la superioridad de éstas respecto a sus victimarios (Delgado, 2011, pp. 25-26).

Así, Delgado muestra cómo a partir de la categorización jurídica que se establece en la ley de justicia y paz, y también bajo el proceso político que de ella deviene, se establece un proceso de subjetivación. En últimas, es un proceso de subjetivación que muestra una dimensión relacional e intersubjetiva en la medida en que nace de las categorizaciones que establecen otros.

> (…) Justicia y paz, bajo la forma jurídica y bajo el proceso político que configuró, creó determinadas formas de sujeción, pero posibilitó construir nuevas formas de subjetivación. Con justicia y paz fueron impuestas dos formas de sujetos jurídicos, pero a la vez se expandió el espacio político y social, no como un objetivo o fin explícito de la ley y por ende de sus impulsores, que dio cabida a procesos de subjetivación bajo los que se constituyeron diferentes sujetos. (Delgado, 2011, p.60).

El segundo elemento fundamental encontrado en las investigaciones referente a los procesos de construcción de sujetos políticos es **la acción, tanto individual como colectiva, aunque principalmente colectiva.** Se ve como elemento fundamental para el devenir en sujeto político la participación activa de los individuos en la esfera pública, no solo como acción con el fin de posicionar a los sujetos – en este caso a las víctimas – sino también con motivo de ejercer mecanismos de transformación de la realidad social.

Arroyave y Tabares (2010) sitúan éstas acciones cuando la víctima se posiciona como sujeto doliente y se integra a diferentes organizaciones de víctimas; las autoras muestran como la pertenencia a estos grupos sirven en primer momento como apoyo a su experiencia, pero trascienden esto para ejercer acciones colectivas en pro de la justicia, la verdad, la reparación y la no repetición; la acción política entonces es posible, en primer momento, desde una dimensión

individual en donde, a partir del testimonio y la denuncia – posibilitada por la memoria – la víctima ejerce acciones para reconocerse como tal, y en medio de ese proceso reconoce a otros y se organiza para potenciar esa acción en un ámbito colectivo que lo que busca es la participación en la esfera pública.

De ésta manera, las autoras muestran cómo la acción colectiva es un elemento importante en los procesos de subjetivación política de las víctimas, sumado a otros elementos como: la reflexividad, que les permite tramitar una idea de sí mismas; los sentimientos morales, que permiten el tránsito de sujetos dolientes e individuales a sujetos políticos y colectivos y la potenciación del sujeto, entendiendo esto último como el reconocimiento que las mismas víctimas hacen de su experiencia, de sus capacidades adquiridas, de sus aprendizajes y de su posibilidad de acción (Arroyave y Tabares, 2010).

Delgado menciona que, si bien la víctima en un primer momento se identifica con los elementos de perdida y daño que surgen de su experiencia de victimización, y en este sentido primeramente se puede configurar como un agente pasivo en relación a su situación de víctima y sus victimarios, tal sufrimiento puede convertirse en un factor que impulsa la organización y la movilización para la acción. (Delgado, 2011). Para ella, tal acción se configura en un campo político que es posibilitado por un campo jurídico – que para este caso es la ley de justicia y paz – en donde la clasificación que hacen los entes institucionales y gubernamentales sobre lo que es ser víctima les permite a éstas últimas ejercer acciones discursivas y prácticas de resistencia y re significación.

> Se sigue planteando que las lógicas de clasificación y desclasificación que operan en los campos jurídico y político, respectivamente, son las que posibilitan a los actores constituirse en sujetos con características especiales dados unos contextos. En otras palabras, si el terreno de lo jurídico tiende a ordenar la vida social o a <<dominar legalmente todas las esferas de la vida>>, el terreno de lo político puede o permite ampliar el margen para la acción de resistencia que se orienta a cuestionar, a dotar de significados diferentes, o a desclasificar las categorías que han sido impuestas. (Delgado, 2011, p. 66).

Siendo así, la acción que es posible gracias al espacio abierto – sin intención – por el campo jurídico erigido por la ley de justicia y paz es la que les permite a éstas constituirse como sujetos políticos. De esta manera, las víctimas se posicionan como sujetos que aún se encuentran

en proceso de construcción pero que se definen a partir de sus derechos a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición, a la toma de conciencia respecto a ello y a su posición de denuncia y resistencia respecto a el devenir que les ha impuesto la institucionalidad y el gobierno (Delgado, 2011). Ello es lo que intenta demostrar la autora a través del análisis crítico de diferentes discursos.

Si bien estos desarrollos son sumamente importantes, cabe preguntarse si no se limita la construcción de sujetos políticos a la acción colectiva. Para la presente investigación se considera importante considerar como sujetos políticos no solo a aquellos que se organizan para realizar una acción colectiva determinada, sino también a aquellos que se construyen como sujetos políticos así no participen en procesos de organización enmarcados, por ejemplo, en movimientos sociales.

Quizá el espectro se amplía un poco en lo que plantea Castillo (2016) al trabajar la subjetividad política con niños de escuela entre los 10 y los 12 años de edad. Castillo considera que la subjetividad política se construye desde cinco dimensiones: la primera es la identidad, la segunda es la memoria, ampliamente relacionada el tercer elemento, que es la narración; pues, como menciona Ricoeur (2004) las narraciones que los sujetos realizan sobre sí mismos y sus vidas están relacionadas con los recuerdos, surgidos de la memoria.

Castillo añade dos elementos más: el posicionamiento y la proyección, los cuales están íntimamente ligados a los tres anteriores. Considera el posicionamiento como "(…) la capacidad de auto designación del sujeto en donde se hace necesario un proceso de auto reflexividad a partir del cual se posibilita la manifestación y toma de postura frente a determinadas situaciones que involucran no solo al sujeto sino a su comunidad". (Castillo, 2016, p.20). El posicionamiento, por su parte, se concibe en relación con la proyección debido a que tomar postura frente a algún suceso tiene como sustento la consecución de un objetivo, una meta, etc. En este sentido, la proyección se sitúa como aquel elemento que permite al sujeto, valga la redundancia, proyectarse a futuro en base a sus decisiones. (Castillo, 2016).

De esta manera, bajo estos cinco elementos (identidad, memoria, narración, posicionamiento y proyección) se construiría la subjetividad política. Con el fin de demostrar esto, Castillo crea tres matrices de análisis para organizar la información obtenida en las narrativas orales, gráficas y escritas de los niños y niñas participantes. La primera matriz recoge

los instrumentos escritos, la segunda las representaciones gráficas y la tercera la información oral; todas estas matrices tienen como base la concepción que tienen los niños sobre el conflicto armado y la paz en Colombia. Seguido de ello, la información así sistematizada se contrasta a través de tablas con los cinco conceptos desde los cuales se considera que se construye la subjetividad política (Castillo, 2016).

Así, utilizando las narrativas como eje central, Castillo muestra por ejemplo cómo, referente a la identidad, los niños manifiestan relaciones contextuales, principalmente con su escuela y su familia, que ayudan a configurarla a partir de proyectos, deseos, sentimientos, entre otros elementos (Castillo, 2016). De otra parte, la memoria en los niños se sitúa en nociones sobre el conflicto también contextuales, tales como recuerdos problemas familiares o con sus compañeros, las cuales se manifiestan en el elemento de la narración (Castillo, 2016). En cuanto al posicionamiento, la autora muestra cómo las narrativas de los niños reflejan una toma de postura frente al conflicto armado en Colombia, teniendo aquellos niños y niñas que creen que la paz en Colombia es posible y otros que manifiestan lo contrario; esto es, que en Colombia jamás se acabará el conflicto. El posicionamiento expone no solamente éste tipo de posturas sino también posibles acciones propuestas por los niños para lograr lo concebido o cambiar la situación (Castillo, 2016). Por último, la proyección, los niños proyectan sus acciones en sus contextos más próximos; es decir, refiriéndose a la resolución de conflictos en su familia o su escuela. Es aquí en donde se ve una dimensión importante de la subjetividad política – que como ya se mencionó, está en permanente construcción y tensión – pues, como manifiesta Castillo "Al hablar de transformación de realidades y proyección se parte de la idea de un sujeto capaz de concebirse a sí mismo, imaginarse, sentirse sujeto de posibilidad, quien hace frente a la contingencia y la incertidumbre". (Castillo, 2016, p. 71).

La investigación no descarta la acción política en la esfera pública como parte de los procesos de construcción de sujetos políticos, pues Castillo muestra cómo las narrativas de los niños y niñas reflejan una *comunidad de destino*, en el sentido de Manuel Prada y Alexander Ruiz. que se podría enmarcar en una identidad colectiva, en donde se piensan un proyecto a futuro basado en intereses comunes. (Castillo, 2016). Sin embargo, se puede ver cómo la autora contempla otros modos de construcción de sujetos políticos que pasa más por la cuestión identitaria y representacional, eje importante para ésta investigación, pues sin negar la importancia de la acción colectiva en los procesos de subjetivación, se plantea también pensar la

construcción de sujetos políticos más allá de ella; aun así, conceptualmente Castillo no habla de la representación social que los niños tienen sobre el conflicto armado sino de la *concepción*, lo que hace que desde los cinco elementos que postula como constitutivos de la subjetividad política no se pueda comprender en toda su complejidad cómo los niños se representan el conflicto armado y cómo ello los hace devenir en sujetos políticos.

En cuanto a las formas en las cuales los maestros se configuran como sujeto político lo primero que se debe señalar, acorde a las investigaciones consultadas, es la importancia que toman las narrativas biográficas para dar cuenta de los modos de subjetivación y los constantes devenires que presentan los docentes en su construcción como sujetos políticos, ya que éstas permiten entender a profundidad estos procesos. Es el caso de muchos trabajos académicos, como la investigación de García, Urrego Y Restrepo (2013) quienes por medio de relatos biográficos narrados por algunos maestros y maestras de la ciudad de Medellín, y amparadas bajo un enfoque fenomenológico – hermenéutico, buscan dar cuenta sobre cómo y por qué en éstas personas se ha configurado una subjetividad política determinada.

Siguiendo esta línea, el trabajo realizado por Arias, Cerquera y Galindo (2014), al concebir las narrativas no solo como una metodología sino como una forma de conocimiento social, prioriza los relatos de vida como fuente para recolectar las memorias de maestros sindicalizados que tienen en común haber sido desplazados de sus lugares de origen; de esta manera, lo que busca la investigación es dar cuenta de cómo estos maestros han configurado desde el conflicto armado y sus experiencias de desplazamiento sus subjetividades y sus prácticas pedagógicas, aunque aquí no se trabaja como tal la categoría de subjetividad política; por otro lado, se encuentra la investigación realizada por el profesor Diego Hernán Arias (2018) que si bien se interesa más en cuáles son las prácticas de enseñanza del pasado reciente en la escuela, – situando el conflicto armado y la violencia política como tema de aula – en uno de los capítulos plantea cómo los maestros pueden devenir como sujetos políticos a partir del abordaje que realizan de la violencia en Colombia en sus clases y prácticas pedagógicas, ello lo realiza desde un enfoque cualitativo en donde las historias de vida de los maestros son el eje fundamental. Por último, se encuentra la investigación realizada por Africano Morales (2018) quien desde un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico se basa en los relatos biográficos recogidos por medio de entrevistas semi estructuradas y a profundidad a maestros de dos

instituciones educativas diferentes ubicadas en la ciudad de Bogotá, para determinar cuáles son los elementos que configuran su subjetividad a partir de su concepción sobre el ser maestro y el sentido de su labor, aunque hay que resaltar que en ésta investigación, si bien las narrativas biográficas son fundamentales, se utilizan otras metodologías como la observación participante en grupos de discusión para profundizar otros elementos; también se debe apuntar que en ésta tampoco se trata el concepto de subjetividad política como tal.

Lo anterior deja ver entonces que las narrativas biográficas son la herramienta metodológica fundamental para indagar los modos de subjetivación – y de subjetivación política – cuando se trata de maestros, aunque podría decirse que ello aplica para investigaciones sobre subjetividad de manera amplia; ello teniendo en cuenta que éstas no se toman simplemente como una herramienta sino más bien como un pilar epistemológico: así, siguiendo las investigaciones consultadas, las narrativas biográficas permiten tratar a profundidad los procesos de subjetivación al permitir indagar los entramados simbólicos, vivenciales, experienciales, históricos y sociales del individuo; ello supone un aporte demasiado importante ya que en la presente investigación se conciben las narrativas autobiográficas de la misma manera.

Teniendo en cuenta aquella relevancia que se le da a la biografía personal, otra de las cuestiones importantes que develan las investigaciones sobre el maestro como sujeto político son el papel que tienen las experiencias particulares y los acontecimientos vividos en su devenir; aquí hay que hacer una distinción entre las investigaciones que toman el conflicto armado como marco referencial para la configuración del sujeto político, y las que pretenden indagar esos modos de subjetivación desde otras cuestiones fuera de aquel fenómeno, ello debido a que el papel que juega la memoria toma diferentes matices según sea el caso; así, en las investigaciones que tienen como marco referencial la subjetivación política de los maestros desde el conflicto armado, se postula la cuestión de la memoria desde la experiencia que éstos han tenido como víctimas de la violencia, y desde allí se hace notar cómo los acontecimientos relacionados con ese fenómeno han permitido la subjetivación política de los docentes. Es el caso, por ejemplo, de lo planteado por Arias, Cerquera y Galindo (2014) quienes establecen una relación intrínseca entre experiencia y memoria para dar cuenta de cómo la experiencia de desplazamiento de unos maestros sindicalizados ha ayudado a formar su subjetividad política, según ellas "(…) cabe resaltar dos categorías, la memoria y la experiencia; que pueden establecer una relación directa con el pasado, las prácticas culturales y sociales en las que se ve inmerso el actor en cuanto a la relación consigo

mismo y los otros" (Arias Suárez et al., 2014, p, 30). Así, lo que las investigadoras encuentran en los relatos hechos por los maestros que entrevistan es que aquella situación de desplazamiento ha generado en los docentes sentimientos de zozobra y miedo generado principalmente por la tensión de permanecer en el territorio ante las amenazas de grupos armados o migrar hacia otros para preservar la vida; sin embargo, encuentran también que estas experiencias y emociones trascienden para convertirse en una especie de oposición o repudio hacia la violencia, erigiéndose así como un rasgo característico de la subjetividad política de esos docentes.

En contraste, cuando no se hace énfasis en el conflicto armado como marco referencial para la construcción de subjetividad y subjetividad política en los docentes el papel de la memoria se ve más desde las vivencias, acontecimientos y personajes particulares que a lo largo de la biografía de cada maestro los ha marcado; en otros términos, se concibe un sujeto que, a partir de la memoria, se sitúa en un presente a partir de su pasado, muy relacionado con la investigación anterior, pero sin el hecho particular de que se rememore la experiencia de la violencia, sino más bien haciendo énfasis en vivencias significativas que determinan cómo y por qué los maestros se configuran como sujetos, en primer lugar, y como sujetos políticos más específicamente. Es el caso, por ejemplo, de lo expuesto por García, Urrego y Restrepo (Garcia Castrillón et al., 2013) quienes desde una perspectiva fenomenológica conciben la subjetividad desde la conciencia y la singularidad, mientras que la subjetividad política es vista como una posición activa – o en otras palabras, caracterizada por la acción – frente al mundo. Según lo planteado en esta investigación, la subjetividad política de los maestros se configura a partir de cuatro pilares que son: 1)la pluralidad, entendida desde Hanna Arendt como una condición humana orientada a la vida en común que necesariamente implica el reconocimiento de los otros; 2)la conciencia histórica, concebida como el puente entre pasado, presente y futuro que determina la posición que tiene el sujeto frente a sí mismo y al mundo, donde la memoria juega un papel importante ya que ésta permite que el individuo se sitúe en un presente que se ha configurado temporalmente; 3)la resistencia, vista desde la perspectiva de Foucault como la posibilidad de ejercer mecanismos de desujeción frente a las relaciones normativas de poder y 4)la alteridad, como la respuesta ética que se tiene frente al otro, entendiendo a su vez cómo ese otro puede interpelarnos. Así, según lo planteado por las investigadoras, cada uno de estos pilares tiene un sentido central que determina los otros según las experiencias y vivencias particulares de los maestros, las cuales son recogidas a través de sus relatos biográficos; de esta manera, por

ejemplo, para algunos lo central en sus modos de subjetivación política puede ser la resistencia y en función de ella se ven subordinados los otros tres elementos, es por esto que la investigación se centra en mostrar cómo estos cuatro sentidos se manifiestan en los relatos de los profesores y se entretejen entre sí para configurar una subjetividad política determinada.

En un primer momento, las investigadoras configuran lo que ellas llaman relatos ontológicos, encaminados principalmente a identificar los acontecimientos que en cada maestro se erigían como importantes para configurar sus modos de subjetivación política; a partir de la interpretación de éstos, las investigadoras construyeron relatos conceptuales con el fin de tematizar la subjetividad política de cada uno de los maestros en función de los cuatro sentidos o categorías anteriormente estipuladas como pilares en los modos de subjetivación de los docentes. Sus resultados muestran que si bien cada uno de estos sentidos – es decir: la pluralidad, la conciencia histórica, la resistencia y la alteridad – toman centralidad dependiendo de las vivencias particulares de cada maestro, no deben verse de manera separada; así mismo, ese rasgo que se torna central determina los otros tres:

> (…) podemos decir que, a partir de las experiencias vitales de los maestros y maestras, un rasgo ha cobrado mayor fuerza y actúa como núcleo que potencia los demás rasgos. Además, la emergencia de ese rasgo que es central en la historia de cada participante está relacionado con los escenarios o contextos a los que ha tenido acceso; así, la familia, el sindicato, el movimiento estudiantil y el semillero de investigación han tomado valor como escenarios de socialización política (Garcia Castrillón et al., 2013, p. 33).

Pero como ningún rasgo se erige como central de manera general, ello también les permite concluir a las investigadoras que los caminos para devenir sujetos políticos son múltiples, aporte importante ya que muestra que el sujeto político no es sustancialista y se encuentra en permanente configuración. Otra de las conclusiones importantes es que la pluralidad, entendida como una condición humana que busca la vida en común y se basa en el reconocimiento de los otros- y que a su vez permite un actuar en la esfera pública – así no se erija como central en todos los maestros, sí se encuentra presente en todos, por lo cual las investigadoras afirman que, si bien los caminos que puede tomar la subjetividad política son diversos, en todos ellos se requiere la experiencia de la pluralidad. Al hacer énfasis en las experiencias vividas por los maestros, las investigadoras también encuentran que la emergencia

de los rasgos que configuran la subjetividad de ellos y ellas es anterior a su proceso de formación como docentes, a partir de otros espacios de socialización política tales como movimientos sociales, por ejemplo. Así mismo, el elemento de la resistencia se presenta como fundamental ya que posibilita la acción, la cual es característica de la subjetividad política "La resistencia actúa como el rasgo que con mayor potencia aporta a la subjetivación, por cuanto implica una acción decidida para desatarse, oponerse y buscar alternativas" (Garcia Castrillón et al., 2013, p, 35).

Ahora bien, como se mencionó anteriormente en una de las citas referenciadas, es importante ver que estas vivencias y experiencias de los docentes, y por ende también sus configuraciones subjetivas, están determinadas también por el contexto en el que se presentan y desenvuelven; ello se puede ver de una manera más explícita en lo planteado por Africano Morales (2018) quien busca comprender cómo se configura la subjetividad de un grupo de maestros de dos instituciones diferentes a partir de su concepción de lo que es ser maestro y del sentido que le atribuyen a su labor. Así, la investigadora, al concebir la subjetividad desde la perspectiva de Fernando González Rey, es decir, como una tensión entre la subjetividad social que se desarrolla en los espacios sociales y la subjetividad individual como la singularidad acaecida dentro de los mismos, muestra que el sentido que lo que los docentes conciben como "ser maestros" y el sentido que le otorgan a su labor depende mucho de las dinámicas institucionales y normativas en las cuales se encuentran inscritos; así como también de las personas que se han atravesado en su formación como docentes:

> La concepción que tienen los dicentes de sí mismos y las motivaciones más profundas en su ser de maestros, como parte de su subjetividad, se han ido configurando en sus historias de vida, en las identificaciones con visiones de los maestros que contribuyeron a su formación y en las relaciones del contexto institucional y local de los colegios de los cuales hacen parte (Africano Morales, 2018, p. 145).

Así, por ejemplo, los maestros que pertenecen a un colegio femenino de la ciudad de Bogotá que institucionalmente se concibe como un ente mediador entre la familia y la sociedad para la formación de valores en sus estudiantes, se conciben a sí mismos como aquel formador de valores tales como la responsabilidad y como el encargado de transmitir conocimientos para que sus estudiantes puedan realizar procesos reflexivos y proyectos académicos a futuro. Por otro lado, los maestros del otro colegio tomado para la investigación, que se caracteriza por concebirse institucionalmente como un entorno de transformación sociopolítica y cuyas labores

académicas están orientadas a trabajo comunitario y barrial, se conciben a sí mismos sujetos que tienen por deber transformar la sociedad, cuyo vínculo entre conocimiento y praxis debe hacerse manifiesto en su labor. "A los maestros los unen sentimientos de identidad, lograda a través de los años compartiendo acciones comunitarias y de trabajo permanente en el colegio, de participación y liderazgo en la lucha popular, social y política, desarrollada desde la formación permanente y la organización" (Africano Morales, 2018, p, 131). De esta manera, una de las conclusiones más importantes que se muestra en esta investigación es cómo influye la identidad institucional de los colegios en la subjetividad de los maestros, siendo entonces la del primer colegio una identidad orientada más hacia lo instituido y preocupada por la formación de valores, mientras que la segunda institución se erige como un espacio mucho más político donde las prácticas académicas van aparejadas con una labor de transformación social, orientándose así a prácticas más instituyentes; ello entonces se manifiesta de una manera explícita en las configuraciones subjetivas de los docentes de cada institución, puesto que su concepción de lo que es o debe ser un maestro se ve relacionada con ello: o bien como alguien que debe formar valores, o como alguien que debe estar comprometido con la transformación social y política de la comunidad.

Ahora bien, es importante anotar que cuando se relaciona la subjetivación política de los maestros con el conflicto armado colombiano se ve, como se dio a entrever anteriormente, que las investigaciones en aquel ámbito se ligan casi que exclusivamente a docentes que han vivido algún tipo de experiencia violenta bajo el marco de ese fenómeno. En este sentido, la investigación del profesor Diego Arias (2018) se erige como un aporte importante para las pretensiones de éste trabajo académico, pues plantea la posibilidad de que los docentes se subjetiven políticamente desde el conflicto armado sin necesidad de que hayan sido víctimas directas de la violencia. Si bien su trabajo se concentra principalmente en la enseñanza del pasado reciente, al tener como insumo académico el trabajo del conflicto armado en el aula Arias señala, en uno de los capítulos de su trabajo, esta cuestión. Arias menciona que:

> Como se ha explicado en esta investigación, la enseñanza del pasado reciente puede convertirse en una herramienta privilegiada de formación política de los estudiantes. Sin embargo, poco se ha mencionado lo útil que puede ser para expresar la subjetividad política de los docentes. Si el tratamiento de un tema altamente político en la escuela como es el conflicto interno tiene su correlato en la configuración del ser político de los estudiantes, es de esperarse que también lo sea para quienes los educan, sus docentes. (Arias, 2018, p. 125).

De esta manera, Arias abre la posibilidad de que a través de la práctica pedagógica el docente ayude a que éste se configure como sujeto político tratando en su clase, de manera alternativa y didáctica, los temas del conflicto armado. En su investigación incluye las experiencias de un docente de un colegio en Bogotá que erige todo un plan de trabajo alrededor del conflicto armado colombiano como tema central. Arias es enfático en señalar que para que esto tenga un impacto en la configuración del maestro como sujeto político, el docente debe realizar sus prácticas pedagógicas fuera de los parámetros estatales y de los mecanismos de una enseñanza tradicional del pasado, por ello el caso que toma es el de un docente que, a partir de un trabajo que ha llevado muchos años, erige todo un plan sistemático que tiene como eje central las salidas de campo y los proyectos de investigación, donde a final de año en la excursión del grado undécimo los estudiantes visitan zonas de la costa caribe golpeadas por el conflicto armado en diversas dimensiones, y realizan un proyecto de investigación que indaga sobre alguna problemática desprendida de aquel fenómeno, como por ejemplo la minería o los problemas agrarios y de tenencia de la tierra. Por otro lado, los resultados muestran también una postura ético-política del docente, puesto que la elección de estos temas y su forma de abordarlos apunta a que sus estudiantes se vean interpelados de alguna manera por las dinámicas del conflicto armado; por ello las salidas de campo, ya que dar cuenta de aquella realidad de manera práctica tiene un mayor impacto en ellos. Así:

> La práctica del profesor José es tanto pedagógica como política. Pedagógica por cuanto es una práctica hecha sobre la reflexión de su quehacer como enseñante, que postula un tipo de docente distinto al que convoca el Estado; pero también es pedagógica porque su propuesta es pensada e implementada para propiciar conocimientos en sus estudiantes de once grado, propuesta que es modificada y elaborada en función de permitir la comprensión de la realidad nacional de las últimas décadas, no para cubrir exigencias de las pruebas censales sino diseñada para incidir en el sujeto estudiante, y por ello distante de los postulados oficiales y de las directrices editoriales.
>
> (…) Pero también la propuesta es política en la medida que la labor con los estudiantes altera de alguna manera el orden social deseado, en lo macro, al cuestionar la estructura sociopolítica vigente y abrir la posibilidad de querer otra, de desear un orden otro; también lo político se juega en la intención manifiesta del docente por pensar que la experiencia de la salida pedagógica haga que sus estudiantes piensen en establecer mejores relaciones con los otros. (Arias, 2018, p. 141-142).

Por otro lado, es importante señalar cómo Arias muestra que la apuesta del docente por la enseñanza del conflicto armado no es solo política sino ética, y que, en este sentido, el tema del conflicto armado es de cierta manera interiorizado por él y sus estudiantes como algo, si se quiere, propio:

> La experiencia y respuestas del profesor merecen lugar especial en esta investigación porque profundizan en dos tópicos trascendentales respecto a lo tratado en este libro sobre la enseñanza del pasado reciente: por un lado la idea de sujeto político maestro que evidencia unas apuestas particulares en su quehacer docente y, por otro, la experiencia pedagógica labrada con los estudiantes, en el tratamiento del tema sobre la violencia política en Colombia, cuyo trámite en la escuela y fuera de ella ofrece un enfoque no convencional que los involucra y los compromete. (Arias, 2018, p. 127)

Lo anterior muestra, a su vez, que la práctica pedagógica, al traducirse en acciones concretas, es quizá la manifestación más fundamental del docente que se configura como sujeto y sujeto político, esto se puede notar también en las otras investigaciones. Por ejemplo, García, Urrego y Restrepo (2013) lo enuncian cuando afirman que el rasgo determinante o central en la subjetividad política de cada docente (bien sea la pluralidad, la conciencia histórica, la resistencia o la alteridad) se hace manifiesto en la práctica pedagógica de cada uno:

> Otro hallazgo surgió a partir de los relatos en torno a las prácticas educativas que agencian los y las participantes, en estos pudimos evidenciar que el rasgo que se vuelve central en su subjetividad, está presente como sello particular que caracteriza sus prácticas como maestro o maestra. Así, la pluralidad permite pensar la educación desde la necesidad de rescatar y respetar la diversidad y la diferencia como posibilidades de ser y existir; la conciencia histórica permite pensar la práctica educativa como una práctica narrativa, en la que se recupera la memoria; la resistencia se refleja en una práctica educativa crítica y emancipadora, y la alteridad como una experiencia de hospitalidad y de acogida en la que los sujetos no solo se hacen responsables de sí mismos sino que reconocen y asumen el cuidado del otro y la otra como algo que les concierne y que los empuja a emprender acciones de transformación en pro de un mundo más humanizado. (Garcia Castrillón et al., 2013, pp. 33-34).

Por otro lado, Arias, Cerquera y Galindo (2014) lo referencian explícitamente, ya que una de las categorías tomadas en su investigación precisamente es el concepto de práctica pedagógica, la cual es concebida por ellas como una acción transformadora, situada en los

contextos y por ende más allá de los conocimientos; así, siguiendo a Freire, entienden que todo acto educativo es a su vez un acto político. De esta manera, las investigadoras realizan algunas entrevistas que refieren exclusivamente a cómo los maestros que toman para su trabajo conciben y desarrollan sus prácticas pedagógicas. En ellas encuentran, a partir de su análisis hermenéutico, que los docentes que han vivido situación de desplazamiento, al llegar al nuevo lugar, ejercen a través de su labor acciones transformadoras que buscan que sus educandos no solo comprendan las dinámicas de la violencia, sino que también exploren otras posibilidades ajenas a grupos armados o a cualquier manifestación de conflicto armado: "Es por ello que los maestros optan por usar los elementos que se encuentran a su alcance y hacer el mejor uso de estos, para que sus educandos vean nuevas posibilidades de vida y no crean que la única solución de progresar es perteneciendo a un grupo subversivo o del Estado" (Arias Suárez et al., 2014, pp. 58-59).

Esta misma línea también es abordada por Africano Morales (2018) cuando, al develar el sentido que le otorgan los maestros de ambas instituciones educativas a su labor, muestra cómo éste está muy ligado al cómo conciben ellos el ser maestro, lo que resulta que sus prácticas pedagógicas también estén ligadas a esa cuestión; así, la práctica pedagógica en unos se materializa desde la formación de valores y el conocimiento integral, mientras que en los otros la labor docente pasa más por la transformación de la realidad social y comunitaria. Todo lo anterior permite ver que en todas las investigaciones la práctica pedagógica que el maestro realiza en su labor cotidiana es la manera en la que se hace manifiesta su subjetividad, y más específicamente su subjetividad política; aporte bastante significativo para la presente investigación, puesto que también aquí se ve la praxis pedagógica como la forma en que el sujeto político maestro que no ha sido víctima de la violencia materializa su acción.

Por último, cabe resaltar la importancia que las investigaciones le dan a la dimensión emocional como constitutiva de la subjetividad y la subjetividad política. En la investigación de García, Urrego y Restrepo (2013) ello se condensa en las dimensiones de pluralidad y de alteridad, las cuales necesitan una preocupación por el otro para hacerse manifiestas, y que se explicitan de manera singular en las configuraciones subjetivas de cada maestro: "En nuestra investigación esa responsabilidad por el otro es vivida por cada uno de los maestros de manera diversa en la escuela, a partir de la forma como entienden al otro y su relación con él" (Garcia Castrillón et al., 2013. p. 31). Por su parte, lo estipulado por García, Cerquera y Galindo (2014) muestra que los relatos de los maestros que han sufrido el fenómeno de desplazamiento en el marco del conflicto armado

dan cuenta de las emociones de miedo, angustia, incertidumbre y demás sentires que no solamente los configura como sujetos a partir de la huida de sus territorios, sino que también siguen presentes cuando llegan al nuevo lugar y se hacen manifiestos en su práctica pedagógica al pretender que sus estudiantes no tomen el camino de las armas y comprendan ese tipo de realidades sociales; mientras que en lo expuesto por Diego Arias (2018) se hace explícito cómo el docente en cuestión, al configurarse como sujeto político, también postula una dimensión ética y empática, que se hace manifiesta en la investigación desde la práctica docente del maestro, que busca no solamente enseñar unos contenidos conceptuales sino también, y quizá ante todo, interpelar a sus estudiantes frente a una realidad social desgarradora como lo es el conflicto armado.

En resumen, en cuanto a las investigaciones que resaltan la construcción del maestro como sujeto político, tanto desde el conflicto armado como desde sus vivencias cotidianas y experiencias, se podría decir que existen los siguientes aportes y limitaciones:

- Se resalta la importancia que tienen no solo los enfoques cualitativos sino también las narrativas biográficas para indagar sobre cómo se construyen los modos de subjetivación en los maestros, ya que estas se conciben no solo como metodología sino como presupuesto epistemológico, lo que les permite desentrañar a fondo los aspectos simbólicos, vivenciales, emocionales y singulares que se encuentran detrás de los procesos de subjetivación.
- Se enfatiza que la subjetividad política está caracterizada por devenir en acciones, que para el caso de los maestros están situadas principalmente en su práctica pedagógica.
- Se da especial relevancia a cómo los acontecimientos y vivencias de los docentes configuran su subjetividad y subjetividad política.
- Se muestra la subjetivación como un proceso eminentemente intersubjetivo, que para el caso de los maestros se hace manifiesta a partir de las personas que los han ayudado a formar, los espacios sociales en los cuales cada uno se ha desenvuelto y las relaciones que establecen, en su labor cotidiana, con sus estudiantes.
- Se comprende la subjetivación como un proceso que, anudado a lo anterior, es socio-histórico, situado en unas condiciones determinadas y unas relaciones institucionales y normativas específicas para cada uno de los casos.
- Se entiende que la memoria es un aspecto fundamental en los procesos de subjetivación de los maestros. Sin embargo, al no estar plenamente conceptualizada, se limita su impacto al aspecto político, como por ejemplo en la investigación de Arias, Cerquera y Galindo

(2014) o se extrapola indiscriminadamente a otros conceptos como la conciencia histórica (Garcia Castrillón et al., 2013), lo cual no permite ver cómo la memoria puede influir en la subjetivación política al devenir en imágenes, representaciones y formas de ser y actuar en el mundo.

- Cuando se concibe la subjetivación política de maestros desde el conflicto armado, ello se limita casi exclusivamente a aquellos docentes que han sufrido experiencias de la violencia, como en el caso de la investigación de Arias, Cerquera y Galindo (2014). Si bien ellas llegan a una importante conclusión al afirmar que el conflicto armado puede transformar las prácticas pedagógicas de los docentes, y con ello la forma en que se subjetivan políticamente, la naturaleza de su investigación limita el campo a aquellos docentes que han vivido experiencias directas de la violencia, como por ejemplo el desplazamiento. Sin embargo, en lo postulado por el profesor Diego Arias (2018) se abre la posibilidad de pensar en cómo el conflicto armado configura subjetividades políticas en docentes que no han sido víctimas, principalmente desde el sentido que le dan a su práctica pedagógica y la manera particular en que la realizan.

2.1.2. Memoria y conflicto armado

En este apartado se explicitará cómo se ha tratado la relación entre memoria y conflicto armado, la cual se ha dejado entrever en lo dicho anteriormente. Lo primero que se debe decir es que todas las investigaciones tomadas le dan un papel a la memoria dentro de la construcción de sujetos políticos; la importancia varía de acuerdo a los intereses de cada investigación.

Para Arroyave y Tabares los usos de la memoria determinan y ponen límites al posible devenir de los sujetos en sujetos políticos; para el caso de las víctimas que participaron en su investigación, se evidencia que la memoria ha jugado un papel fundamental en su experiencia de victimización (Arroyave y Tabares, 2010). Ello debido, en un primer momento, a que es la memoria la que permite la reflexividad que cada víctima ejerce de su situación para auto reconocerse como tal; sin embargo, la memoria representa otro aspecto elemental ya que permite el testimonio y la denuncia; lo que, como ya se dijo, posibilita que la víctima pase de sujeto moral y doliente a sujeto político. En este proceso, la víctima reclama su autonomía como sujeto y se va convirtiendo en sujeto crítico capaz de ir transformando paulatinamente su realidad (Arroyave & Tabares, 2010).

Las autoras son enfáticas en mencionar que estas acciones dependen de los usos que se le otorgue a la memoria; pues una víctima podría simplemente silenciar los hechos que le han ocurrido por el daño que le causa recordarlos, pero otras podrían usar el recuerdo para enlazarlo con su presente y así reivindicar su situación de víctima o dignificar la memoria de algún ser querido. Se ve entonces cómo las autoras conciben la memoria como algo que no atañe simplemente al pasado, sino que también configura el presente (Díaz & Amador, 2009).

También las autoras muestran cómo las narrativas nacidas de este proceso entre memoria y conflicto armado no solo se erigen como narraciones, sino que hacen parte de las acciones reivindicativas de las víctimas:

> (…) hay quienes manifiestan la necesidad apremiante de testimoniar y denunciar con el fin de que lo ocurrido no se repita en ellos y tampoco en otros, hablar es una manera de poner límites a los actores armados, de demostrarles que no encontrarán en las víctimas un silencio cómplice porque si así fuera el victimario tendría en sus manos la postergación de su condición de víctima. (Arroyave & Tabares, 2010, p. 140).

Aun cuando, como ya se mostró, el testimonio – posibilitado por la memoria – adquiere un carácter colectivo cuando las víctimas participan en grupos y colectividades, no queda claro en la investigación el carácter colectivo de la memoria ni su sujeción a marcos sociales que la ayudan a determinar (Halbwachs, 2004b). Es decir, se privilegia los usos de la memoria y el testimonio en su ámbito individual pero no se ahonda en sus aspectos sociales y colectivos. Quizá esto sucede por los intereses de la investigación – ya que busca comprender las experiencias individuales de las víctimas, por ello su acercamiento fenomenológico – y porque el concepto de memoria es importante, pero no es algo central en la conceptualización.

Delgado (2011) también ve la memoria como un elemento fundamental en la constitución de las víctimas como sujetos políticos, pero más desde una perspectiva que sitúa a las víctimas como "testigos históricos de excepción" del conflicto armado (Delgado, 2011). Es decir, que las víctimas, al haber experimentado procesos de dolor, pérdida y sufrimiento, a través de la memoria pueden dar cuenta de los hechos violentos que han desangrado a la sociedad y reconstruirlos a partir de sus testimonios.

La autora también inscribe la experiencia de ser víctima como un hecho particular y subjetivo, pero que al ser vivencias de tipo violento trascienden el campo individual para

inscribirse en el social. De esta manera, las luchas por la memoria son importantes no solo en el sentido de quién y cómo se recuerda sino en el de la recuperación de la memoria como una condición ligada a la configuración de la identidad y de las subjetividad de las víctimas (Delgado, 2011). En este sentido, se configuran las acciones de las víctimas a través de la apropiación de sus vivencias y su lucha por la reivindicación, en donde la memoria y el testimonio juegan un papel fundamental. Esto lleva a que los sujetos políticos surgidos del conflicto armado se configuren también, según Delgado, como sujetos con una relativa "superioridad moral" a sus victimarios, puesto que las acciones que ellos realizan como víctimas no son del mismo carácter que las realizadas por sus victimarios. En palabras de Delgado: "(…) las víctimas también deben ser consideradas como sujetos políticos y sociales con una <<superioridad moral en relación con los perpetradores>>, al decidir no hacer uso de los mismos métodos empleados por sus victimarios para resarcir el daño sufrido" (Delgado, 2011, p. 40).

Así, la memoria se considera también como algo primordial en las víctimas, pero no solo como la catalizadora de su experiencia sino también como el elemento que permite mostrar hechos que quizá la sociedad no conoce y que, al igual que en lo mencionado en la investigación de Arroyave y Tabares, se configura a través del testimonio como un factor de denuncia y reivindicación.

Por último, en cuanto a lo planteado por Castillo (2016) se ve también que la memoria está plenamente relacionada con la subjetividad a través de las narraciones. Estas narraciones reflejan, en los niños y niñas participantes de la investigación, elementos más que todo contextuales, en donde las nociones de conflicto armado se relacionan principalmente con su entorno, como los problemas de su hogar o su escuela. Estas nociones configuran una subjetividad que se refleja en el posicionamiento y proyección de los niños respecto al conflicto armado en Colombia, y una identidad colectiva que también parte de allí y se proyecta en una comunidad de destino. De esta manera, Castillo muestra – siguiendo los planteamientos de Jairo Gómez Esteban – que el conocimiento social en los niños, que en este caso se expresa en las nociones sobre el conflicto armado en Colombia, no depende de estadios de desarrollo según su edad, sino de los factores contextuales y culturales más próximos.

Se hace explicito que cuando se apela a la memoria colectiva del conflicto armado se limita el campo a cómo ésta impacta solo en las víctimas de la violencia. Ello es así, claro está,

porque las investigaciones tomadas tienen como sujetos centrales a las víctimas del conflicto armado, por lo que exigir que fuesen más allá sería un contrasentido. Sin embargo, en los trabajos de Arroyave y Tabares (2010) y Delgado (2011) se hace manifiesto cómo esos procesos de memoria que realizan las víctimas buscan interpelar de alguna manera el resto de la sociedad, a través, por ejemplo, del testimonio, por lo cual considero que bajo estas postulaciones se puede abrir el campo para investigar cómo, precisamente, esa memoria del conflicto armado impacta de alguna manera en sujetos que no han sufrido la experiencia de la violencia y cómo esa reconstrucción del pasado ha interpelado a otros sectores de la sociedad. Así que si bien se ve que en las investigaciones sobre memoria y subjetivación política del conflicto armado en Colombia la mayoría de trabajos se ha concentrado solamente en cómo las víctimas ejercen estos procesos (y ello ha hecho que este tipo de trabajos caigan en este lugar común) los resultados que se han expuesto anteriormente también aportan la posibilidad para que se indague cómo la memoria colectiva del conflicto armado se extiende a otros sectores sociales fuera de las víctimas.

2.2.3. Representaciones sociales sobre el conflicto armado en Colombia

Hay un primer problema al revisar las investigaciones sobre representaciones sociales del conflicto armado en Colombia que se puede notar en las fuentes consultadas, y éste es que no se deja claro el lugar del sujeto en la construcción de las representaciones ni cómo éstas influyen en la construcción de subjetividades. Si tenemos en cuenta que las representaciones sociales son, ante todo, una construcción humana de carácter simbólico que poseen un fuerte carácter ontológico se puede estimar que aquellas no están fuera de los sujetos; es decir, que si bien las representaciones sociales configuran unas visiones de mundo y determinan unos parámetros de acción y prácticas sociales (Abric, 2001; Moscovici, 1979) también son expresiones de la subjetividad social de los individuos al ser construcciones humanas; es decir, son erigidas por sujetos sociales, lo que lleva consigo que las representaciones sociales influyan en la construcción de los sentidos que configuran las subjetividades de los individuos (González Rey, 2008). Esto lleva a que muchas de las investigaciones tomen un carácter exageradamente descriptivo.

Las investigaciones análogas al tema dejan ver que éstas – es decir, las representaciones sociales – son contextuales y dependen en gran medida del grupo social que las evoca, pues la

mayoría las concibe desde los postulados de Moscovici y los desarrollos de Jodelet, quienes ven las representaciones como constructos sociales simbólicos que se manifiestan cognitivamente y sirven para interpretar la realidad, mientras que a su vez determinan el accionar de los miembros de esos grupos sociales. De esta manera, las investigaciones se sitúan desde la psicología social y muestran que las representaciones sociales sobre el conflicto armado dependen en gran medida de si las personas han sido víctimas directas o no de hechos violentos, lo cual es un aporte muy importante.

Así, Olaya Cortés (2015) plantea la descripción de representaciones sociales del conflicto armado en jóvenes universitarios que cursan el pregrado de psicología de la Universidad Santo Tomás; para tal fin se vale de un enfoque cualitativo, utilizando una metodología de estudio de caso y como herramienta las entrevistas a profundidad, ya que ello le permite focalizar las representaciones en contexto; por su parte, Bravo y Arce (2019) toman una perspectiva muy similar, variando un poco tanto el instrumento como la metodología. Ellos utilizan entrevistas semi-estructuradas como instrumento para recoger la información para después realizar un análisis discursivo de unidades de análisis que surgen de allí para tratar de describir las representaciones sociales sobre el conflicto armado que tienen algunos adolescentes de la comuna 18 de Santiago de Cali, contexto que de entrada es más próximo a fenómenos de violencia; por último, Guzmán Pacheco (2019) varía un poco al tomar un enfoque fenomenológico, utilizando también como herramienta entrevistas a profundidad para intentar identificar y describir las representaciones sociales sobre el concepto de violencia en el marco del conflicto armado de estudiantes de educación media de un colegio ubicado en Pitalito – Huila, que tienen como particularidad haber sufrido fenómenos de violencia en el marco del conflicto armado, bien sea directamente a ellos o a través de sus familias.

Si bien en las investigaciones las conceptualizaciones sobre representaciones sociales se hacen, en los tres casos, principalmente desde Moscovici y Jodelet, la forma en que se abordan – y por supuesto los resultados – dependen en gran medida de dos factores: el contexto social, como ya se mencionó, de los grupos sociales abordados y el tipo de metodología y herramientas usadas, pero poco se ahonda sobre el lugar que tienen los sujetos en esas representaciones sociales.

Así, las investigaciones de Olaya Cortés (2015) y de Bravo y Arce (2019) retoman a Moscovici afirmando que las representaciones sociales se inscriben dentro de "universos de opiniones" que las determinan, lo cual hace que sean diversas ya que éstos surgen de acuerdo a la clase, la cultura, etcétera; sin embargo, ambas investigaciones postulan que toda representación tiene unos elementos en común: 1) la información, referente al conocimiento que tienen los miembros de un grupo respecto a un hecho u objeto de representación, 2) la actitud, que atañe a los sentimientos, imágenes y tomas de postura que genera ese objeto de representación y 3) el campo representacional, que remite al contenido expreso de la representación, la forma en que se organiza y se manifiesta, donde juega un papel importante las ideologías, las conductas, creencias, etcétera. Ambas investigaciones usan estos elementos como categorías para describir las representaciones a partir de la información recolectada y su análisis desde las herramientas respectivas.

Dicho lo anterior, Olaya Cortés (2015) encuentra que a partir de la información que los jóvenes universitarios tienen sobre el conflicto armado colombiano, representan el mismo como una consecuencia de múltiples problemas que tiene la sociedad colombiana tales como la desigualdad, la inequidad social, etcétera; por otro lado, también evidenció que dichas representaciones están ligadas a actores del conflicto armado, como por ejemplo las guerrillas. Aquí Olaya resalta algo interesante, y es que la información de los participantes dependía del nivel de cercanía que tenían sus círculos sociales cercanos en cuanto a problemáticas del conflicto armado "(…) encontrando que para algunos jóvenes (4 participantes) éste asunto los afecta de forma directa y se ven inmersos en el interés de ésta problemática, a diferencia de los otros participantes (2) a quienes el tema les es un poco indiferente, al no tener un contacto directo con este conflicto" (Olaya Cortés, 2015, p. 80). Bravo y Arce (2019) muestran también cómo la información de los jóvenes de la comuna 18 de Santiago de Cali se remite a actores armados como las guerrillas, dando especial relevancia a las FARC; muchos de los participantes, de forma similar que en la investigación de Olaya, manifiestan aquella información al haber tenido relación directa con el conflicto armado en calidad de víctimas.

En cuanto a la actitud, Olaya (2015) encuentra que si bien los jóvenes universitarios no se han visto inmersos directamente en el conflicto armado, al estar algunos relacionados con él a partir de sus círculos sociales cercanos sí consideran que es una problemática que debería

importar a todo el grueso de la sociedad; en este sentido, al representarse el conflicto como algo que afecta a todos los colombianos, los estudiantes manifiestan una postura de cambio: "Se evidencia las ganas de generar cambio a ésta problemática, a partir de la profesión como lo es la psicología, como una herramienta de transformación social" (Olaya Cortés, 2015, p. 84). Referente a este elemento de la representación social, Bravo y Arce (2019) señalan que las experiencias directas de violencia que han vivido muchos de los jóvenes de la comuna 18 de Santiago de Cali hacen que en éstos se evidencien emociones como miedo o tristeza; sin embargo, éstas mismas emociones llevan a una toma de postura en donde se ve con buenos ojos el posconflicto y se insta por la necesidad de alcanzar la paz, donde algunos manifiestan incluso querer contribuir para ello. Esta dimensión de la representación social enmarcada en la actitud y relacionada con una toma de postura se erige como un aporte importante ya que desde allí se podría realizar un enlace sobre cómo las representaciones sociales no solo son elementos simbólicos que ayudan a configurar la subjetividad, sino que dan paso también a unas acciones que serían propias de un tipo de subjetividad política.

En cuanto al campo representacional Olaya (2015) muestra en su investigación cómo los jóvenes universitarios representan el conflicto armado como algo que está íntimamente ligado a su cotidianidad; algunos, por ejemplo, lo hacen desde la vivencia de experiencias directas de violencia mientras que otros lo hacen con cuestiones institucionales como el servicio militar obligatorio, o condiciones sociales estructurales del país como la desigualdad y la pobreza, "Es así como los jóvenes relacionan este conflicto armado con una representación simbólica de lo mal que está el país". (Olaya Cortés, 2015, p. 87). Por su parte, Bravo y Arce (2019) muestran una visión similar, en donde los jóvenes de Santiago de Cali representan el conflicto como reflejo de un país caído en la miseria, relacionándolo en sus contextos cotidianos con la falta de empleo y oportunidades: "Los jóvenes relacionan el conflicto armado como una representación simbólica de un país con desigualdad social, con pocas oportunidades y con dificultad para resolver los conflictos" (Bravo Figueroa & Arce, 2019, p. 130).

Guzmán Pacheco (2019) se interesa por otras cuestiones de las representaciones aunque su objetivo también sea descriptivo, y por ello toma como enfoque el paradigma fenomenológico retomado de Husserl, pues, según él, éste permite que los fenómenos sean descritos tal cual y como se presentan a la conciencia. Por ello, su interés pasa más por describir cuáles son las representaciones sociales de la violencia generada por el conflicto armado a través de los

mecanismos de objetivación y anclaje que propone Moscovici, añadiéndole el elemento de las relaciones sociales que desarrolla Jodelet.

De esta manera, en cuanto a los mecanismos de objetivación (los cuales refieren al conocimiento que la persona tiene sobre un hecho y que pasan a formar una imagen mental estructurada) se trabajó el cómo los estudiantes – resaltando, nuevamente, el hecho de que para esta investigación todos eran víctimas de hechos violentos ligados al conflicto armado, personalmente o a través de algún familiar – habían conocido sobre el concepto de violencia. Así, los resultados arrojaron que "Los estudiantes obtuvieron esta información mediante las historias que los familiares de los entrevistados le contaron (…) la imagen que los estudiantes tienen se centran en los hechos de violencia en los cuales estuvieron expuestas sus familias" (Guzmán Pacheco, 2019, p. 378).

Para el caso de los mecanismos de anclaje (que se refiere a la conversión del hecho en algo próximo o familiar) se encontró que los estudiantes interpretaban aquella violencia desde sus emociones, tales como el miedo, la tristeza o la resignación, dejando entrever una necesidad de paz. Mientras que, para la cuestión de las relaciones sociales (referida en gran parte a la opinión que la sociedad civil o el entorno tienen sobre estos hechos de violencia) "los estudiantes expresan que en el entorno los medios de comunicación no decían nada de lo sucedido" (Guzmán Pacheco, 2019, p. 379).

Es así como se reafirma cómo estas representaciones sociales sobre el conflicto armado son contextuales y dependen de si los grupos sociales referidos han sido víctimas directas o no; lo cual, como ya se dijo, es un aporte muy valioso de las investigaciones tomadas, pues según el mismo Guzmán:

> Igualmente, es importante considerar la relevancia del conocimiento del contexto para comprender la dinámica de una representación social. Las relaciones que los estudiantes del estudio establecen en torno a la violencia vivida se constituyen en práctica social que los conlleva a tomar decisiones y a generar actitudes vinculadas a sus representaciones de violencia (Guzmán Pacheco, 2019, p. 383).

Bajo la dimensión que atañe a cómo la memoria colectiva del conflicto armado podría crear o transformar representaciones sociales sobre el mismo se encontró que, al menos en el rastreo hecho para el presente estado del arte, las investigaciones sobre el tema son escasas. Bajo esta línea se encontró una investigación que brinda aportes elementales e importantes para las

pretensiones anteriormente descritas, se trata de la realizada por Eraso (2019). Aquí se propone realizar un estudio de caso intrínseco para indagar cómo los procesos de construcción de memoria colectiva del grupo de teatro Arlequín, surgido en el departamento de Nariño y compuesto por jóvenes que han tenido diversas experiencias relacionadas con el conflicto armado, reproducen o transforman representaciones sociales de género. Para tal fin, se toma como material de memoria colectiva la obra "Mambrú no va a la guerra, éste es otro cuento" creada por los mismos integrantes del grupo teatral, donde sus integrantes tienen incidencia directa en la construcción de los personajes y las diferentes historias que tiene la obra; así, a través del análisis de éstos elementos se busca establecer cómo la obra refleja las representaciones sociales que los integrantes del grupo tienen sobre el género y si a su vez ésta reproduce o transforma esas mismas representaciones.

Ello se plantea gracias a que la autora concibe que la memoria y las representaciones sociales están íntimamente relacionadas; según Eraso:

> La memoria se forma a partir de las representaciones sociales, que, a su vez, se construyen para entender el mundo y actuar en él (…) Por tanto, los recuerdos y la memoria, están cargados de representaciones sociales que se reconfiguran a través de la multiplicidad de procesos comunicativos e interacciones. La memoria colectiva y las representaciones sociales son conceptos complementarios ya que la primera no establece un vínculo con las prácticas sociales y para la segunda el espacio y el tiempo no son fundamentales, pero ambas contribuyen a la reconstrucción del pasado y a la planeación del futuro (Eraso, 2019, p. 47).

Esto permite trabajar la hipótesis de que los procesos de memoria colectiva creados a partir de la obra "Mambrú no va a la guerra, este es otro cuento" están cargados de las representaciones sociales de los jóvenes que integran el grupo teatral, puesto que ellos inciden directamente en su génesis y en la de los personajes que le dan vida; mientras que a su vez, se plantea la posibilidad de que la obra – siendo, como ya se dijo, una metodología usada por el grupo teatral para contribuir a la memoria colectiva del conflicto armado en Colombia – puede reproducir o transformar representaciones sociales. El objetivo de la investigación es entonces indagar sobre lo anterior tomando en concreto las representaciones sociales de género que subyacen a la obra.

Para demostrar lo anterior la investigación toma como participantes a ocho adolescentes entre los trece y los dieciséis años, pertenecientes al grupo teatral Arlequín de la ciudad de Pasto y que han participado en los ejercicios de improvisación para crear los personajes y las historias de la obra anteriormente mencionada. Sumado a ello, la investigación se forma desde una perspectiva cualitativa bajo el marco fenomenológico, donde se ve como necesario situarse desde el punto de vista y las experiencias de los participantes para realizar la interpretación de los datos, que para este caso se erigen desde un estudio de caso intrínseco que utilizó como herramientas las entrevistas a profundidad a los jóvenes, la observación de ensayos teatrales y la revisión de grabaciones de la obra "mambrú no va a la guerra, este es otro cuento".

La obra está compuesta por dos historias, que serán brevemente aquí resumidas con el único fin de dar contexto a los resultados de la investigación: la primera se titula "Juan y la virgen del camino", y básicamente relata la historia de un campesino llamado Juan, quien fue asesinado y está enterrado en una fosa común, y vuelve a la vida para relatar su historia; en ella se reflejan las dificultades del campesinado colombiano, y se cuenta cómo un grupo armado ilegal al que en la obra bautizan como "grupo armado de Colombia" llega a la casa de Doña Olga - la madre de Juan – con la intención de despojarla de sus tierras. Juan es asesinado por este grupo debido a que se niega a sus amenazas y la familia termina siendo desplazada; en esta situación se reflejan las diversas dificultades que acarrea el desplazamiento en Colombia y se hace alusión a lo difícil que es adaptarse a un nuevo contexto, aludiendo también a los sentimientos de nostalgia producidos por extrañar la tierra natal. En el momento más desesperante para la familia se les aparece "La virgen del camino", quien, aunque no les puede conceder completamente su deseo de regresar a las tierras que los vieron nacer y crecer, sí les brinda fuerzas para llevar de la mejor manera su situación de desplazamiento, y les concede parcialmente su petición favoreciendo procesos de reconciliación para que las personas pertenecientes a los grupos armados que arrebatan sus tierras a los campesinos reingresen a la vida civil. La historia entonces termina con Juan reflexionando y promoviendo la reconciliación y el perdón.

La segunda historia se titula "La panadería de Doña Olga", y trata sobre la dueña de una panadería de alrededor de seis empleados. Uno de ellos, quien es también su hijo, le pide permiso a doña Olga para salir con sus amigos, el hijo de Doña Olga resulta siendo asesinado por

dos personas cuando se disponía a regresar a casa, con el agravante de que éste mantenía una relación con una de sus empleadas, teniendo como resultado un embarazo. La historia cuenta cómo diez años después los dos delincuentes que asesinaron a su hijo, quienes habían estado todo este tiempo en la cárcel por el crimen cometido, llegan a la panadería de Doña Olga a solicitar una oportunidad laboral, cuestión que Doña Olga acepta argumentando que prefiere que trabajen allí a que sigan delinquiendo y alguna otra madre pase por la experiencia dolorosa que ella sufrió.

Descrito lo anterior, el análisis realizado por Eraso tanto de los elementos de la obra como de las entrevistas a profundidad muestra, en primera medida, que muchas de las construcciones simbólicas postuladas en la obra, tanto en las historias como en los personajes, reflejan la experiencia de los jóvenes que han construido ese entramado teatral, tanto de sus vivencias personales de violencia como del entorno social en el que viven; ello es de resaltar teniendo en cuenta que los integrantes del grupo Arlequín viven en comunas marginadas de la ciudad de Pasto y que a su vez han sido víctimas, al menos en su mayoría, de cuestiones relacionadas con el conflicto armado en Colombia, reforzando lo que las otras investigaciones tomadas aquí han mencionado sobre lo contextual propio de las representaciones sociales. De esta manera, se presenta una relación directa entre memoria colectiva y representaciones sociales, en donde éstas últimas son determinantes a la hora de construir dispositivos de memoria colectiva, que para este caso sería la obra de teatro mencionada:

> Uno de los hallazgos de la investigación fue observar cómo las y los adolescentes tienen sus propias narrativas y formas de construir la memoria colectiva a través del teatro y cómo también estas son muestra de las representaciones sociales de género, individuales y creadas a partir de los contextos familiares, urbanos, de amistad y escolares en los que se encuentran (Eraso, 2019, p. 84).

Ahora bien, la investigación no solo busca mostrar cómo estas metodologías de memoria colectiva posibilitadas por el teatro reflejan las representaciones sociales de género de los integrantes del grupo, sino también como la obra, al ser aquel instrumento de memoria colectiva, reproduce o transforma dichas representaciones. Es así como, en un primer momento, la investigación arroja como resultado que en la historia titulada “La virgen del camino” se reproduce una representación social de género en donde las mujeres son relegadas al ámbito

privado del hogar o aquel estereotipo de pureza y bondad que tradicionalmente se ancla a la mujer (representado, por ejemplo, en la virgen del camino) mientras el hombre – que en este caso es Juan – es el protagonista:

> En el relato se vislumbra algunas representaciones sociales de género como el protagonismo de los hombres y las mujeres como víctimas, madres, hermanas o vecinas o seres puros relegadas al ámbito doméstico, inclinadas al cuidado de los otros. Las mujeres de esta historia cocinan, son hospitalarias, son chismosas porque llegan a la casa de sus vecinos a contar rumores sobre el cultivo de coca, o como la Virgen del Camino, que cumple con el estereotipo de pureza y bondad que favorece al grupo dominante. (Eraso, 2019, p, 90)

Otra de las representaciones sociales de género que se ve como reproducida en la obra es aquella de la madre como cabeza de hogar y ente protector de sus hijos, como lo muestra por ejemplo la historia de Doña Olga. En una de los apartados publicados por Eraso de las entrevistas a profundidad realizada a los jóvenes aquello se ve de la siguiente manera: "La madre, es súper protectora, ella siempre quiere lo mejor para sus hijos, siempre ha estado allí, cuando el hijo muere ella sufre mucho (…) ella es la que protege a todos, protege a sus hijos y a los demás, ella siempre quiere ver el lado bueno de las cosas" (Comunicación personal, 24 de marzo, 2018; citado en Eraso, 2019, p. 114). Así, Eraso muestra cómo, para el caso de la historia de Doña Gloria, el dolor en ella se centra más en la pérdida de su hijo que en hechos como el desplazamiento o el despojo, lo que reproduce la representación social de la mujer como madre cuidadora.

Otra de las cuestiones interesantes encontradas en la investigación es que se reproduce la representación social de las masculinidades violentas, hecho que se refleja por ejemplo en que en ambas historias quienes ejercen la violencia son hombres. En las entrevistas a profundidad Eraso encuentra tal representación reproducida en afirmaciones como la siguiente:

> (…) pues ellos lo primero que tienen en su pensamiento, cuando tienen problemas o cuando alguien les reclama algo, siempre están armados, pues porque ellos son muy bruscos, así como por decirlo, como que gritando ellos solo se hacen entender, no hablando despacio y con calma (Comunicación personal, 24 de marzo de 2018; citado en Eraso, 2019, p. 117).

Lo anterior lleva a que otra de las conclusiones importantes de la investigación sea que este mecanismo de memoria colectiva del conflicto armado posibilitado por la obra teatral reproduzca representaciones sociales de género basadas en estereotipos binarios y opuestos, en

donde lo masculino se refleja como lo fuerte y violento y lo femenino como lo puro y débil. Hecho que refuerza la primera conclusión mencionada de que esas representaciones son producto del contexto de los jóvenes, ya que sus condiciones y espacios sociales les harían convivir con masculinidades violentas.

Aunque se muestra cómo la obra reproduce representaciones sociales estereotipadas de género, también se llega a otra importante conclusión y es que, si bien estas representaciones tienen esta característica, también la obra, al mostrar escenarios de reconciliación y perdón, crea parámetros para que estas representaciones se vayan transformando. Esto se refleja, por ejemplo, en la historia de Doña Gloria, donde ella posibilita espacios de reconciliación al brindarle trabajo a los asesinos de su hijo: "En este sentido, en las historias se menciona la importancia del papel de las mujeres en la reconciliación, y aunque sean encasilladas en roles maternales o divinos, como un estereotipo de género, también es un avance que se hable de su participación en este proceso" (Eraso, 2019, p. 121). De esta manera, la obra se mueve entre representaciones sociales de género hegemónicas y emancipadoras, aunque las primeras predominen sobre las segundas; lo cual lleva a otra importante conclusión de Erazo y es que, si los integrantes del grupo generan un proceso de autorreflexión sobre sus prácticas de memoria desde la obra, pueden transformar aquellas representaciones de género.

Como se ve, la investigación aporta cuestiones muy importantes sobre cómo la memoria colectiva del conflicto armado ancla representaciones sociales y a su vez crea o reproduce unas determinadas, en este sentido la investigación aporta mucho más que las otras, ya que no solo se queda en el ámbito descriptivo de la representación social sino que también intenta mostrar los entramados simbólicos de las cuales surgen, que para este caso sería la memoria colectiva del conflicto armado que tienen los estudiantes y actores de obra. Sin embargo, la investigación de Eraso también presenta ciertas limitaciones. La primera de ellas es que el análisis solo se realiza basado en un contraste teórico con los autores, no se generan matrices de análisis que quizá permitirían explicitar mejor cuáles son las representaciones sociales de género que los integrantes del grupo tienen y reproducen o transforman a partir de su ejercicio de memoria colectiva; la segunda estriba en que, si bien se hace una contextualización bastante nutrida sobre las condiciones sociales del municipio en el que viven los jóvenes y sobre cómo surge el grupo de Teatro Arlequín, no se profundiza en las vivencias de los jóvenes – aunque se menciona que

muchos han sufrido hechos de violencia – ; ello podría suceder debido a que, tal vez, las entrevistas a profundidad no tienen algún componente de indagación autobiográfico y solo están enfocadas en conocer el proceso de la obra, lo cual impide profundizar más en el contexto particular de cada joven para así reforzar la comprensión sobre sus representaciones sociales.

En síntesis, en este campo se puede notar que, en primer lugar, existen unos aportes importantes al mostrar cómo las representaciones sociales son contextuales y dependen mucho de las formas de interacción social que los individuos tengan en su medio, como se vio en las investigaciones de Olaya (2015), Guzmán Pacheco (2019) y Bravo y Arce (2019); sin embargo, estas investigaciones se quedan muy cortas al intentar mostrar de dónde y cómo surgen esas representaciones sociales sobre el conflicto armado, ya que se limitan casi exclusivamente a describirlas. En el caso de Eraso (2019) lo anterior queda más explícito, y es de resaltar como aporte muy importante que ubique como fuente de las representaciones sociales sobre el conflicto armado la memoria colectiva del mismo, pero hay muy poca información de las vivencias de los jóvenes que investiga, lo cual abre la posibilidad para que desde metodologías autobiográficas se pueda ampliar el espectro para comprender los entramados simbólicos que hay detrás de las representaciones sociales que tengan los individuos sobre el conflicto armado.

Dicho todo lo anterior, y anudando los aportes que las investigaciones tomadas han dado – teniendo en cuenta sus puntos fuertes y sus limitaciones – con los mecanismos argumentativos propios de esta investigación, se puede dar un esbozo previo a cómo se podrían tomar los diversos conceptos en el marco teórico; siendo éste el siguiente:

La subjetividad como fuente de sentido y en permanente construcción, también intersubjetiva y en permanente relación con los otros; **la subjetivación** como un proceso auto reflexivo, pero también intersubjetivo, que se da en un campo de subjetivación donde confluyen diferentes elementos que ayudan a que la construcción de la subjetividad se dé de manera contextual, elementos tales como **las representaciones sociales**, que en tanto construcciones sociales y simbólicas, forman sujetos al ser instituidas pero también ayudan a construir subjetividades al permitir procesos emocionales, de interpretación de la realidad y de acción; representaciones sociales que podrían ser posibilitadas por **la memoria colectiva** al tener ésta la propiedad de no estar anclada solamente al pasado sino también al presente, y al servir como medio para crearlas; y por último, **la subjetividad política** entendida no solo desde la acción

colectiva sino desde la noción de praxis, lo que permite que el sujeto pueda realizar una acción sin necesidad de organizarse colectivamente en movimientos sociales sino desde su acción cotidiana, subjetividad política que estaría configurada por los elementos anteriores. Todo ello enmarcado bajo unas condiciones contextuales y socio-históricas específicas.

Aparte de lo anterior, otras de los aportes que ha dado el estado del arte, en cuanto a la ruta metodológica, es la importancia de los enfoques fenomenológicos e interpretativos para la investigación sobre las subjetividades políticas, ya que éstos priorizan la experiencia y la acción de los sujetos que se investigan; además de ello, también se erige como fundamental el uso de las narrativas biográficas como estrategia metodológica para la investigación de la subjetividad.

CAPÍTULO III: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LA MEMORIA COLECTIVA COMO MECANISMO PARA LA SUBJETIVACIÓN POLÍTICA EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

El estado del arte realizado ha dejado ver que los procesos de subjetivación política que se construyen desde el conflicto armado colombiano tienen como una de sus principales fuentes la memoria de la violencia; sin embargo, ha reafirmado también el cuestionamiento que sugiere la presente investigación al estudiar aquellas subjetivaciones casi que exclusivamente desde las personas que han vivido directamente experiencias violentas en el marco del conflicto armado colombiano; a su vez, ha arrojado luces sobre cómo las representaciones sociales sobre este fenómeno inciden en la forma en que los individuos interpretan y actúan en torno a él, pero no deja claro cuál es el origen de aquellas representaciones ni tampoco si éstas sirven como fuente para la subjetivación política. Siendo así, el marco teórico intentará dar cuenta sobre cómo la memoria colectiva del conflicto armado colombiano puede devenir en representaciones sociales sobre el mismo, las cuales sirven como material simbólico para que los individuos que no han vivido directamente experiencias relacionadas con la violencia se subjetiven políticamente; para tal fin, en el primer apartado se esbozará lo que se entiende por subjetividad y subjetividad política, enfatizando en la subjetivación como el proceso que permite que el individuo se construya como sujeto; en segundo lugar, se dilucidará el enfoque sobre memoria colectiva que se toma para la investigación, que se nutre del marco sociológico y representacional del recuerdo inaugurado por Halbwachs y desarrollado posteriormente por teóricos como Ricoeur, Elizabeth Jelin y Astrid Erll; por último, se tratará el tema de las representaciones sociales desde las perspectivas de Jean Claude Abric y Fernando González Rey, los cuales permiten, en primer lugar, ir más allá del ámbito descriptivo de la representación social para analizarla desde un enfoque más estructural, mientras que, por otro lado, ayudan a dar cuenta de cómo las representaciones sociales pueden configurar procesos de subjetivación.. Todo lo anterior se intentará aglutinar bajo el hilo conductor de cómo la memoria colectiva del conflicto armado colombiano, al devenir en representaciones sociales, sirve como material simbólico para que los individuos que no han vivido directamente experiencias violentas se subjetiven políticamente desde allí.

3.1. Subjetivación. subjetividad y subjetividad política

En el presente apartado se esbozará lo que se entiende por subjetivación, subjetividad y subjetividad política, entendiendo que son categorías íntimamente relacionadas entre sí pero que por definición también se diferencian. En este sentido, se entiende la subjetivación como un proceso, por lo que se erige como un permanente devenir; ello permite entender entonces que el sujeto, en medio de aquel camino en el cual va construyéndose continuamente, no es una esencia estable o uniforme ni se encuentra totalmente determinado; en últimas, la subjetivación obliga a que el individuo se afirme a sí mismo desde la mutación de su propio ser, como menciona Piedrahita: "En esta perspectiva de extranjería, a la subjetivación le subyace un nomadismo que se construye como movimiento, contingencia y azar; o sea, que todo cae en el campo de los tránsitos y lo indeterminado" (Piedrahita Echandía, 2014, p. 17). Ahora, si bien en aquel devenir la subjetivación puede permitir que desde la pluralidad de fuerzas que en ella actúan el individuo se afirme a sí mismo en y desde lo diferente (Piedrahita Echandía, 2014) también cabe anotar que los procesos de subjetivación no logran que el individuo se desprenda totalmente de lo instituido; ello debido a que el sujeto debe pensarse situado históricamente, y que por ende, así disponga de unas singularidades que le son específicas, también es producido socialmente, por lo cual la subjetivación debe pensarse como una pugna entre lo instituido y lo instituyente (Martínez y Cubides, 2012).

Vignale (2014) muestra cómo Foucault ubica lo anterior bajo una tensión entre las técnicas de dominación y lo que él llama las *técnicas de sí* o de relación consigo mismo; en este sentido, las primeras son aquellas tecnologías que, enmarcadas en relaciones de poder, producen sujetos desde, por ejemplo, el encauzamiento de las conductas o los regímenes de verdad; pero, por otro lado, la otra cara de la moneda – es decir, aquellas técnicas de relación consigo mismo- permite a los individuo oponerse al poder que los produce, para así determinar unas prácticas que le ayudan a transformarse a sí mismos. Vignale señala cómo Foucault propende por la construcción de una *ética* encaminada a la permanente construcción del sí mismo, a partir no solo de pautas de autorreflexión sino también de unas acciones o prácticas determinadas enmarcadas en una *ontología del presente*:

> La problematización acerca de los modos en que el sujeto se constituye históricamente como experiencia, supone la pregunta quiénes somos en este momento, y qué debemos hacer de nosotros mismos (…) se trata de una libertad que no se encuentra en el orden de lo enunciable o

> de una proclamación, sino en las prácticas concretas de transformación de nosotros mismos, de la creación permanente de nosotros mismos. Se trata de una actitud, un ethos o un modo de vida. (Vignale, 2014, p. 7).

Cabe aclarar que estas formas de relacionarse consigo mismo no se dan como comportamientos en el sentido estricto de la palabra, sino como menciona Larrosa (1995), siguiendo esta misma línea foucaultiana, como formas de *experiencia de sí* que adoptan formas singulares y se enmarcan en lo que el filósofo francés llama *tecnologías del yo*. Aquella experiencia de sí "(…) es el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se cruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las practicas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad" (Larrosa, 1995, p. 271). Siguiendo a Foucault, Larrosa (1995) propone cinco dimensiones que ayudan a producir y mediar la experiencia de sí; es decir, aquella relación consigo mismo, estas son **1) Una dimensión óptica,** que atañe a las formas en que nos vemos a sí mismos, lo que permite el autoconocimiento de nuestro propio ser a partir de lo que percibimos de nosotros; **2) Una dimensión discursiva**, la cual se manifiesta a partir del lenguaje, donde el sujeto se enuncia a sí mismo; en últimas, constituye a lo que expresamos de lo que somos; **3) Una dimensión narrativa** que implica el narrarse, lo cual no significa simplemente enunciarse sino, a través de la narración que se hace de uno mismo, forjarse una identidad personal que está articulada en un espacio y tiempo determinados. Aquí, según Larrosa, la memoria juega un papel muy importante, puesto que ésta es la que permite, a partir de la reflexión en presente de nuestro pasado, narrar los acontecimientos que nos han marcado, que hemos vivido o que hemos visto y han generado un impacto en nosotros: "Contar una historia es enumerar, ordenar las huellas que conservan lo que se ha visto" (Larrosa, 1995, p. 307); narrarse conlleva entonces a que uno comprenda su propia vida como algo que se despliega, lo que permite forjar una conciencia de uno mismo, pero que se da como permanente devenir. **4) Una dimensión normativa**, que postula la norma como eje desde el cual el sujeto se juzga a sí mismo desde los cánones estéticos, jurídicos y normativos dominantes en una cultura; en otras palabras, aquella dimensión donde el sujeto entra en tensión con lo instituido para juzgarse; **5) Una dimensión práctica,** que está ligada a las acciones que realizamos para gobernarnos a nosotros mismos, para transformarnos: "La experiencia de sí, desde la dimensión del dominarse, no es otra cosa que el producto de las acciones que el individuo efectúa sobre

sí mismo con vistas a su transformación. Y estas acciones, a su vez, dependen de todo un campo de visibilidad, de enunciabilidad y de juicio" (Larrosa, 1995, p. 322).

Lo anterior entonces muestra que la subjetivación, es decir, el proceso por medio del cual emerge la subjetividad, conlleva a una relación íntima consigo mismo que incluye tanto prácticas de autorreflexión como también acciones concretas que nos permiten transformarnos. Sin embargo, si la subjetivación es un devenir permanente, un *nomadismo*, no es un proceso que solamente se refiere a cómo hemos llegado a ser lo que somos sino también a lo que no hemos sido, a lo que podríamos ser y a lo que quisiéramos ser; en este sentido, también es importante considerar las formas en que, en medio de sus procesos de subjetivación, los sujetos se ficcionan a sí mismos. Jairo Gómez-Esteban (2014) postula que la ficción posibilita el devenir permanente de la subjetivación, y siguiendo a Ricoeur, habla de la lógica del *como sí* como aquello que permite que la subjetivación se desenvuelva en el ámbito de lo posible; en otras palabras, en proyecciones relacionadas, por ejemplo, al "cómo sería si"; es decir, cómo sería si fuese tal tipo de persona, si hubiese vivido tal hecho o si hubiese realizado tal acción; para Gómez-Esteban, esta lógica del como si puede relacionarse con la neurofisiología, más específicamente con los procesos neuronales que posibilitan procesos empáticos (ponernos en el lugar del otro), puesto que al ficcionalizar nuestra propia vida desde los diferentes mundos posibles que podrían resultar de nuestros modos de subjetivación, también nos proyectamos en relación con los otros. Esta lógica del como sí resulta determinante para la presente investigación, pues en personas que no han vivido directamente la experiencia de la violencia, el preguntarse, por ejemplo, cuestiones tales como "cómo sería mi vida si hubiese vivido esos hechos violentos" puede constituirse en una parte importante de sus procesos de subjetivación política.

Por último, en cuanto a la subjetivación, cabe decir que éste es un proceso que no es individualista, sino que se realiza de manera intersubjetiva, es decir, en relación permanente con los otros. Es por ello que la subjetividad debe entenderse en primer lugar como intersubjetividad (Gómez-Esteban, 2016; Torres Carrillo, 2006), como un estado del ser donde nuestra singularidad se forma con y desde los otros y a través de los espacios sociales en los cuales nos desenvolvemos. En un primer momento, una noción básica de subjetividad puede entenderse desde "la idea de que algunos estados mentales se caracterizan porque, además de su contenido de información tienen un carácter fenoménico, esto es, una cierta manera de <<sentirse>>" (Cely, 2009, pp-95-96). Desde este enfoque fenomenológico propuesto por Cely, la subjetividad se tramita desde

experiencias irreductibles que configuran las singularidades que son propias de cada persona, en últimas, lo que una persona es y siente porque así se ha configurado a partir de sus experiencias particulares. Sin embargo, y según la autora, aun cuando existan experiencias que el individuo vive de forma única o singular, éstas pueden ser transmitidas en un entorno comunicativo y así ser comprendidas por otros, por lo cual ésta irreductibilidad de las experiencias no se convierte en una especie de substancialismo ni se relega al ámbito privado e inaccesible; cabe aclarar que la noción de experiencia que propone Cely no está reducida a lo meramente físico, sino que también incluye estados mentales y psicosociales. La transmisión de aquellas experiencias en el lenguaje hace que, según la propuesta de Cely, la subjetividad deba verse de manera intersubjetiva ya que:

> aunque cada experiencia es vivida por cada persona de manera particular y única, existe la posibilidad de comunicarla a los otros mediante el lenguaje (…) Podemos aceptar la idea de que no puede haber pensamiento ni lenguaje sin la interacción social, y con ello, también que no hay posibilidad de la emergencia de la subjetividad sino en un contexto intersubjetivo (Cely, 2009, pp. 118-119).

Aun así, Cely es enfática en mencionar que entender la subjetividad desde esta visión intersubjetiva no niega la singularidad del sujeto, puesto que sus experiencias siempre tendrán un aspecto subjetivo irreductible, esto es, una forma particular de vivirse, sentirse o construirse.

Tenemos entonces un **primer ámbito de la subjetividad como intersubjetividad**, y es aquel en donde la subjetividad se configura como aquellas experiencias singulares que hacen del individuo un sujeto particular pero que no se no se encuentran vetadas a los otros, puesto que pueden ser comunicadas y por ende comprendidas por otras personas; un aspecto intersubjetivo que, sin embargo, no niega ni reduce la singularidad de los sujetos, puesto que éstos viven esas experiencias subjetivas de manera particular.

Ahora bien, el considerar la subjetividad como singularidad dista mucho de verla como un estado o fenómeno puramente individual, Fernando González Rey (2012) también plantea que la subjetividad es la expresión de la experiencia en sentidos diferentes (o particulares/singulares) para quienes las comparten en una determinada cultura, en este sentido, para él la subjetividad emerge a partir de una *configuración subjetiva,* la cual define, en entrevista con Álvaro Díaz Gómez, como "Una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las

emociones que se integran de forma inseparable con relación a las experiencias dentro de los espacios simbólicos de la cultura" (Díaz Gómez, 2021, p. 21). De esta manera, los sentidos subjetivos que constituyen la configuración subjetiva que da paso a la subjetividad son construcciones simbólicas mediadas por las representaciones, los discursos, los valores, las normas y demás entramados sociales que hacen que le otorguemos un sentido particular a un fenómeno determinado. Sin embargo, como puede entreverse con lo expuesto anteriormente, estos sentidos subjetivos no son fruto de un proceso puramente individual, puesto que se configuran en los espacios sociales en los cuales interactuamos en nuestra cotidianidad; es por ello que González Rey plantea que existe una *subjetividad individual* y una *subjetividad social*, que no son antagónicas, aunque entren en tensión, sino que se encuentran íntimamente relacionadas, puesto que se determinan mutuamente. Así:

> La subjetividad social se configura en una dimensión discursiva, representacional y emocional, que integra los desdoblamientos y consecuencias de procesos que se desarrollan en un nivel macro social con los que ocurren a nivel micro social, en la familia, la escuela, el barrio y las múltiples y móviles configuraciones subjetivas de los sistemas cotidianos de relación en todas las esferas de la vida (…) Los discursos se organizan en configuraciones de una subjetividad que toma formas múltiples y contradictorias en las personas que comparten un espacio social, pues la dimensión simbólica discursiva no hace equivalentes a personas con historias diferentes (…) Es precisamente sobre esa subjetividad singular que la persona emerge como sujeto generando opciones subjetivas frente a lo socialmente dominante (González Rey, 2012, p. 24).

En entrevista con Álvaro Díaz Gómez, González Rey define esa relación entre subjetividad individual y subjetividad social de la siguiente manera:

> La subjetividad social es la subjetividad en que está organizada la sociedad en su conjunto, y en cada uno de los espacios sociales en que el sujeto se desarrolla (…) Entonces la subjetividad social va a mostrar cómo en cada espacio social – en la medida en que el ser humano entra en relación con los otros y con cada espacio particular – existe un proceso de subjetivación que no es simplemente su subjetividad individual, sino la del espacio que está articulándose, y ahí siempre existe -.como tensión – esa relación entre la subjetividad social y la subjetividad individual que toma desdoblamientos singulares, pues el sujeto tiene que producir espacios en esos espacios sociales (…) Por eso debe entenderse cómo en la subjetividad social y la subjetividad individual, una está atravesando a la otra en innumerables tensiones y desdoblamientos infinitos (Díaz Gómez, 2021, pp. 50, 51).

Se ve entonces aquí una **segunda dimensión de la subjetividad como intersubjetividad**, y es aquella en donde la singularidad del sujeto se constituye en tensión con los espacios sociales en los cuales se desarrolla e interactúa; así, los aspectos subjetivos sociales se desenvuelven de manera particular en el sujeto, pero ello dista de ser un proceso puramente individual puesto que es en la interacción con el espacio social como aquellas formas particulares – o, en términos de González Rey, aquellos sentidos subjetivos – se construyen.

Ahora bien, aparte de lo anterior, es importante también retomar la concepción de González Rey que atañe a que la subjetividad es una construcción simbólica donde las emociones y lo representacional juegan un papel fundamental; el autor sostiene que las emociones son inseparables de cualquier producción subjetiva humana (González Rey, 2008) y por ende, como señala en otro de sus textos, "La subjetividad es una expresión simbólico-emocional de las experiencias vividas" (González Rey, 2012, p. 13). En su noción de sentido subjetivo como configuración simbólica que define la subjetividad, González Rey argumenta que "El sentido subjetivo se define por la unidad inseparable de las emociones y los procesos simbólicos. En esa unidad la presencia de uno de esos procesos evoca al otro sin ser su causa, lo que genera infinitos desdoblamientos y desarrollos propiamente subjetivos." (González Rey, 2008, p. 233). En otras palabras, si se sigue los planteamientos de este autor, lo emocional se erige como algo indisociable en la construcción de los entramados simbólicos que configuran la singularidad propia de la subjetividad. Alfonso Torres (2006) también sigue esta línea cuando argumenta que "La subjetividad también es de naturaleza vincular, si entendemos el vínculo como esa estructura sensible, afectiva, ideativa y de acción que nos une, nos ata a otro ser y con el cual el sujeto se identifica" (Torres Carrillo, 2006, p. 93). Lo emocional/afectivo se erige entonces como una de las cuestiones más importantes de las subjetividades contemporáneas, experiencias afectivas encaminadas a "(…) exponer al sujeto a nuevas o diversas sensaciones que puedan estar dotadas de la capacidad de conocerse, conmoverse y transformarse." (Pedraza, 2010, p. 14). Aquí tenemos entonces una **tercera dimensión de la subjetividad como intersubjetividad**, y es aquella en donde el sujeto, en tanto constituye su subjetividad desde aspectos simbólicos, apela a las emociones, los afectos y los vínculos para relacionarse con sí mismo y con los otros, dando paso incluso a procesos de identificación con las experiencias y vivencias de personas ajenas a él

Por otro lado, en cuanto al ámbito de la representación, el autor menciona que "La capacidad consciente e intencional de representación de las personas también se organiza en

configuraciones subjetivas, por lo que nunca representa una capacidad racional pura que se puede contraponer a la dinámica subjetiva, pues es parte de ella" (González Rey, 2012, p. 14), lo cual significa, en pocas palabras, que las representaciones sociales son constitutivas de la subjetividad; por cuestiones que atañen al desarrollo conceptual del presente marco teórico ésta relación entre representación social y subjetividad será retomada y desarrollada en el último apartado de este capítulo.

Lo cierto es que la subjetividad, en tanto singularidad que busca la construcción de sentidos y se configura de manera intersubjetiva, es de naturaleza simbólica, y como tal se vale de medios simbólicos para su configuración, como también lo señala Alfonso Torres: "En la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro. Como fuente de sentido y mediación simbólica precede y trasciende a los individuos; constituye nuestro yo más singular, el sentido de pertenencia a un nosotros y al conjunto social" (Torres Carrillo, 2006, p. 92).

Ahora bien, en cuanto a la subjetividad política, si bien ésta, al darse gracias a procesos de subjetivación y ser en sí misma subjetividad, tiene todas las características esbozadas en los párrafos anteriores, dadas sus especificidades conceptuales se hace necesario agregar otros matices para delimitarla y entenderla de una mejor manera. La subjetividad política puede considerarse como un momento o forma de la subjetividad social, como bien lo menciona Fernando González Rey en entrevista con Álvaro Díaz Gómez: "Esa subjetividad política es la síntesis de una subjetividad social con desdoblamientos infinitos" (Díaz Gómez, 2021, p. 23). En otras palabras, si se sigue esta línea se puede decir que la subjetividad social contiene a la subjetividad política, o lo que es lo mismo, que la subjetividad política es propia de los espacios sociales políticos en los cuales el individuo se desenvuelve, y que, atendiendo a lo esbozado en párrafos anteriores sobre los planteamientos de González Rey, toma formas particulares en los sujetos dada la tensión y complementariedad permanente entre subjetividad social y subjetividad individual.

Una de las particularidades de la subjetividad política es que ésta, en medio del permanente devenir que implican los procesos de subjetivación, construye y manifiesta los sentidos a través de la acción, como bien lo señala el mismo Álvaro Díaz Gómez:

> No puede haber política sin acción. Ésta es la vía mediante la cual aquella se hace realidad y con ello la constitución del sujeto político que en su particularidad se expresa como subjetividad política. Tampoco existe, en el plano de la política, la acción individual aislada, sino que ésta es interacción, encuentro entre sujetos (…) (Á. Díaz Gómez, 2014, p. 26).

Estas acciones propias de la subjetividad política tienden a ser afirmativas, es decir, encaminadas o a la transformación social o a la resistencia a lo instituido, aunque existen posturas interesantes sobre cómo el mal – y con ello las acciones no afirmativas – configuran también sujetos políticos (Gómez-Esteban, 2014a). Sin embargo, para los intereses de la presente investigación se concibe la subjetividad política como aquel devenir que configura acciones tendientes a la transformación social. Bajo esta línea, Martínez y Cubides (2012) señalan la **producción, la proyección y la transformación** como categorías constitutivas de la subjetividad política y como expresiones de la acción política, enfatizando ello en los docentes: la primera es entendida por ellas como "la capacidad que se instala en el sujeto y da cuenta de sus formas de individuación y experienciación" (Martínez y Cubides, 2012, p. 185) que le permite al sujeto tener la capacidad de producir proyectos o propuestas alternativas; la transformación, por su parte, ayuda a que los sujetos proyecten un cambio tanto en el plano personal como en el plano social y político: "Este principio, en los sujetos maestros, se hace visible en la comprensión del papel político de la educación, en el convencimiento que cada sujeto tiene acerca de la necesidad de trabajar por el buen vivir de sus pares, sus estudiantes y de manera más amplia de la sociedad" (Martínez y Cubides, 2012, p. 185); por último, la proyección se erige como una actitud prospectiva donde el sujeto tiene la capacidad de avizorar posibles acciones a futuro.

Lo anterior lleva a que la subjetividad política se proyecte no solamente hacia el sujeto en cuestión sino también hacia las otros, es decir, que tal acción "conlleva a forjar una manera de ser - en este caso una subjetividad política – que en medio de las penurias asume seguir trabajando en función de unos intereses que van más allá de los personales y de las eventuales comodidades que de ello se puedan derivar" (Á. Díaz Gómez, 2014, p. 20).

Sara Victoria Alvarado sigue esta misma línea cuando, en entrevista con Álvaro Díaz Gómez, postula que la subjetividad política posibilita y requiere una *ampliación del círculo ético*

que se da entre la autonomía que la subjetividad puede llegar a erigir y una *heteronomía ética* que ayuda a que el sujeto piense en el otro; en palabras de Alvarado:

> (…) en la constitución de la subjetividad política requerimos de una trama que articule la autonomía del pensamiento – en cuanto a pensar por sí mismo independiente de todos esos marcos ideológicos y valorativos de las sociedades y de las culturas- con una profunda heteronomía ética. Donde pensarme solo es posible si al mismo tiempo estoy pensando en y al otro como alguien distinto a mí. Otro que tiene una historia, una biografía y unos intereses que incluso pueden estar en contradicción con los míos. (A. Díaz Gómez, 2021, p. 116).

Y en cuanto a la ampliación del círculo ético basado en aquella heteronomía ética, menciona Alvarado:

> La segunda tensión se da en lo que denominamos la ampliación del círculo ético. Tiene que ver con entender que los seres humanos socialmente nos configuramos en una red de relaciones que tiene límites muy estrechos y en donde muchas veces solo caben los cercanos, o los nacionales, o los de mi etnia; es decir, ponemos unos límites identitarios, de clase o institucionales. A estos límites los llamamos círculos éticos en cuanto demarcan ¿Quién cabe en mi campo de importancia?, ¿por quién me juego la vida?, ¿Quién me importa?, ¿tú cabes dentro de mi circulo o no? Nosotros estamos viendo cómo configurar las subjetividades políticas pasa por romper esos círculos, por ampliar los círculos éticos para que quepa el mundo entero, el otro visible, pero también el que no está; el cercano, pero también el lejano. Donde no me importe solo aquello que toca directamente mis intereses. (A. Díaz Gómez, 2021, p. 117).

Si se sigue lo anterior, se entiende entonces que la subjetividad política – que en tanto subjetividad se constituye como intersubjetividad – está guiada por acciones transformadoras, si se quiere, vinculantes; es decir, encaminadas no solo al sí mismo sino también a los otros. Unos otros que no necesariamente tienen que ser parte de mis círculos éticos más próximos, sino también de aquellas personas y agentes sociales que tal vez no tienen nada que ver conmigo.

3.2. Memoria colectiva

El estado del arte demostró que la memoria es algo fundamental en los procesos de subjetivación política que se dan desde el conflicto armado colombiano, bien sea para delimitar esos mismos modos de subjetivación, o para servir como fuente de sentido al guiar de alguna manera la acción que determina aquellos sujetos políticos; lo anterior se puede articular con lo que menciona Elizabeth Jelin cuando señala que “La memoria y el olvido, la conmemoración y el

recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo" (Jelin, 2002, pp. 10-11). Al ser la subjetividad – y con ello la subjetividad política – un devenir que se vale de materiales simbólicos para su constitución, la memoria juega allí un papel demasiado importante. Sin embargo, también se pudo notar que el concepto de memoria que subyace a las investigaciones tomadas se encuentra limitado a la comprensión de las subjetividades políticas de conflicto armado en tanto víctimas de este fenómeno; es decir, que se reafirma el cuestionamiento que se propone en la presente investigación sobre si existen individuos que se subjetivan políticamente desde el conflicto armado, pero teniendo la particularidad de no ser sufrir directamente la experiencia de la violencia en el marco del conflicto armado colombiano. Es por ello que el concepto de memoria que se desarrolla en el siguiente apartado busca comprenderse como *memoria colectiva,* pero de una manera ampliada; o en otras palabras, más allá de los grupos que la construyen directamente, que en este caso sería más allá de los grupos de víctimas del conflicto armado colombiano, para así comprender cómo la memoria colectiva de este fenómeno puede influir en los procesos de subjetivación política de personas que se encuentren fuera de esos grupos - o, para el caso de esta investigación, fuera del grupo de víctimas directas de la violencia.

Siendo así, lo primero es delimitar cual es la naturaleza de la memoria colectiva que se propone para esta investigación y por qué se habla de memoria colectiva y no de otro tipo de memoria. En ese sentido, se concibe la memoria desde su dimensión de *rememoración*, es decir, en cuanto a lo que atañe al recuerdo. Paul Ricoeur (2004) distingue entre la memoria como memorización y la memoria como rememoración de la siguiente manera:

> Con la rememoración se acentúa el retorno a la conciencia despierta de un acontecimiento reconocido como que tuvo lugar antes del momento en que ésta declara que lo percibió, lo conoció, lo experimentó. La marca temporal del antes constituye así el rasgo distintivo de la rememoración, bajo la doble forma de la evocación simple y del reconocimiento que concluye el proceso de recordación. La memorización, en cambio, consiste en maneras de aprender que tienen como objeto saberes, destrezas, posibilidades de hacer, de tal modo que estos sean estables, que permanezcan disponibles para una efectuación, marcada, desde el punto de vista fenomenológico, por el sentimiento de facilidad, de espontaneidad, de naturalidad. (Ricoeur, 2004, p. 83).

Según lo anterior, la memoria bajo el campo de la memorización sería entonces una especie de memoria-hábito cuya característica más fundamental estriba en servir como soporte para las operaciones concretas que el individuo realiza en su vida cotidiana, mientras que la memoria en el campo de la rememoración, donde se sitúa el recuerdo, se concibe en primera instancia bajo la conciencia de un pasado que llega a nuestro presente en forma de imagen; siguiendo a Bergson (2006), Ricoeur plantea que ésta imagen, propia de la rememoración, se presenta, valga la redundancia, en el presente como una representación puesto que está ligado a hechos que no pueden repetirse; en este sentido, el campo de la memoria-habito (o memorización) es el de la acción en cuanto a que nos permite realizar operaciones concretas en nuestra vida cotidiana, mientras que el campo de la rememoración (el recuerdo) es el de la representación (Ricoeur, 2004). Maurice Halbwachs (2004a, 2004b) se ubica bajo ésta misma perspectiva cuando señala que el recuerdo, en aquella relación entre pasado y presente, es una reconstrucción que se da, precisamente, desde el presente. Según él, existen unos *marcos sociales* que determinan la manera en la cual recordamos:

> Estos marcos colectivos de la memoria no son simples formas vacías donde los recuerdos que vienen de otras partes encajarían como en un ajuste de piezas; todo lo contrario, estos marcos son – precisamente – los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad (Halbwachs, 2004b, p. 10).

En su estudio, Halbwachs analiza ciertos marcos sociales generales como el espacio, el tiempo o el lenguaje, así como otros más específicos tales como la clase social, la religión o la familia, aunque obviamente existen muchísimos más; claramente, estos marcos sociales no son estables ni uniformes en el tiempo, sino que se van transformando a medida que va cambiando la sociedad misma. Lo cierto es que estos marcos, que se forman básicamente en la interacción social, son los cuadros que sirven como referencia para que las personas reconstruyan los recuerdos. Bajo esta línea, Halbwachs argumenta que el recuerdo es una reconstrucción debido a que cuando lo evocamos no poseemos, en nuestro presente, los marcos sociales que teníamos en el momento en que se produjo el hecho recordado, sino que, por el contrario, lo hacemos a partir de los marcos sociales de los cuales disponemos al momento de la evocación. Halbwachs lo ilustra poniendo como ejemplo la relectura de un libro muchísimos años después de haberlo leído por primera vez, señalando cómo, al releerlo y tratar de recordar las impresiones que éste nos

generó la primera vez que lo hicimos, nuestros marcos sociales reconstruyen tal hecho de forma diferente a aquella:

> Así, dejando desfilar ante nuestros ojos y en nuestro pensamiento las palabras escritas y todo lo que ellos evocan inmediatamente, lo que nos impediría sobre todo redescubrir las impresiones que debieron registrar otrora en nosotros sería todo el conjunto de nuestras ideas actuales, en particular acerca de la sociedad, aunque también acerca de los hechos de la naturaleza (…) Se requeriría conocer con precisión nuestro entorno de ayer, nuestros intereses y nuestros gustos en la época en la cual se nos ponía entre manos ese libro, nuestras lecturas anteriores, aquellas que la precedieron inmediatamente o la acompañaron (Halbwachs, 2004b, pp. 109, 111).

De lo anterior se puede deducir, en primera instancia, que cuando se habla de memoria desde su aspecto de rememoración ésta no es concebida como algo que pertenece exclusivamente al pasado, puesto que es evocada desde el presente a través de unos marcos y por tal razón guarda una íntima relación con él, ya que:

> Lo que podemos llamar memoria es una compleja red de actividades cuyo estudio muestra que el pasado nunca permanece tal cual es, es siempre seleccionado, filtrado y reestructurado por los interrogantes y por las necesidades del presente, tanto en el nivel individual, como en el nivel social. Lo que llamamos memoria es el campo de una dialéctica temporal compleja: si por un lado, el fluir de la vida en el tiempo comporta efectos que condicionan el presente, de otro, es el propio presente que da forma al pasado, ordenando, reconstruyendo y reinterpretando sus legados, en los cuales expectativas y esperanzas asumen un papel, seleccionando aquello que mejor sirva al futuro (Díaz y Amador, 2009, p. 81).

Ahora bien, es precisamente aquella idea de los marcos sociales de la memoria la que permite introducir al por qué se habla de una memoria colectiva. Debido a que estos marcos sociales se forman en la interacción, y sumando a ello el hecho de que el ser humano es un ser social que nunca está solo, Halbwachs argumenta que los recuerdos, así se evoquen y reconstruyan de manera individual, son eminentemente colectivos (Halbwachs, 2004a). Esto sucede tanto por la existencia de esos marcos sociales como por el hecho de que los grupos a los que pertenecemos nos ayudan a reconstruir el recuerdo; por un lado, la rememoración se postula como un esfuerzo individual por recordar, mientras que, por otro, son las personas con las que compartimos (y por ende, según Halbwachs, los grupos a los que pertenecemos) quienes nos

ayudan a que la imagen que se convierte en recuerdo sea más exacta, "Evidentemente, si nuestra impresión puede basarse, no solo en nuestro recuerdo, sino también en el de los demás, nuestra confianza en la exactitud de nuestro recuerdo será mayor, como si reiniciase una misma experiencia no solo la misma persona sino varias" (Halbwachs, 2004a, p. 26).

Adicional a ello, Halbwachs argumenta que no existe una memoria netamente individual también porque recordar implica situarse en el punto de vista de los grupos a los que pertenecemos:

> Por lo demás, si la memoria colectiva obtiene su fuerza y duración al apoyarse en un conjunto de hombres, son los individuos los que la recuerdan, como miembros del grupo (…) Cabe decir que cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella. Y que este mismo punto de vista cambia según el lugar que ocupo en ella y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos. (Halbwachs, 2004a, p. 50).

Lo anterior queda mejor ejemplificado si nos remitimos a la idea de Halbwachs del *olvido por desvinculación del grupo;* Halbwachs argumenta que "Olvidar un periodo de la propia vida es perder contacto con aquellos que nos rodeaban entonces" (Halbwachs, 2004a, p. 33), lo cual solo quiere decir que, como los recuerdos son colectivos, al desvincularnos del grupo desaparecen tanto los marcos sociales creados en él como también los vínculos sociales y emocionales que nos permiten, no solo recordar desde nuestro propio ser, sino también el reconstruir el recuerdo a partir de la ayuda de los otros que pertenecían a ese grupo del cual ya no hacemos parte. Es por esto que Halbwachs plantea la necesidad de la existencia de una comunidad afectiva, o en otras palabras, un grupo con el cual se tengan cosas en común, incluidos aquellos marcos sociales que nos permiten recordar, puesto que, según él:

> Para que nuestra memoria se ayude de la de los demás, no basta con que éstos nos aporten sus testimonios: además, hace falta que no haya dejado de coincidir con sus memorias y que haya bastantes puntos en común entre una y otras para que el recuerdo que nos traen pueda reconstruirse sobre una base común. (Halbwachs, 2004a, p. 34).

Tenemos entonces la memoria, desde el ámbito del recuerdo, **como algo que se ubica en el campo de la representación y que, a pesar de manifestarse de manera individual en cada persona, es un fenómeno eminentemente colectivo y que, ligado a ello, no es algo que se**

refiera exclusivamente al pasado, sino que guarda una íntima relación con el presente. Sin embargo, si bien los aportes de Halbwachs son fundamentales para sustentar lo anterior, también ejercen un límite para los intereses de la presente investigación; es decir, brindan un aporte importante para entender, en primera instancia, cómo el recuerdo deviene en representación (lo que él llama reconstrucción) y el por qué la memoria es colectiva, pero no son funcionales para explicar la memoria colectiva de un fenómeno social como el conflicto armado colombiano en personas que no han sido víctimas directas de la violencia. Ello, en primer lugar, debido a los planteamientos anteriormente esbozados sobre la importancia de los grupos en la rememoración; si bien ayudan a entender el carácter colectivo de la memoria, niegan la posibilidad de que exista memoria colectiva en personas que no hacen parte de esos grupos, para este caso, la posibilidad que exista memoria colectiva del conflicto armado en personas que pertenezcan a algún tipo de grupo relacionado con experiencia de la violencia (víctimas, victimarios, etc.); mientras que, por otro lado, porque para él la memoria colectiva es propia de la historia vivida, es decir, de vivir el hecho en carne propia. Todo lo que implique una situación impersonal, o, en otras palabras, que no se haya vivido directamente, es ámbito de la historia, o más específicamente, de la llamada memoria histórica:

> Cuando la memoria de una serie de acontecimientos ya no se apoye en un grupo, aquel que estuvo implicado en ellos o experimentó sus consecuencias, que asistió o escuchó el relato vivo de los primeros actores y espectadores, cuando se dispersa en varias mentes individuales, perdidas en sociedades nuevas a las que ya no interesan estos hechos porque les resultan totalmente ajenos, el único medio de salvarlos es fijarlos por escrito en una narración continuada ya que, mientras que las palabras y los pensamientos mueren, los escritos permanecen (…) ¿cómo iba a ser memoria la historia, si hay solución de continuidad entre la sociedad que lee la historia y los grupos de testigos o actores de los hechos plasmados? (…) ¿cómo podemos recrear corrientes de pensamiento colectivo que se impulsaban en el pasado, si no tenemos una base en el presente? (Halbwachs, 2004a, p 80).

Si bien lo que intenta señalar específicamente Halbwachs es que la memoria colectiva de un fenómeno social deja de existir cuando el grupo que lo experimentó o sus allegados e incluso testigos desaparecen por completo, también da la sensación de rechazar la posibilidad de que exista memoria colectiva de ese mismo hecho en personas que no hayan pertenecido al grupo; de lo que se trata entonces es de proponer una concepción de la memoria colectiva que se base en

los planteamientos de Halbwachs sobre el recuerdo como representación y la supremacía de una memoria colectiva sobre una estrictamente individual, pero que trascienda los grupos que la conforman en primera instancia, para así poder pensar cómo esa memoria puede influir en los procesos de subjetivación política en personas que no hayan vivido directamente hechos relacionados con el conflicto armado colombiano.

Elizabeth Jelin (2002), al reflexionar sobre qué es lo que se recuerda y qué es lo que se olvida, plantea la existencia de recuerdos directos o vividos, y recuerdos, si se quiere, indirectos o transmitidos:

> Vivencias personales directas, con todas las mediaciones y mecanismos de los lazos sociales, de lo manifiesto y lo latente o invisible, de lo consciente y lo inconsciente. Y también, saberes y creencias, patrones de comportamiento, sentimientos y emociones que son transmitidos y recibidos en la interacción social, en los procesos de socialización, en las prácticas culturales del grupo (Jelin, 2002, p. 18).

Según ella, **debido a que el recuerdo puede ser transmitido, la experiencia humana no solo atañe a las experiencias propias sino también a las ajenas**, por lo cual "El pasado, entonces, puede condensarse o expandirse según como esas experiencias sean incorporadas" (Jelin, 2002, p. 13). Así, existen dos maneras de significar el pasado: una de ellas es el pasado autobiográfico, el cual se nutre de nuestras propias experiencias y vivencias en tanto individuos que hemos construido una biografía personal, donde la experiencia pasada se erige como un hito en la biografía del individuo, o una ruptura; por otro lado, están quienes no han vivido aquella experiencia pasada propiamente, quienes se erigen por esta condición como "otros/as". Dice Jelin que: "Para este grupo, la memoria es una representación del pasado construida como conocimiento cultural compartido por generaciones sucesivas y por diversos/as <<otros/as>>" (Jelin, 2002, p. 33).

Para Jelin, existen dos requisitos fundamentales para que el pasado se pueda transmitir, no solo en tanto recuerdo simplemente sino también en cuanto a los sentidos que éste alberga: **el primero es que existan las bases de un proceso de identificación, mientras que el segundo atañe a la posibilidad de que quienes reciben ese pasado puedan atribuirle su propio sentido, reinterpretarlo o resignificarlo** (Jelin, 2002). De esta manera, con la comprensión sobre la memoria que da esta autora se abre la posibilidad de que quienes no hayan vivido un hecho – en este caso, una experiencia directa en torno al conflicto armado colombiano – puedan

también apelar a la memoria colectiva de ese mismo hecho; o en otros términos, que quienes no pertenezcan a un grupo de personas en relación directa con el conflicto armado puedan ser usuarios de la memoria colectiva de ese fenómeno; a su vez, se plantea una cuestión importante, que se liga con los objetivos de ésta investigación, y es que ese pasado, en las personas que no han tenido la experiencia o no la han vivido directamente, se presenta como una ***representación***, que ella llama *culturalmente compartida*; al mismo tiempo, bajo esta concepción se brinda la posibilidad de que esos mismos sujetos que no han vivido, para este caso, un hecho violento, puedan no solo darle un sentido propio a ese pasado o resignificarlo, sino también generar procesos de identificación con quienes sí lo han experimentado.

Ahora bien, cabe anotar que Jelin desarrolla lo anterior bajo la concepción de que la forma en la cual se vinculan personas que no han experimentado un hecho del pasado – un hecho violento, o traumático – es a través, en gran medida, de los memoriales, las políticas de memoria o los procesos para la preservación de la memoria (como por ejemplo los monumentos, o la conmemoración, etcétera). Por esta razón, es menester señalar los aportes de Jelin son demasiado importantes en cuanto a lo anteriormente señalado; sin embargo, de lo que se trata no es solamente de argumentar cómo estos actores sociales que no han vivido experiencias directas de violencia participan en acciones para la preservación de la memoria, sino también sobre cómo el recuerdo, precisamente al poder transmitirse y recibirse como representación, al vincular a otras personas y al abrir la posibilidad de procesos de identificación y de re significación, deviene en aspectos simbólicos que no solo guían la acción de esos sujetos, sino que también se vuelven fundamentales para construir en ellos una visión sobre lo que es un hecho social determinado, en este caso, el conflicto armado colombiano.

Es por esto que, sumado a los planteamientos de Ricoeur, Halbwachs y Jelin que se han esbozado anteriormente, el concepto de memoria colectiva que se pretende para esta investigación se nutre, para así darle forma completa, de las concepciones de Astrid Erll (2012) y Ute Seydel (2014). Para Erll "La memoria colectiva es un concepto genérico que cobija todos aquellos procesos de tipo orgánico, medial, institucional, cuyo significado responde al modo como lo pasado y lo presente se influyen recíprocamente en contextos socioculturales" (Erll, 2012, p 8). Si se sigue esta concepción de memoria colectiva se entiende que ésta, en tanto fenómeno sociocultural, se ve de una manera más amplia que la que le otorga la visión clásica; es decir, se funda en los principios

de Halbwachs pero extendiendo su alcance a todo un complejo de procesos, sistemas y significados diversos, más allá de los grupos que inicialmente le dan forma; ello porque desde éste enfoque Erll considera la memoria colectiva, en tanto la conjunción de toda relación entre pasado y presente, como condición y producto de procesos culturales, lo cual se enmarca en lo que ella llama *culturas del recuerdo*, noción que recoge de manera amplia la heterogeneidad de formas que existen en la relación con el pasado. Ahora bien, lo anterior no significa que no existan ciertas delimitaciones al concepto de memoria colectiva desde este enfoque; siguiendo a Jeffrey Olick, (1999) Astrid Erll retoma la distinción entre collected memory y collective memory, según esto:

> La collected memory es la memoria individual que está determinada social y culturalmente. El individuo recuerda con ayuda de esquemas que son específicos de su cultura, actúa de acuerdo con valores y normas que se comparten colectivamente y almacena vivencias ajenas dentro del inventario propio de experiencias (…) La colective memory se refiere, en cambio, a los símbolos, los medios, las instituciones sociales y las prácticas que reciben metafóricamente el nombre de memoria y que representan la relación social que mantiene un pueblo con el pasado (Erll, 2012, p. 134).

De esta manera, en cuanto a ambas caras de la memoria colectiva, la primera – es decir, la llamada collected memory – es aquella memoria individual que se determina socialmente; y que tiene la particularidad no solo de cargar con las experiencias propias de la biografía del sujeto sino también de **almacenar experiencias ajenas o impersonales** que son apropiadas por el individuo y dan forma a lo que se recuerda; por otro lado, la collective memory se refiere a la memoria que se tiene en cuanto grupo, propia de los pueblos y el plano eminentemente social; sin embargo, ésta separación se realiza solo bajo efectos analíticos, porque solo producen efecto, según Erll, en su actuar conjunto. Lo anterior conlleva entonces, según Erll, a que ambas formas de la memoria colectiva no se encuentren disociadas, sino que se determinen mutuamente.

La memoria colectiva así vista se encuentra estructurada, en cuanto a fenómeno cultural, por tres dimensiones: una material, una social y una mental. Erll define aquellas dimensiones de la siguiente manera:

1. Los medios de la memoria colectiva constituyen la dimensión material de la cultura del recuerdo. Solo a través de la codificación en objetivaciones culturales, sean estas objetos, textos,

monumentos o ritos, se vuelven asequibles los contenidos de la memoria colectiva para los miembros de la comunidad del recuerdo.

2. A la dimensión social de la cultura del recuerdo pertenecen los portadores de la memoria, esto es, aquellas personas e instituciones de la sociedad que participan en la producción, el almacenamiento y la evocación del saber relevante para el colectivo.

3. Finalmente, la dimensión mental de la cultura del recuerdo la forman todos aquellos esquemas que son específicos de la cultura, todos aquellos códigos que hacen posible y que marcan el recordar común a través de la transmisión simbólica, así como todos los efectos que tiene la actividad del recuerdo sobre las disposiciones mentales que predominan en una comunidad – por ejemplo, las representaciones y las ideas, los modelos de pensamiento y las maneras de percibir, la imagen que un pueblo tiene de sí mismo y del otro o los valores y las normas -. (Erll, 2012, pp. 140-141).

Lo anterior abre el espectro de la memoria colectiva y permite argumentar cómo ésta es tramitada, en forma, por ejemplo, **de representaciones,** a los individuos; por un lado, tenemos entonces a los productores de la memoria, que se ubican dentro de aquella dimensión social, mientras que, por otro, tenemos los medios de la memoria, pertenecientes a la dimensión material, los cuales se encargan de objetivar esas producciones mnemónicas en diferentes artefactos culturales que permiten que el recuerdo devenga, en la dimensión mental del individuo, bajo unas formas específicas pero también socialmente compartidas, como pueden ser, por ejemplo, las ***representaciones sociales.***

De aquí se desprende el papel fundamental que juega en este devenir del recuerdo los medios de la memoria, pues son ellos los que sirven como interfaz entre la dimensión social del recuerdo y la dimensión mental. Erll argumenta que no es posible pensar la memoria sin medios, pues éstos son instancias de mediación entre la dimensión social de la memoria y su dimensión individual (o mental); por un lado, los recuerdos solo adquieren una relevancia social cuando son expuestos por los medios, es decir, por ejemplo, cuando se publican en entrevistas, se postulan en la esfera pública a través de testimonios, se conmemoran en monumentos, etc.; mientras que, por otro lado, los individuos solo pueden acceder a los códigos creados por la memoria colectiva (dimensión mental de la memoria) a través de la comunicación y la recepción medial. Cabe resaltar que, al hablar de los *medios de la memoria* Erll no se refiere exclusivamente a lo que conocemos como medios de comunicación, sino que en esencia se basa "en una visión fundamental del medio como algo que transmite (aquí, lo que se debe recordar)" (Erll, 2012, p. 180).

Según Erll, existen dos dimensiones de los medios de la memoria, cuya permanente interacción permite la producción de los mismos y también el devenir de la memoria como medio. **La primera es una dimensión material, que se encuentra constituida por tres componentes: uno comunicativo, uno tecnológico, y uno objetivado.**

El primer componente, es decir, el comunicativo, se refiere a todos esos elementos semióticos que permiten que el recuerdo sea, valga la redundancia, comunicado, lo que permite que aquello que se conciba como relevante para la memoria se exteriorice; estos pueden ser la lengua oral, las imágenes, los sonidos o la escritura, los cuales "son instrumentos que ante todo hacen posible las externalizaciones" (Erll, 2012, p. 182), erigiéndose esto como condición necesaria para la existencia de la memoria colectiva. El segundo componente se refiere a las tecnologías mediales, que "(…) hacen posible la propagación, desde el punto de vista espacial y la transmisión, desde el punto de vista temporal, de contenidos de la memoria colectiva" (Erll, 2012, p. 182), ejemplos de estas tecnologías mediales puede ser la escritura por medio de la imprenta, o la que se da por medio del internet; es importante señalar que, según la naturaleza de las tecnologías mediales, el material de la memoria colectiva se recepcionará de manera diferente, pues "Su materialidad específica, su capacidad y sus límites contribuye, por su parte, al tipo de mensaje que se transmite". (Erll, 2012, p. 183). Por último, el tercer componente se refiere a las objetivaciones culturales en artefactos específicos que funcionan como repertorios mediales de la memoria colectiva y contribuyen, a su vez, a su creación formal:

> La Ilíada de Homero, los manuscritos de la edad media, el monumento leipzigniano a la batalla de los pueblos, La Guernica de Picasso, el correo militar de Estalingrado y las fotos que están en un álbum familiar son objetivaciones culturales que se convierten en elementos concretos del repertorio medial de la memoria colectiva y que pueden desplegar un efecto en el ámbito de sus subsistemas. Actúan como oferta medial de la memoria cultural funcional para el recuerdo fundacional, esperan que se los actualice en cuanto componentes de la memoria de almacenamiento, transmiten la experiencia específica de la cotidianidad de un pasado cercano en el ámbito de la memoria comunicativa o motivan la comunicación entre generaciones en cuanto repertorio medial de la memoria social (Erll, 2012, p. 183).

Tenemos entonces una primera dimensión de los medios de la memoria, su dimensión material, que condensa los repertorios semióticos por medio de los cuales se exteriorizan y comunican los materiales de la memoria colectiva, la forma en que se propagan espacial,

temporal y socialmente, y los objetos concretos en los cuales se objetivan, los cuales producen unos sentidos específicos del recuerdo.

Por su parte, en cuanto a la dimensión social de los medios de la memoria, Erll se refiere a ella desde la capacidad de institucionalización social y el carácter funcional que estos medios tienen; lo que se convierte en el componente principal de esta dimensión social. Siguiendo a Halbwachs, Erll argumenta que como la memoria se reconstruye en el presente en contextos sociales específicos, sus portadores deciden (bien sea de manera consciente o inconsciente) de qué medios se valen para su reconstrucción. Siendo así, por un lado, los medios de la memoria "necesitan de la institucionalización para que de este modo se asegure la transmisión" (Erll, 2012, p. 185), ello permite, por ejemplo, la creación de cánones, creación de archivos, etcétera; por otro lado, la memoria tiene una funcionalidad que depende de los usos que se le dé, la cual, si bien está ligada a las especificidades del contexto, tiene por lo menos, según Erll, dos aspectos fundamentales.

El primero de ellos es la funcionalidad por el lado de la producción, que se da por medio de los productores de memoria colectiva y se erige como una funcionalidad prospectiva, la cual tiene como objetivo, precisamente, producir y motivar los procesos de reminiscencia; así, por ejemplo, el trabajo de los historiadores, los discursos de las clases dominantes, o los relatos nacionalistas serían ejemplos de lo anterior. El segundo ítem es la funcionalidad por lado de la recepción, que se refiere a todo aquello que es usado como un medio de memoria por parte de un colectivo así no haya sido pensado originalmente como tal cuando fue creado; así, por ejemplo, una novela, un libro, o una película puede ser recepcionado como medio de memoria por parte de un grupo o colectivo y así servir como medio para fomentar el recuerdo; esta funcionalidad por lado de la recepción puede darse de manera no intencional, pues puede suceder que el grupo u otros ajenos a él sean conscientes de que se le otorgó a una objetivación cultural determinada el estatus de medio de memoria mucho después de que éste haya cumplido su función. Tal comprensión de los medios de la memoria, en tanto su dimensión material y social y sus cuatro componentes anteriormente esbozados, exige comprender, según Erll, que un medio de memoria solo se construye a partir del actuar conjunto de cada componente; sumado a ello:

> Tal acción conjunta ocurre además en contextos específicos de la cultura del recuerdo. Así pues, esta acción es algo histórica y culturalmente variable (…) Los medios de la memoria

> siempre se materializan en el horizonte de configuraciones existentes de la memoria colectiva y que son específicas de cada cultura (Erll, 2012, pp. 186-187).

Teniendo en cuenta que la forma en que se codifica un medio de la memoria depende de la institucionalización y la función social que se le otorgue, Erll argumenta que existen por lo menos tres funciones de estos medios: la función de depósito, la función de circulación y la función de evocación; **estas tres funciones pueden presentarse de manera simultánea** en un determinado medio. La primera de ellas se refiere a cómo los medios de la memoria cumplen la tarea de almacenar contenidos u objetos de la memoria colectiva para que se puedan disponer de ellos a lo largo del tiempo, los textos serían el mejor ejemplo de lo anterior. La segunda función, precisamente, hace referencia a cómo los medios de la memoria permiten que esos contenidos circulen en la sociedad y sean transmitidos; en palabras de Erll "Los medios hacen posible la comunicación cultural no solo a través del tiempo, sino también de vastos espacios" (Erll, 2012, p. 189). En la época actual de la globalización, esta función la cumplen medios de la memoria como la televisión o el internet, por ejemplo, por lo cual los medios de comunicación pueden ser entendidos como medios masivos de circulación. Por último, los medios de la memoria cumplen una función de evocación en tanto permiten rememorar; esto se da a través de unos índices de evocación, que la autora llama *cues*, los cuales se presentan de forma intrapsíquica, pero también en imágenes, textos o discursos, que motivan el recuerdo y le permiten ser evocado. Así, por ejemplo, estar en un lugar, ver un producto audiovisual o contemplar un paisaje puede motivar la rememoración.

Siguiendo lo esbozado anteriormente, Erll se pregunta qué papel desempeñan los medios de la memoria (en cuanto memoria colectiva) en las memorias individuales que están socialmente determinadas (o lo que se llamó anteriormente *collected memory*), y es aquí donde genera uno de sus aportes más interesantes. Erll argumenta que los medios de la memoria producen *mundos mediales* que tienen una fuerte influencia no solo sobre la manera en la cual reconstruimos el recuerdo, sino también sobre la percepción que tenemos sobre los hechos de un pasado, bien sea cercano o lejano; **por lo cual, estos medios crean unos *marcos mediales***. En sus propias palabras:

> En cuanto ofertas mediales concretas, los medios de circulación y almacenamiento que nos rodean, así como las cues mediales producen mundos mediales (de la memoria); éstos tienen

> una gran influencia sobre nuestra percepción y recuerdo. El carácter colectivo de la memoria individual se debe entender como una determinación medial inherente; si modificamos los conceptos de Maurice Halbwachs se puede hablar, por consiguiente, de cadres médiaux, de marcos mediales del recordar. (Erll, 2012, p. 193).

Todo lo anterior amplía la comprensión del concepto de memoria colectiva, no solo le otorga la posibilidad a la misma de circular y llegar más allá de los grupos que inicialmente la producen, sino que le permite devenir en aspectos simbólicos que permiten otorgarle - no solo a los individuos que, para el caso de la presente investigación, han vivido experiencias violentas en el marco del conflicto armado, sino a quienes no lo han experimentado – un sentido al recuerdo y re significarlo. Los medios ayudan a que los individuos no solo accedan a los hechos y los datos que el grupo erige como memoria colectiva, sino también, en parte, a su universo de pensamientos y experiencias; o dicho en palabras de Erll "(…) a la totalidad del universo imaginario que se representa simbólicamente" (Erll, 2012, p. 194). **Estos medios de la memoria, como ya se mencionó, permiten la existencia de unas representaciones mediales** que le dan una forma a nuestra percepción sobre un hecho y a la manera en la que evocamos el recuerdo; esto permite, según Erll, también interpretar de una manera determinada las experiencias propias, pero también las ajenas. En últimas, los medios de la memoria permiten entender cómo el recuerdo de un hecho llega, por medio de representaciones mediales y contenidos simbólicos creados, transmitidos y tramitados por esos mismos medios, a personas que no lo han experimentado. En esto también concuerda Ute Seydel cuando señala, a propósito de los medios de memoria:

> En caso de haber tenido experiencias directas en el momento en que ocurrieron los sucesos históricos abordados en la propia representación simbólica – circunstancia a la que se refiere la primera cita de Erll – el respectivo creador las articula con base en procesos de rememoración individual, que, a su vez, se verán influenciados por debates públicos y por las políticas de la memoria y el olvido. Al contrario, en caso de no partir de experiencias adquiridas en el momento en que se desarrollaron los acontecimientos elaborados desde el discurso ficcional – ya sea literario o audiovisual – los creadores se basan, para la reconstrucción y escenificación de los sucesos pretéritos en los diversos medios, en recuerdos de representaciones y discursos previos, así como en el imaginario social. Este tipo de representaciones también recibirán la influencia de los debates públicos y de las políticas de la memoria y el olvido. Así como se confiere relevancia colectiva a la experiencia individual directa, también la obtiene el imaginario

> subjetivo del respectivo cineasta, escritor o director de telenovelas cuando su representación simbólica es recepcionada por lectores, cinéfilos o televidentes. (Seydel, 2014, p. 104).

Tenemos entonces un concepto de memoria que, sumando los aportes de Ricoeur, Halbwachs, Jelin, Erll y Seydel, tiene las siguientes características:

- Se trabaja, específicamente, desde su dimensión de rememoración; o, en otras palabras, del recuerdo, que se evoca en el presente como una reconstrucción, y en principio como imagen, lo que le hace tener el carácter de representación.
- Esta reconstrucción del recuerdo es colectiva, no solo porque se hace a través de unos marcos sociales y mediales que le ayudan a dar forma en el presente desde el que se evoca, sino porque sus contenidos están determinados, de diferentes maneras, por otros; por ende, se habla de una memoria colectiva.
- Esta memoria colectiva no es propia, exclusivamente, de las personas que vivieron el hecho en particular, sino también a quienes no lo experimentaron; ello debido a que el recuerdo tiene la capacidad, en primer lugar, de ser transmitido, pero también de objetivarse en medios de memoria que ayudan tanto a producirlo como a comunicarlo y re significarlo. Estos medios de la memoria permiten crear unos marcos mediales del recordar que alimentan las representaciones simbólicas (llamadas por Erll representaciones mediales) que una persona tiene sobre un fenómeno particular de la memoria colectiva.

La intención entonces es, debido a la naturaleza del concepto de memoria colectiva que se ha esbozado, sostener que esa reconstrucción del recuerdo, esa representación que se convierte en *representación medial* gracias a los medios de la memoria colectiva, y que permite que personas que no hayan vivido un hecho del pasado cercano o lejano lo tramiten simbólicamente, se puede condensar en la noción de *representación social*. Es decir, por ejemplo y para el caso de la presente investigación, que determinadas representaciones sociales del conflicto armado colombiano son producto, al menos en gran medida, de la memoria colectiva del conflicto mismo; o, en otras palabras, que según las características del concepto de memoria colectiva que se construyó en el apartado anterior, los contenidos de ésta devienen en representación social, las cuales sirven como material para la subjetivación política. Por ello, se hace necesario esbozar, finalmente, lo que se entiende por representación social para la presente investigación.

3.3. Representación social

Se hace imperativo aclarar, nuevamente, que el concepto de representación social se toma aquí debido a que se considera que puede condensar todos los repertorios simbólicos que devienen de la producción medial de la memoria colectiva del conflicto armado, debido al enfoque que se le dio al concepto de memoria colectiva en el apartado anterior. En este sentido, el concepto de representación social no hace que la presente investigación sea, valga la redundancia, sobre representaciones sociales del conflicto armado colombiano, en el sentido en que no se pretende describir el contenido de las mismas sino más bien mostrar cómo éstas pueden ser formadas por la memoria colectiva del fenómeno y pueden servir como material simbólico para que los individuos que no han sido víctimas directas de la violencia en Colombia se subjetiven políticamente.

En este sentido, el enfoque sobre representación social que se toma es el de Jean-Claude Abric (2001), debido a que su trabajo sobre el concepto es funcional a los fines anteriormente planteados. Este autor coincide con Moscovici (1979) en señalar que las representaciones sociales son guías para la acción de los individuos; de esta manera, Abric las considera no como un reflejo de la realidad social sino como una *organización significante*, puesto que "funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas" (Abric, 2001, p. 13). Así, en tanto organización significante, las representaciones contienen contenidos simbólicos que, aparte de ser guías para la acción, fijan los modos en los que los individuos interpretan su mundo. Afirma también Abric, siguiendo a Moscovici, que éstas tienen un componente cognitivo, ligado a su funcionamiento mental e individual, y un componente social, determinado obviamente, por las condiciones específicas en donde se crean o se transmiten.

Este componente social es el que hace que las representaciones tengan un efecto del contexto fundamental, pues es éste el que en buena medida determina la *significación* que es contenida en ella; en tanto *contexto discursivo* que atañe a las condiciones discursivas en las cuales la representación se produce, y *en tanto contexto social referente a que la significación de la representación social está determinada por significaciones más generales* – piénsese, por ejemplo, en la memoria colectiva - *que se dan en medio de las relaciones simbólicas de un campo social determinado.* Este efecto contextual pudo ser identificado plenamente en las

investigaciones tomadas en el estado del arte, puesto que la representación social sobre el conflicto armado variaba acorde, precisamente, al contexto.

Sin embargo, así la significación varíe acorde a lo anterior, Abric plantea cuatro funciones elementales de toda representación social:

- **Función de saber**: en tanto que permiten entender y explicar la realidad; por un lado, las representaciones sociales "permiten a los actores adquirir conocimientos e integrarlos en un marco admisible y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que se adhieren" (Abric, 2001, p. 15). Mientras que, por otro lado, es una condición necesaria para la transmisión y comunicación de los conocimientos a nivel social, en tanto que se erigen como marcos de referencia para tal fin.
- **Funciones identitarias**; a saber, que las representaciones sociales ayudan a definir la identidad de los individuos debido a que los ayuda a situarse en la estructura y los campos sociales, mientras que, además, permiten elaborar una identidad social y darle a la misma unos marcos referenciales para mantenerla (en el caso, por ejemplo, de los grupos sociales y las comunidades).
- **Funciones de orientación:** en tanto que intervienen en la forma en que los individuos guían los comportamientos y las prácticas; en este sentido, en primer lugar, la representación interviene en lo que Abric llama la definición de la situación, o en otras palabras, ayuda a determinar el tipo de relaciones que el sujeto efectuará para realizar una acción, posibilitando también las gestiones cognitivas que éste adoptará para efectuar una tarea; pero también, menciona Abric, "La representación produce igualmente un sistema de anticipaciones y expectativas. Es así, pues, una acción sobre la realidad: selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación" (Abric, 2001, p. 16).
- **Funciones justificadoras**: ya que permiten que los individuos justifiquen a posteriori sus posturas y comportamientos; siendo así, ayudan a que los actores sociales justifiquen y expliquen sus conductas y formas de ver el mundo.

Con el anterior esbozo queda claro, en primer lugar, que en tanto organización significante, las representaciones contienen un significado, por lo cual, ante todo, son entramados simbólicos; por otro lado, sus funciones permiten ver que no son simples reflejos de la realidad ni meras estructuras para describir lo social: son guías para la acción, y por ende determinan la praxis de los individuos en su vida cotidiana en medio de la interacción social; a su vez, sirven

como modelo de referencia para interpretar el mundo y guiarse en él; ello lleva a que puedan ser pensadas como materiales para la subjetivación política, puesto que pueden ser guía para la acción que un sujeto político, en tanto tal, realiza.

Ahora bien, según Abric, "(…) la representación es constituida pues de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado. Además, este conjunto de elementos es organizado y estructurado" (Abric, 2001, p. 18); lo que lo lleva a señalar cómo éstas están estructuradas. Según él, la representación se organiza con base a su estructura y su contenido; ésta, entonces, ***está organizada en un núcleo central de carácter simbólico*** y con una dimensión eminentemente cualitativa, cuya característica fundamental es determinar la significación de la representación misma y la forma en que ésta se organiza. Según Abric:

> Este núcleo central está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada: son ellos los que dan su significación a la representación. Es determinado, en parte, por la naturaleza del objeto representado; por otra parte, por la relación que el sujeto – o el grupo – mantiene con dicho objeto; y finalmente por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento del grupo (Abric, 2001, p. 22).

Cabe anotar también que, según este planteamiento, el núcleo central será el elemento más estable de la representación social; en otras palabras, aquel que más se resistirá al cambio.

Como se dijo anteriormente, este núcleo central determinará el significado y la organización de los demás elementos de la representación, que Abric llama *elementos periféricos*. "Estos elementos están jerarquizados, es decir que pueden existir más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, más distantes de él ilustran, aclaran, justifican esta significación." (Abric, 2001, p. 23). Estos elementos periféricos tendrán, según el autor, tres funciones esenciales: una que atañe a la función de concreción, referente a permitir que la representación social se ancle a la realidad social del sujeto o el grupo; una segunda función es aquella que el autor denomina como función de regulación, referente a contribuir a que la representación se adapte a los cambios de los contextos sociales en los que se desarrolla, dado que los elementos periféricos son más flexibles que el núcleo central; por último, está la función de defensa, la cual permite que las transformaciones que se puedan dar en la representación social pasen primero y más

fundamentalmente por sus elementos periféricos. De esta manera, para Abric, la representación social funciona como sistema doble, en tanto concentra su significación en un núcleo central y se organiza, a su vez, en unos elementos periféricos más flexibles que ayudan a que esta representación se adapte a los contextos y se concrete en los espacios sociales.

Ahora bien, al ser guías para la acción, las representaciones sociales anteceden a las prácticas sociales; o, dicho de otra manera, determinan éstas; por ello, si bien Abric no discute el papel de las condiciones materiales en la elaboración y transmisión de las mismas, sí agrega otros factores que son determinantes en éste proceso: uno de ellos es el **factor cultural**, donde Abric, siguiendo a otros teóricos que cita en su estudio, le da a la *memoria colectiva* un papel fundamental; de esta manera, la memoria colectiva de un grupo establece marcos culturales de comportamientos y conocimientos que para los grupos sociales y los individuos se constituyen como una forma de interpretación de sus prácticas; por otro lado, **está el factor ligado a la actividad del sujeto**, donde la representación social permite al individuo **reorganizar su experiencia subjetiva** y organizar las formas de interacción social. Se ve aquí entonces una relación interesante entre memoria colectiva, representación social y subjetividad.

La comprensión hecha por Abric permitiría pensar en una representación social, por ejemplo, sobre el fenómeno del conflicto armado en Colombia, que, en su núcleo central, al ser éste simbólico, contenga los elementos de la memoria colectiva de ese mismo fenómeno, en tanto marcos mediales creados por los medios de la memoria colectiva, tal cual como se señaló en el apartado anterior; o en otras palabras, permitiría argumentar cómo las representaciones sociales del conflicto armado colombiano y su significación surgen de la memoria colectiva de la violencia; o si se quiere, cómo la memoria colectiva de la violencia, a través de los medios de la memoria, deviene en representación social.

Ahora bien, a ésta idea de representación social hay que agregarle unas últimas consideraciones, y son las esbozadas por Fernando González Rey (2008). En primer lugar, este autor considera las representaciones sociales como producciones simbólico-emocionales que tienen una fuerte incidencia en la producción de sentidos subjetivos de los individuos[1], por lo

1 Para un esbozo sobre lo que Fernando González Rey entiende por "sentido subjetivo" remitirse al apartado del presente marco teórico referente a la subjetivación, subjetividad y subjetividad política.

cual, así tengan un componente social, las representaciones sociales se expresan de forma diferenciada en la subjetividad individual.

De esta manera, uno de los principales aportes de esta comprensión es el señalar el aspecto singular de la representación social, en la medida en la que ésta ayuda a formar los sentidos subjetivos, *cuestión que también permite comprender cómo las representaciones sociales configuran subjetividades*, En palabras del mismo González Rey:

> Las representaciones sociales no se pueden ver como un a priori que antecede los campos de relaciones entre las personas; éstas son un a priori en tanto formas dominantes de un espacio de subjetividad social institucionalizado, pero, a su vez, se modifican en el curso de las relaciones que ocurren en esos espacios (…) el individuo como sujeto productor de sentidos subjetivos y de espacios propios de subjetivación en los diferentes momentos de su vida social es un elemento inseparable para la comprensión del carácter subjetivo de las representaciones sociales. Ese individuo aparece como portador de una subjetividad de base histórico-social, que está representando un momento inseparable de la producción subjetiva de todo espacio social.
>
> La representación social constituye un campo simbólico dominante de la vida social, con base en la cual se instituyen diferentes procesos de organización social y de socialización, lo que configura sentidos subjetivos que se organizan de forma diferenciada en la subjetividad individual, a través de las relaciones entre las personas (…) Es imposible estudiar las representaciones sociales en un espacio compartido, institucionalizado o no, omitiendo a los sujetos (González Rey, 2008, p. 239).

González Rey también señala que las representaciones sociales se erigen como referentes para las prácticas sociales y las acciones de los sujetos, por lo cual tienen un estatuto ontológico; ahora bien, otro de sus aportes fundamentales es el *de considerar las emociones y el componente afectivo como un aspecto esencial de las mismas*, según él:

> Las emociones son inseparables de toda producción subjetiva humana, en este sentido son constituyentes de las propias representaciones sociales. Una representación social siempre está comprometida emocionalmente, lo que no se puede atribuir apenas a las emociones implicadas con las creencias asociadas a la representación; esto reduciría la presencia de las emociones a un aspecto individual demasiado estrecho en comparación con la multiplicidad de emociones diferentes que se integran en la definición de una representación social. (González Rey, 2008, p. 238).

Así, las ideas, creencias, formas de interpretación del mundo y referentes para la acción que se condensan en la representación social como entramado simbólico, no son para él apropiadas por los sujetos en la manera en que éstas se presentan en las estructuras sociales, sino que forman sentidos subjetivos (o, en otras palabras, contribuyen a la construcción de la subjetividad) que tienen consecuencias simbólico-emocionales diferenciadas para cada persona.

CAPITULO IV: RUTA METODOLÓGICA: EL SUJETO DESDE SU AUTOCOMPRENSIÓN, SU ACCIÓN Y SU RELACIÓN CON LOS OTROS

4.1. La fenomenología y la hermenéutica como enfoque metodológico para estudiar la subjetividad

El estado del arte que se elaboró para la presente investigación arrojó, como uno de sus principales aportes, que una de las metodologías fundamentales para el estudio de la subjetividad es el enfoque fenomenológico, ello debido a que desde allí se da énfasis a las experiencias del sujeto desde su propia perspectiva (Fuster Guiller, 2019) y en relación a los acervos subjetivos propios del investigador, lo que permite que éste se erija como un enfoque que, al fundamentarse en la comprensión, resulte siendo eminentemente intersubjetivo (Alonso, 2018). Aquí se tratará, para la presente investigación, no solo considerar la fenomenología sino también, ligada a ella, la hermenéutica.

El primer vínculo entre fenomenología y hermenéutica lo encontramos en la obra de Paul Ricoeur (2002), para quien existe una correlación entre ambas disciplinas; para él, la hermenéutica tiene un presupuesto fenomenológico en tanto que “toda pregunta sobre un ente

cualquiera es una pregunta sobre el sentido de ese ente" (p. 54), por lo que toda hermenéutica – es decir, todo proceso de interpretación – tiene como premisa optar por la búsqueda del sentido; por otro lado, este filósofo postula también un presupuesto hermenéutico de la fenomenología en tanto señala que el método de ésta debe concebirse en términos de interpretación.

Ahora bien, si seguimos esta línea, podemos entender, en términos generales, que la fenomenología hermenéutica se preocupa por la interpretación de los sentidos, y aquí tendríamos una primera justificación del por qué se escoge este enfoque como primordial para investigar las subjetividades, pues ya se expuso en el marco teórico cómo la subjetividad es una configuración de sentidos. Sin embargo, y siguiendo al mismo Ricoeur, aquellos sentidos de los entes no son explícitos porque son de naturaleza simbólica, ya que todo símbolo tiene como característica ser una estructura de significación donde un sentido literal oculta un sentido figurativo, es por ello que el símbolo es multívoco; es decir, expresa varios sentidos, lo que el autor llama la *función simbólica* (Ricoeur, 2003).

Es bajo esta idea que la hermenéutica se erige en relación con lo simbólico, pues "Hay interpretación allí donde hay sentido múltiple, y es en la interpretación donde la pluralidad de sentidos se pone de manifiesto" (Ricoeur, 2003, p. 17). Así, la interpretación parte del sentido múltiple de los símbolos, pero éste no se cierra sobre el texto mismo que se interpreta sino que se abre ante la experiencia vivida y en el mundo; lo simbólico toma bajo esta óptica una importancia que va más allá de lo lingüístico, para trasladarse al plano existencial; en este sentido, la interpretación de los símbolos se hace, según Ricoeur, para interpretar la existencia misma, por lo cual el proceso hermenéutico termina siendo un proceso guiado hacia la *comprensión;* sin embargo, esta no es solamente la comprensión de los sentidos en sí mismos, sino una comprensión orientada hacia una *ontología*, o en últimas, a la forma en que el sujeto es. Es aquí donde encontramos un segundo vínculo entre la fenomenología y la hermenéutica, pues bajo la perspectiva de Ricoeur esta última debe pasar del plano semántico al plano reflexivo, ya que la interpretación de los símbolos conlleva a la interpretación del ser, y con ello a la comprensión del sí mismo:

> Así, la hermenéutica filosófica debe mostrar cómo la interpretación misma adviene al ser en el mundo. Primero, hay un ser en el mundo; después, el comprender; luego, el interpretar, y por último, el decir. El carácter circular de este itinerario no debe detenernos. Es cierto que

> decimos todo esto en seno del lenguaje, pero el lenguaje está hecho de manera tal que es capaz de designar el suelo de existencia del cual procede y de reconocerse a sí mismo como modo de ser del que habla. Esta circularidad entre yo hablo y yo soy da alternativamente la iniciativa a la función simbólica y a su raíz pulsional y existencial. Sin embargo, éste no es un círculo vicioso, es el circulo vivo de la expresión y del ser expresado.
>
> Si esto es así, la hermenéutica por la cual debe pasar la filosofía reflexiva no debe confinarse a los efectos de sentido y de doble sentido: debe ser valientemente una hermenéutica del yo soy (Ricoeur, 2003, p. 241).

Este segundo vínculo entre fenomenología y hermenéutica da lugar a una ontología de la comprensión que sirve como otra justificación para abordar la subjetividad desde este enfoque, pues es ya sabido, como se expuso en el marco teórico, que la subjetividad atañe a procesos de autorreflexión y autoobservación que se insertan bajo la pregunta de cómo es que el sujeto ha llegado a ser lo que es. En este sentido, esta ontología de la comprensión puede ser dividida, para efectos metodológicos a la presente investigación, en tres ejes: la comprensión del sujeto en relación a la autocomprensión, la comprensión del sujeto en relación a la acción, y la comprensión del sujeto en relación con el otro.

4.1.1. La comprensión del sujeto en relación a la autocomprensión

Parto de la premisa de considerar que toda investigación social tiene un trasfondo hermenéutico en la medida en que todo proceso de interpretación que se desliga de ella obliga a que tanto el investigador como los participantes de la investigación sean considerados como sujetos, y que por tanto el proceso de interpretación implica también que los mecanismos subjetivos del investigador sean puestos en escena (Alonso, 2018).

Al utilizar la fenomenología y la hermenéutica como parte del enfoque metodológico se está considerando que la comprensión del sujeto pasa por la comprensión tanto de sus experiencias como de la forma en la cual ha llegado a ser lo que es; esta comprensión, que como ya se vio es la finalidad del proceso de interpretación, se ve en últimas referida a la existencia misma. Es aquí donde el vínculo entre fenomenología y hermenéutica da paso a la reflexión para que el sujeto, a través de la comprensión de los sentidos inscritos en el lenguaje, dé cuenta de sí mismo, ello sucede debido a que "no hay autocomprensión que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos; la autocomprensión coincide en última instancia con la interpretación aplicada a estos

términos mediadores" (Ricoeur, 2002, p. 38). Lo anterior se erige como importante para la presente investigación ya que postula la premisa de que al comprender los entramados simbólicos que cruzan al sujeto podemos llegar a dar un paso para comprender lo que éste es.

Para que esta autocomprensión se dé de manera satisfactoria, se debe dar un proceso de apropiación por parte del sujeto, el cual es definido por Ricoeur de la siguiente manera:

> Por apropiación entiendo lo siguiente: la interpretación de un texto se acaba en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera, o incluso, comienza a comprenderse (…) Por un lado, la autocomprensión misma pasa por el rodeo de la comprensión de los signos de la cultura en los cuales el yo se documenta y se forma; por el otro, la comprensión del texto no es un fin para sí misma, sino que mediatiza la relación consigo mismo de un sujeto que no encuentra en el cortocircuito de la reflexión inmediata el sentido de su propia vida (…) En síntesis, en la reflexión hermenéutica – o en la hermenéutica reflexiva – la constitución del sí mismo y la del sentido son contemporáneas.

Tenemos entonces un camino posibilitado por la fenomenología y la hermenéutica que permite la autocomprensión en dos vías; en primer lugar, la autocomprensión de las personas participantes en la investigación en tanto que, mediatizados por signos y símbolos, al hacerlos explícitos e interpretarlos pueden llegar a ser comprendidos como sujetos; y en segundo lugar, la autorreflexión posibilitada por el proceso de interpretación que le permite al investigador dar cuenta de sí mismo mientras la realiza, al poner en marcha la apropiación enunciada más arriba, teniendo en cuenta, como menciona Ricoeur, que la apropiación que permite el texto no es arbitraria – o en otros términos, subjetivista – ya que ésta es permitida por el texto en sí mismo. De esta manera, tanto investigador como investigados, a través de la fenomenología hermenéutica, pueden dar cuenta de su subjetividad.

4.1.2. La comprensión del sujeto en relación a la acción

Otra de las posibilidades de la fenomenología y la hermenéutica como enfoque metodológico es que éstas permiten dar cuenta del sentido de las acciones que los sujetos realizan, y ello se erige como algo fundamental debido a que, como ya se mencionó en el marco teórico, el sujeto político se entiende como tal en gran medida gracias a las acciones que ejecuta; en este sentido, ésta metodología cualitativa (siguiendo lo postulado por la sociohermenéutica) basa el hecho de comprender como el "intento del investigador de lograr un conocimiento del sentido

de la acción del actor con el fin de reconstruir el fenómeno social" (Alonso, 2018, pp. 226-227). Ahora bien ¿cómo dar cuenta del sentido de una acción y cómo relacionar ello con lo que el sujeto es o puede llegar a ser?

Partimos del hecho fundamental, siguiendo a Ricoeur, de que la acción humana es susceptible a ser interpretada debido a que "tiene un peso que no se reduce a su importancia en la situación inicial de su aparición, sino que permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos" (Ricoeur, 2002, p. 162); en este sentido, la acción de los seres humanos adquiere nuevos sentidos que le dan el estatus, al igual que un texto, de ser una obra abierta que posibilita constantemente nuevas interpretaciones. Estos nuevos sentidos de la acción, según Ricoeur, pueden ser fijados a través de los *acontecimientos*, puesto que éstos dejan una marca en la historia y, al igual que la acción, el significado de un acontecimiento importante excede las condiciones iniciales de su producción y puede ser reinterpretado de nuevo en otros contextos sociales; con lo anterior lo que se quiere decir es que el sujeto, cuando actúa, crea acontecimientos, por lo que éste último puede ser tomado como fundamental para dar cuenta de la acción de los sujetos. Lo anterior se puede complementar con lo que Gómez-Esteban (2016) plantea sobre el acontecimiento, y es que si bien éste es intempestivo y no presenta secuencias uniformes, sí puede ser visto como una experiencia de sentido que al tener la capacidad de ser narrada se hace inteligible; además de ello, su irrupción le permite al sujeto tomar decisiones, por lo cual se enriquece más esta perspectiva sobre cómo el acontecimiento puede servir como unidad para dar cuenta del sentido de la acción, ya que no solo los sujetos sociales crean acontecimientos al actuar, sino que también sus acciones se ven determinadas en cierto grado por los acontecimientos que irrumpen en su trayectoria de vida. Sobre la importancia del acontecimiento como unidad metodológica fundamental se ahondará en el apartado que describe la estrategia metodológica que se pretende tomar para la presente investigación.

Ahora, la acción es susceptible de ser interpretada no solo porque se enmarque en los acontecimientos, sino también porque su acontecer remite a una intencionalidad, o una motivación que le da origen; aquí encontramos otro vínculo entre la hermenéutica y la fenomenología, puesto que el hacer interpretativo en términos de la comprensión del sujeto desde su acción se realiza a partir de la comprensión de las motivaciones que le llevaron a realizar esa acción, lo que no es otra cosa que la interpretación del sentido de la acción misma. Según

Ricoeur, develar los motivos que el agente social tiene tras sus acciones permite ponerle límites a la interpretación que de ellas se haga, puesto que "Las mismas acciones que se pueden generar en registros, y en consecuencia, quedan registradas, pueden ser también explicadas de diferentes maneras, conforme a la multiplicidad de los argumentos aplicados a su origen motivacional" (Ricoeur, 2002, p 188). En este sentido, la pregunta por las motivaciones e intenciones de la acción es fundamental no solo para entender el sentido de la acción misma, sino para darle un camino verosímil a su interpretación.

En otros de sus estudios Ricoeur (2006) le da un carácter proyectivo a ésta intención del agente, dimensión temporal que afecta su propio transcurrir vital y lo transforma como sujeto, la acción se enmarca entonces como una especie de *promesa* que se ve hacia el futuro en relación con el presente y se enmarca en la problemática de la ipseidad (lo que está en permanente transformación en el sujeto) y en razón de la mismidad (lo que el sujeto mantiene), esta dialéctica entre la mismidad y la ipseidad será profundizada en el apartado referente a la estrategia metodológica que se pretende usar.

Lo que sí es posible decir por ahora es que más allá del carácter proyectivo del sujeto que lo anterior sugiere y de todas las vetas investigativas que se abren a partir de allí, el énfasis en la intención y las motivaciones del agente respecto a su acción le da a éste la posibilidad de ser poseedor de su acción, ya que el deseo se erige no solo como una fuerza que impulsa, sino también como una razón para actuar; así, Ricoeur reconcilia la oposición entre la causa de la acción (referente al ámbito de la causalidad) y el motivo de la acción (referente al ámbito de la intención) bajo el presupuesto hermenéutico de la interpretación, puesto que la causa puede ser explicada, mientras que la motivación puede ser comprendida (Ricoeur, 2006).

Ahora bien, siguiendo a Luis Enrique Alonso (2018) estas motivaciones no deben ser comprendidas desde el hipersubjetivismo, donde el sujeto actúa individual y aisladamente; por el contrario, estas motivaciones se inscriben bajo marcos histórico-sociales y en relación permanente con el contexto, lo que encaja con la concepción de la subjetividad que se ha tomado para la presente investigación en el marco teórico, donde el sujeto es concebido en permanente tensión con los espacios sociales donde se desarrolla, situado históricamente y sujetado por normas y valores que se encuentran en contexto. En este sentido "La motivación así, no es un elemento psicológico e interno, sino el sentido de la acción situada en el campo relacional de los

comportamientos humanos y por ello convertida en guía de la interpretación" (p.18). De esta manera, la interpretación de la motivación de las acciones de los sujetos supone pensarlos no en términos de sustancias, sino en términos de sus relaciones prácticas.

Interpretar las acciones de los sujetos es, entonces, tratar de entender lo que para ellos significan, y con ello tratar de entender lo que son ellos mismos; por ello, y en concordancia con lo que plantea Alonso, es imperativo situarse en el lugar de los sujetos a la hora de la interpretación, sin que ello suponga dejar de lado los mecanismos subjetivos del investigador, sino más bien conciliando el conflicto de interpretaciones que supone la multiplicidad de sentidos:

> Entonces, la interpretación como la entendemos da prioridad a la práctica sobre el código, a la función sobre la estructura, al contexto sobre el texto, a lo latente sobre lo inconsciente, a la intencionalidad del mensaje sobre la arbitrariedad de los signos y, en suma, a la primacía de la comunidad o del contexto histórico-social sobre la comprensión de un mensaje, teniendo en cuenta el carácter problemático y conflictivo del contexto (Alonso, 2018, p. 31).

4.1.3. La comprensión del sujeto en relación con el otro

Este énfasis en la acción nos da el paso para argumentar cómo desde la fenomenología y la hermenéutica podemos entender la comprensión del sí mismo a partir de la comprensión del otro, cuestión fundamental para el estudio de la subjetividad ya que ésta, como ya se argumentó en páginas anteriores, es de naturaleza intersubjetiva. Esta comprensión del sí mismo en relación con otro se ve aquí desde dos dimensiones.

En primer lugar, y siguiendo nuevamente a Ricoeur, la motivación encausada en la acción de los agentes no solamente da cuenta de un sujeto que puede hacer algo, sino que da paso a una imputación moral realizada por el mismo agente que se transforma en un *debo hacer algo (Ricoeur, 2006)*. Aquí, la teoría narrativa – que será profundizada con mayor ahínco en la descripción de la estrategia metodológica- sirve como puente entre la acción y la ética; desde el punto de vista de Ricoeur, la acción se convierte en *praxis* debido a que las prácticas se sustentan en acciones que tienen en cuenta a otros agentes; en palabras del mismo Ricoeur: "Referirse a tener en cuenta la conducta de los otros agentes, ésta es la expresión más general y más neutra que puede abarcar la multitud de las relaciones de interacción que encontramos en el plano de esas unidades de acción que son las prácticas" (Ricoeur, 2006, pp. 156-157). Siendo así, la acción de un sujeto se

transforma en praxis cuando se admite la influencia del otro en ellas. Esto va más allá de la acción cuando, siguiendo la línea de este autor, admitimos el hecho de que las historias de un sujeto se ven atravesadas por las historias de los otros, donde la trayectoria de una vida, como se verá más adelante, puede verse afectada por un curso de acontecimientos narrados por otro.

En segundo lugar, ese otro que ayuda a la comprensión del sí mismo puede verse no solo en relación a otros agentes sociales, sino también como otros posibles sujetos que un mismo individuo puede llegar a ser, ello posibilitado por la ficción. Para Ricoeur, todos los sistemas de símbolos contribuyen a configurar la realidad, por ello, todas las tramas que inventamos en medio de nuestro propio discurrir vital tienen un estatuto ontológico en la medida en que ello configura nuestra experiencia temporal. Siendo así:

> La ficción tiene este poder de rehacer la realidad, y más precisamente, en el marco de la ficción narrativa, la realidad práctica, ya que el texto aspira intencionalmente a un horizonte de realidad nueva que hemos llamado mundo. Este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para darle nuevas formas, o si se quiere, para transfigurarlo (Ricoeur, 2002, p. 26).

Siendo entonces la ficción algo que tiene un estatuto ontológico en tanto que transforma la manera en la que el ser se comprende a sí mismo y a sus acciones, el proceso de interpretación debe tenerla en cuenta debido a que no solamente hace parte de todos los entramados simbólicos de los cuales se encarga la hermenéutica, sino porque también hace parte de los sentidos posibles que deja abierto un texto – para el caso de esta investigación, una narración autobiográfica – en medio del proceso de interpretación. En este sentido, se posibilita una comprensión del sujeto en relación con un otro que es parte de sí mismo – parte de la dialéctica entre la mismidad y la ipseidad – que permite indagar sobre las posibles formas de ser del sujeto, lo que no fue o lo que podría haber sido, en últimas, *lo que podría haber vivido.*

Señalados estos tres ejes (la comprensión del sujeto en relación a la autocomprensión, en relación a la acción y en relación con otro) que han permitido sustentar por qué la fenomenología y la hermenéutica hacen parte de un enfoque propicio para estudiar los procesos de subjetivación, quisiera referirme brevemente a dos cuestiones adicionales que complementan esa justificación.

El primero de ellos es el aporte que esta metodología tiene en la educación, lo cual se erige como primordial teniendo en cuenta que los sujetos participantes para esta investigación

son docentes del sector privado, puesto que el énfasis en la comprensión del sentido tiene fuerte incidencia a la hora de reflexionar sobre la práctica pedagógica y la subjetividad de los agentes sociales que conforman la comunidad educativa, un enfoque fenomenológico hermenéutico:

> (…) conlleva a reflexionar en profundidad acerca de las experiencias cotidianas, encontrar el significado de estas experiencias de modo único en cada individuo con el fin de poseer la capacidad de tomar acciones que lleven a mejorar la práctica pedagógica. Esta práctica se torna trascendental debido a que la esfera educativa gira en torno de la dimensión subjetiva de los actores que lo conforman, cuya comprensión de los sentidos y significados son fundamentales, ya que permitiría conocerlo, comprenderlo, reproducirlo y, si es preciso, transformarlo (Fuster Guiller, 2019, p. 206).

La segunda cuestión tiene que ver con la validez de la interpretación que se pueda realizar a través de un método que vincule la fenomenología y la hermenéutica. Aquí es importante revisar, sin perder la rigurosidad que implica todo trabajo científico, los conceptos de verdad y certeza heredados de los enfoques lógicos-empíricos, como lo señala Ricoeur (2002); desde la fenomenología hermenéutica, la interpretación cae en el ámbito de las probabilidades y las conjeturas deben ser validadas en razón de las posibilidades que brinda lo interpretado; en este sentido "Sostener que una interpretación es más probable que otra es algo diferente de demostrar que una conclusión es verdadera. En este sentido, validación no equivale a verificación" (p. 186). Ello no quiere decir que pueda hacerse cualquier interpretación, pues según el mismo Ricoeur un texto es un campo limitado de interpretaciones posibles, es el mismo texto el que nos abre los diferentes posibles sentidos que pueden atribuírsele, lo que hace que la interpretación se vea más en términos de verosimilitud; además, como lo menciona Luis Enrique Alonso (2018) la interpretación que se haga de los agentes sociales, sus acciones y sus motivaciones siempre está ligada a unas condiciones sociohistóricas y contextuales, las cuales permiten delimitarla porque delimitan a su vez a los mismos agentes sociales que son interpretados.

4.2. Las narrativas autobiográficas como estrategia metodológica para dar cuenta de los procesos de subjetivación política

Otro de los aportes significativos que el estado del arte realizado para la presente investigación ha otorgado es el hecho de considerar las narrativas autobiográficas como una estrategia metodológica privilegiada para el estudio de los procesos de subjetivación, y en este caso, de subjetivación política; éstas son consideradas como tal – es decir, como estrategia –

debido a que no solamente posibilitan el desarrollo de instrumentos para la recolección de información, sino que también se erigen como un corpus epistemológico desde el cual se pueden comprender mejor los procesos de subjetivación. Por ello, para efectos metodológicos, quiero enlazar las posibilidades de las narrativas autobiográficas con las aperturas dadas por el enfoque que se ha tomado como guía para esta investigación, relacionando la estrategia con los tres ejes que se han abordado en el apartado anterior, estos son: la comprensión del sujeto en relación a la autocomprensión, la comprensión del sujeto en relación a la acción y la comprensión del sujeto en relación con el otro. Para tal fin, recurro a Marieta Quintero (2018) quien, retomando a Ricoeur, posiciona la narrativa como una triple mediación que se da a través del lenguaje:

- Mediación del sujeto en relación con el mundo.
- Mediación del sujeto en relación con los otros.
- Mediación del sujeto consigo mismo.

Atendiendo a esta triple mediación que es posibilitada por el acto de narrar, pretendo entonces ubicar las narrativas autobiográficas en cada uno de en los ejes abiertos por el enfoque fenomenológico hermenéutico; comprendiendo la estrategia metodológica bajo las siguientes dimensiones: 1) La narrativa autobiográfica como mediación del sujeto consigo mismo para su autocomprensión, donde entran las prácticas reflexivas sobre sus vivencias, experiencias y la forma en que el sujeto ha llegado a ser lo que es; 2) La narrativa autobiográfica como mediación entre el sujeto y las relaciones que se establecen con el mundo, donde se ubica la acción, los acontecimientos dislocantes, la relación espacio-temporal y las posiciones éticas y políticas que le subyacen al sujeto y 3) La narrativa autobiográfica como mediación del sujeto con los otros, donde aquellas posiciones éticas y políticas permiten la identificación con las historias de otros, donde se entrecruzan emociones y donde el sí mismo se imagina como otro. Cada una de estas tres dimensiones se relacionan entre sí, pues es a través de su conjunción donde podemos ver la competencia de las narrativas autobiográficas para los procesos de subjetivación, ya que se enlazan con tres ejes fundamentales de la subjetividad - y con ello de la subjetividad política - que ya fueron enunciadas en el marco teórico: la reflexividad, la acción y la intersubjetividad.

4.2.1. La narrativa autobiográfica y la autocomprensión

Parto de la premisa establecida por Leonor Arfuch (2002) de que la narración de la propia vida es la expresión y afirmación del sí mismo, teniendo en cuenta que, en principio, la actividad biográfica remite a un yo; ahora bien, en la actualidad ésta narración del sí mismo ha dejado de

ser propia del ámbito privado e individualista con el que se concebía en sus primeras expresiones[2], para situarse, como lo señala Delory-Momberguer (2009) histórica, social y culturalmente. En este sentido, y siguiendo a ésta última autora, podemos definir la biográfico de la siguiente manera:

> (…) como una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva, a través de la cual el ser humano se representa y comprende a sí mismo, dentro de su ambiente social e histórico. En este sentido, somos llevados a definir lo biográfico como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos (Delory-Momberger, 2009, p. 31).

Lo anterior supone que el individuo ejerce una *actividad de biografización* que le permite a éste figurarse su vida a partir de una serie de *representaciones* sobre lo que ha sido el curso de su existencia y el lugar que determinadas experiencias, vivencias o acontecimientos han cruzado en ellas, entendiendo las experiencias como aquello que nos pasa, como esas formas de habitar el mundo que están dotadas de sentido (Larrosa, 2004), la vivencia como una unidad de sentido que destaca por su inmediatez, por ser vivida por uno mismo y por posarse encima de otras en el transcurso de nuestra vida (Gadamer, 1999) y el acontecimiento como un evento dislocante que acaece intempestivamente en el transcurrir de la vida del ser humano, y que tiene como efecto transformar su experiencia y su ser en el mundo (Gómez Esteban, 2016). Así, la biografía podría definirse "como conjunto de representaciones construidas por la existencia" (Delory-Momberger, 2015, p. 31); biografizarse, siguiendo esta autora, sería la actividad que el sujeto hace para figurarse o representarse a sí mismo. Nótese cómo esta manera de pensar lo biográfico nos permite pensar cómo el individuo tiene la capacidad, siempre situado bajo unas condiciones sociales específicas – y por ende bajo unas sujeciones a esas condiciones – de atribuirle sentido a su experiencia para comprenderse a sí mismo.

Ahora bien, esta autorreflexión que es posibilitada por la actividad biográfica solo alcanza su culmen cuando es narrada, puesto que contar una historia de vida es darle vida a aquella historia (Arfuch, 2002). Sin embargo, al darle vida y sentido a esa historia, también se

2 La misma Leonor Arfuch, en el libro citado, hace un recorrido histórico sobre esto, pasando del hallazgo de un yo en escritos como "Confesiones" de San Agustín, o por la escritura autorreferencial estipulada en "Las confesiones" de Rousseau.

está construyendo quien la enuncia; Paul Ricoeur (2006) enmarca esto en lo que él llama *identidad narrativa*, caracterizada "en términos dinámicos, por la concurrencia entre una exigencia de concordancia y la admisión de discordancias que, hasta el cierre del relato, ponen en peligro esta identidad" (p. 139). Lo anterior quiere decir que el sujeto, cuando se narra, pone en juego lo que es como tal en términos de aquello que representa un orden en el curso de su vida, y aquello que trastoca o modifica ese orden; Ricoeur amplía esto al ubicarlo en la dialéctica de la mismidad y la ipseidad, siendo lo primero aquellas cosas que el individuo mantiene en su trasegar histórico-vital, y lo segundo aquello que se transforma, o que deviene; más adelante se verá como ésta ipseidad está relacionada con la alteridad. Lo que sí es preciso señalar por ahora es que es en esta dialéctica donde el sujeto se construye como tal, y que encuentra en la narración que hacemos de nuestras vidas, en la forma en que situamos esas permanencias y discontinuidades a través de la narración (la identidad narrativa) una unidad en la totalidad de la trama de nuestra trayectoria vital. De esta manera, la identidad narrativa no es otra cosa que "dar cuenta de sí a partir del relato" (Quintero Mejía, 2018, p. 61).

Se ve entonces cómo hay dos ejes fundamentales a la hora de aplicar las narrativas autobiográficas a la comprensión del sí mismo, o en otras palabras, a la autorreflexión que es constitutiva de la subjetividad. En primer lugar, unas actividades de biografización que le permiten al sujeto figurar su propia existencia, o si se quiere, representarla, para así otorgarle sentido a la misma; y, en segundo lugar, el cómo estos sentidos configuran una trama, unas operaciones identitarias y subjetivas que hacen explícito el sí mismo cuando es narrado. Cabe resaltar, nuevamente, que estas formas de narrarse siempre van a estar atravesadas por matices de ficción (Gómez-Esteban, 2014b), pues el sujeto, cuando se narra, ficciona su propia vida a partir de sus posibilidades de vida, de lo que pudo haber sido o incluso de lo que no es.

4.2.2. La narrativa autobiográfica y la relación del sujeto con su mundo

Ya se enunció cómo la actividad de biografización está inscrita en unas condiciones sociales e históricas particulares, por lo cual ésta depende también del contexto; en este sentido, tanto la singularidad del sujeto como las determinaciones sociales y culturales que lo condicionan son caras de la misma moneda en su actividad biográfica (Delory-Momberger, 2009). Esto va en concordancia con la postulación de un sujeto históricamente situado y en permanente tensión con los espacios sociales en los cuales se desarrolla, como ya se expuso más arriba.

Aquí podemos ver, en principio, un primer acercamiento a cómo las narrativas autobiográficas se relacionan con el mundo del sujeto, pues es este mundo social el que determina esas formas en las cuales se biografiza; sin embargo, ello no se agota allí, ya que las narrativas biográficas pueden dar cuenta de la relación que el sujeto tiene con su mundo al hacer explicitas las formas en las que actúa en él. Para lo anterior, entonces, es clave tres cosas: los acontecimientos, la forma en que los espacios sociales determinan la biografía del sujeto, y las posiciones ético-políticas que éste asume al narrar su propia historia; empecemos pues, por lo primero.

Ya se dijo, siguiendo a Gómez-Esteban (s.f.; 2016) cómo el acontecimiento es un evento singular e intempestivo que, al acaecer en la trayectoria de vida del sujeto, transforma su ser en el mundo, y si bien esto, como se mostró en el apartado anterior, tiene implicaciones en la comprensión que el sujeto hace de sí mismo, lo que interesa ahora es mostrar cómo el acontecimiento puede configurar, en aquella relación del sujeto con el mundo, la forma en que éste actúa en él. Para Gómez-Esteban:

> Un valor supremo del acontecimiento estriba en que, a través de su irrupción, tomamos decisiones. Ya sea por conocimientos previos o por una revelación imprevista e impensada, el acontecimiento condensa lo que hasta ese momento hemos llegado a ser, conduciéndonos inevitablemente a efectuar cambios en nuestro pensar, y sobre todo, en nuestro obrar (Gómez Esteban, 2016, p. 139).

Lo anterior resulta importante ya que, como vimos, las decisiones (que se condensan y complementan con las motivaciones e intenciones) son el fundamento de la acción. Estas formas de actuar posibilitadas por el acontecimiento pueden ser, según Gómez-Esteban, afirmativas, es decir, transformadoras y potenciadoras de la condición humana, como también moralmente negativas, coercitivas o nihilistas; maneras de obrar que necesariamente se corresponden con modos de subjetivación que devienen en alguno de los dos polos. Esto puede relacionarse con la que ya había planteado Ricoeur (2006) al designar la acción como acontecimiento ya que ésta no solamente tiene un fin, que posibilita su aparición, sino que también tiene el carácter de ser algo que ocurre. Tenemos entonces dos polos, complementarios y no antagónicos, del acontecimiento como relación del sujeto con el mundo: uno en donde éste se presenta como configurador de la acción del sujeto, y otro en donde es en sí mismo una acción; lo anterior se condensa en las

narrativas autobiográficas ya que al acontecimiento "(…) lo consideramos como una experiencia de sentido que puede ser narrada, cartografiada e historizada; pero, sobre todo, comprendida" (Gómez Esteban, 2016, p. 139). En últimas, es en la narración donde el acontecimiento se hace manifiesto, inteligible. Dar cuenta de la acción a través de las narrativas autobiográficas se torna indispensable a la hora de estudiar las subjetividades políticas, pues estas, en gran medida, están caracterizadas por la acción (Á. Díaz Gómez, 2014).

Por otro lado, hay que tener en cuenta las formas en las que los espacios sociales determinan e influyen en las formas en las que el individuo realiza su actividad biográfica, cuestión fundamental para entender desde ésta estrategia metodológica los procesos de subjetivación porque la subjetividad individual entra en interacción con la subjetividad social por medio de esos espacios sociales (González Rey, 2012). En este sentido, parto de considerar que el espacio, el cual va más allá de lo meramente físico porque está saturado de signos, entramados simbólicos y valores culturales – lo que lo convierte en espacio social – es constitutivo de nuestra experiencia, como lo plantea Delory-Momberguer (2015), por ello la noción de *habitar* que ella expone, siguiendo a Heidegger, es determinante a la hora de pensar cómo el sujeto se relaciona con su mundo, puesto que los seres humanos habitan los espacios y éste los habita a ellos "construyen el espacio y el espacio los construye, hacen significar el espacio y el espacio confiere sentido a su ser y su acción" (Delory-Momberger, 2015, p. 31).

Siguiendo lo anterior, el espacio – el espacio social – es factor determinante en las construcciones figurativas y representaciones que el individuo usa para su actividad biográfica, por lo cual todos los entramados simbólicos que circulan en el espacio – incluidos aquellos que son creados a partir de los medios de la memoria – hacen parte de esa construcción biográfica: "Nuestras experiencias y nuestras prácticas del espacio toman efecto y toman sentido en las representaciones construidas de nuestra historia personal; dicho de otra manera, en nuestra biografía" (Delory-Momberger, 2015, p, 36). Más adelante se verá cómo esta relación entre el espacio y la historia personal puede servir como fuente para entender cómo el sujeto puede posicionarse en el lugar del otro.

Por ahora, y como tercer ítem de esta dimensión de las narrativas autobiográficas como medio para dar cuenta de la relación del sujeto con su mundo, está la cuestión de las posiciones ético-políticas que el sujeto asume cuando se narra, lo cual sirve como puente para la tercera

dimensión ya enunciada; es decir, las narrativas autobiográficas como mediación para que el sujeto dé cuenta de su vínculo o relación con los otros.

En este sentido, coincido con el profesor Gómez-Esteban cuando afirma que las narrativas son la modalidad de pensamiento que no solo le permite dar un sentido a la experiencia humana, sino que también se erigen como una estrategia metodológica para indagar en el posicionamiento ético y político del quién, el cómo y el qué de la narración (Gómez-Esteban, s.f.). Esta idea coincide con lo que ya se enunció tangencialmente con Ricoeur, cuando aquel señala que la teoría narrativa sirve como puente para trascender de la acción a la ética, configurando el paso de un agente que puede a un agente que *debe* porque la acción implica una imputación moral del agente mismo *(Ricoeur, 2006)*. Al respecto, Marieta Quintero (2018) menciona que el objetivo de Ricoeur al vincular la narración con la ética tiene un sentido doble. El primero de ellos es que, a través de la narración de sí mismo, el sujeto se confronta con diversos modelos de acción de vida, mientras que el segundo atañe al plano del compromiso moral, que suscita el paso de la pregunta ¿Quién soy? A la de ¿qué soy yo?, lo que significa que el sujeto "se asume sujeto de imputación moral porque reconoce sus compromisos morales con el otro" (Quintero Mejía, 2018, p. 62).

4.2.3. Las narrativas autobiográficas y la relación del sujeto con los otros

Indagar sobre las formas en las que un sujeto puede relacionarse con los otros se torna fundamental a la hora de estudiar las subjetividades políticas, pues como ya se vio en el marco teórico, la subjetividad se construye ineludiblemente como intersubjetividad. Ya se mostró en el apartado anterior cómo las posiciones ético-políticas que el individuo tiene para relacionarse con el mundo, y que se hacen explicitas a través de la narración de su vida, dan paso para pensar y analizar esta relación intersubjetiva desde las narrativas autobiográficas. Siguiendo esta línea, es importante rescatar otra de las aristas abiertas por Ricoeur en torno a la trama narrativa, y es aquella en donde menciona que varias tramas pueden encuadernarse entre sí; o en otras palabras que "las historias vividas de unos se imbrican en las historias de los demás" (Ricoeur, 2006, p. 163). Al respecto Delory-Momberguer (2015) señala, en su análisis sobre cómo los espacios ayudan a construir nuestra biografía, que las actuales tecnologías de la información y comunicación – que desde la perspectiva que se plantea en esta investigación pueden relacionarse con los medios de

la memoria - permiten un fenómeno de coespacialdiad en donde el sujeto se ve relacionado con varios espacios que no le son contiguos; ello da paso a:

> la posibilidad, por la imaginación o la empatía – y es también lo que nos permite la lectura de ficción – de abandonar el punto de vista único de nuestro espacio perceptivo, de adoptar otras "maneras de ver" y de descubrir, así, universos de miradas que nos son ajenos (p. 34).

Esto permite plantear cómo a través de la narración autobiográfica el sujeto puede dar cuenta de los posicionamientos e identificaciones que tiene en relación a otro, a fenómenos sociales que no ha vivido pero que sí ha escuchado, interiorizado o representado de alguna manera, cuestión fundamental para los objetivos de la presente investigación. Ello es así porque "En su dimensión política , las narrativas afectan tanto la vida de los sujetos como sus sistemas de valores relacionados con los derechos, la justicia, la equidad y la igualdad" (Quintero Mejía, 2018, p. 47).

Lo anterior hace indispensable el hecho de que las emociones sean consideradas en las investigaciones donde las narrativas autobiográficas sean utilizadas, puesto que el componente emotivo es constitutivo no solo de la forma en que el sujeto se narra a sí mismo, sino también de todos los entramados simbólicos que construyen la trama que enuncia; al respecto, es importante lo que señala el profesor Gómez-Esteban: "Para nosotros es claro que la investigación narrativa no puede escamotear el papel que las emociones y los sentimientos morales juegan no solo en los procesos de subjetivación y constitución de sujetos sociales, sino, en general, en cualquier relato de sí" (Gómez-Esteban, s.f., p. 4).

Este papel de las emociones, visto desde las narrativas autobiográficas, es fundamental para el estudio de los procesos de subjetivación política que aquí se intentan indagar, pues, como se vio en el marco teórico, las emociones ocupan un lugar central en los procesos de subjetivación y en la concepción de subjetividad por la que se optó trabajar. Lo anterior permitiría hablar, por ejemplo, sobre cómo un sujeto, cuando hace un relato de sí, narra también procesos de identificación o de empatía en relación con otros; unos otros que, incluso, podrían haber vivido cosas muy diferentes a las que el individuo manifiesta en su biografía, pero que no por eso le son ajenas. Ello se relaciona con la cuestión de la ipseidad como alteridad, es decir, aquello que se transforma en el sujeto en relación con el otro, pues como lo menciona Gómez-

Esteban, siguiendo lo postulado por Ricoeur "La ipseidad implica, entonces, que toda vuelta sobre sí mismo – imprescindible en cualquier forma de expresión autobiográfica – está mediada por el otro, en función del otro, aun mas, solo a través del otro es que puedo llegar a mí mismo" (Gómez-Esteban, s.f., p. 12).

De esta manera, y en relación con todo lo expuesto anteriormente, podemos ver cómo las narrativas autobiográficas se complementan casi que perfectamente con el enfoque fenomenológico-hermenéutico si nos posicionamos a la comprensión del sujeto en tres dimensiones: en relación consigo mismo, en relación a su acción y en relación con los otros. Cuestión que será también clave a la hora de estipular el instrumento de investigación que será aplicado en el presente trabajo.

4.3. Instrumento de investigación

El instrumento de investigación que se utilizará para recolectar la información y como guía para su interpretación se ha desarrollado, con el fin de seguir la línea metodológica que se ha planteado con anterioridad, con base en la propuesta de investigación narrativa hermenéutica (PINH) elaborada por Marieta Quintero (2018), quien toma como eje central la trama narrativa, la cual es definida por la autora, siguiendo a Ricoeur, como una serie de elementos heterogéneos que dan lugar a una historia. La propuesta ha sido modificada por mí en algunos de sus aspectos, en función de los objetivos de la investigación y el enfoque metodológico que se ha esbozado en los párrafos anteriores. Quintero platea el estudio de aquella trama narrativa en cuatro momentos que, aun cuando configuren distintos niveles de interpretación, se entrelazan entre sí a través de la identificación de los acontecimientos que subyacen a las narraciones, para posteriormente analizar sus temporalidades, sus espacialidades, sus fuerzas narrativas y, finalmente, sus tipologías: "Esto lleva a que se amplíe o se abran los niveles de significación de cada acontecimiento identificado en la trama" (Quintero Mejía, 2018, p. 124).

Estos cuatro momentos son:

4.3.1. Momento I: Registro de codificación

Aquí se debe realizar una asignación de códigos de identificación que servirán para organizar y codificar las narrativas recogidas, así como para establecer criterios que ayuden a delimitar los sujetos de investigación; dichos códigos pueden ser: número de narrativa, edad, género, rango socio-cultural, etc. A continuación, se muestra un ejemplo de lo anterior:

MOMENTO I. REGISTRO DE CODIFICACIÓN
Matriz 1. Trascripción y asignación de códigos de identificación
Tema de investigación: Narraciones de jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia.
Población: Desplazada **Género:** Masculino (M) **Edad o rango:** Jóvenes (J, 19 años) **Entrevista:** Número de la entrevista (12)
Codificación: [D, M, J, N12) La codificación corresponde a: D, desplazada M, masculino J, joven 12, número de entrevista

Fuente: (Quintero Mejía, 2018, pp. 137, 138).

4.3.2. Momento II: Nivel textual. Pre-configuración de la trama narrativa

En este nivel la intención es identificar los acontecimientos que subyacen a la trama narrativa, así como también sus temporalidades y espacialidades; el acontecimiento se erige como algo fundamental debido a que "da lugar a la trama narrativa como resultado de la praxis o de la acción realizada por un actor o sujeto; acción en la que están presentes incidentes, circunstancias y medios en un tiempo" (Quintero Mejía, 2018, p. 139). Así, el acontecimiento no se concibe como un simple hecho o suceso, sino como algo que da lugar a la intriga en la trama narrativa.

Para el análisis de las temporalidades de los acontecimientos, Quintero propone estudiar tres tipos de tiempo. El primero de ellos es el ***cronológico***, el cual se refiere a aquel que puede ser medible en horas, días, meses, etc. El segundo es el ***tiempo de la experiencia humana***, el cual se refiere al interior del sujeto y convoca así mismo a la reflexión de su construcción como tal, dando paso a la ficción y a la construcción de mundos posibles bajo interrogantes tales como "qué hubiese pasado sí", por ejemplo; por último, se encuentra el ***tiempo histórico***, que refiere a un pasado, un presente y un futuro y es utilizado para estudiar discontinuidades, rupturas y transformaciones en la trama narrativa.

Por último, Quintero propone identificar las espacialidades que brotan de los acontecimientos, haciendo énfasis en un espacio objetivo referente a los lugares (ciudades, barrios, calles) y a un espacio subjetivo que se liga a los espacios sociales, donde se entrecruzan normas, valores, formas de interacción y de construcción de realidades, así "Entendemos el espacio más allá de la referencia geográfica. Se trata del espacio en el que se entrecruzan aspectos vinculados con

las normas culturales y las expresiones culturales y estéticas dando lugar a tradiciones y costumbres" (Quintero Mejía, 2018, p. 144).

A continuación, se presentan las matrices con las que Quintero sugiere estructurar este nivel de configuración de la trama narrativa:

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN NARRATIVA HERMENÉUTICA (PINH)				
MOMENTOS	SISTEMATIZACIÓN	GUÍA DE INTERROGANTES PARA LA INTERPRETACIÓN	OTROS INTERROGANTES	DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN
Momento I. Registro de codificación	**Transcripción y asignación de códigos de identificación:** número de narrativa, edad, el género, rango socio-cultural, entre otros.			
Momento II. **Nivel textual. Preconfiguración de la trama narrativa**	**Acontecimiento (s)**	¿Cuál es el acontecimiento? ¿Cuáles son los acontecimientos?		**Interrogantes del acontecimiento** **Qué hace el actor en su narrativa.** ¿Qué?, ¿quiénes?, ¿por qué? ¿cómo? Identificar el (los) acontecimiento (s) a partir de los incidentes que dieron lugar a la puesta (s) en intriga (s)
		¿Cuáles fueron las circunstancias que dieron lugar a los acontecimientos?		**Guía de acontecimientos de circunstancias** -Identificar textualmente las circunstancias (lo que dice el narrador). El relato seleccionado debe tener su codificación. -Finalizada la identificación de las circunstancias se procede a su descripción.
		¿Con qué medios se realizaron?		**Guía de acontecimientos de medios** -Dar cuenta textualmente de los medios con los que se realizaron los acontecimientos (lo que dice el narrador) El relato seleccionado debe tener su codificación. -Finalizada la identificación de los medios que dieron lugar a los acontecimientos, se procede su descripción.

Fuente: (Quintero Mejía, 2018, p. 127).

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN NARRATIVA HERMENÉUTICA (PINH)				
MOMENTOS	SISTEMATIZACIÓN	GUÍA DE INTERROGANTES PARA LA INTERPRETACIÓN	OTROS INTERROGANTES	DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN
Momento II. **Nivel textual. Preconfiguración de la trama narrativa**	**Temporalidades en los acontecimientos**	**Tiempo humano o de la experiencia** ¿Cuál es el tiempo del cuidado de sí y del cuidado del otro? "tiempo del cuidado de sí y del otro". Yo puedo… Yo sufro… Yo cuento con otros (as)…		**Guía de temporalidades de la experiencia humana** - Dar cuenta textualmente del tiempo humano presente en los acontecimientos —lo que dice el narrador—. El relato seleccionado debe tener su codificación. - Finalizada la identificación del tiempo humano en los acontecimientos, proceda a su descripción.
		Tiempo histórico ¿Cuáles son momentos coyunturales? ¿Cuáles son los momentos de la historia, la coyuntura y la vida de la persona que se entrecruzan? Da cuenta del carácter polifónico del tiempo, es decir el entrecruzamiento de las distintas voces en la historia.		**Guía de temporalidades del tiempo histórico** - Dar cuenta textualmente del tiempo histórico presente en los acontecimientos (lo que dice el narrador) El relato seleccionado debe tener su codificación. - Finalizada la identificación del tiempo histórico en los acontecimientos, proceda a su descripción.
	Interpretación de temporalidades. Resueltos los interrogantes, se toman todos los niveles de descripción de temporalidades de los acontecimientos y se procede a la interpretación. Es clave diferenciar cada tiempo			
	Espacialidades	A partir de los acontecimientos se procede al análisis de las coordenadas territoriales (espacialidades) y los lugares de la memoria		
		Espacios de coordenadas Territoriales ¿Cuáles son los entornos físicos, políticos y sociales que configuran el territorio? Corresponde a los entornos físicos con su organización cultural y procesos de interacción social y política —lo vivido—.		**Guía de espacialidades de coordenadas** - Dar cuenta textualmente de los territorios presentes en los acontecimientos —lo que dice el narrador—. - Finalizada la identificación de los territorios en los acontecimientos, proceda a su descripción.

Fuente: (Quintero Mejía, 2018, p. 128).

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN NARRATIVA HERMENÉUTICA (PINH)				
MOMENTOS	SISTEMATIZACIÓN	GUÍA DE INTERROGANTES PARA LA INTERPRETACIÓN	OTROS INTERROGANTES	DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN
Momento II. **Nivel textual. Preconfiguración de la trama narrativa**	**Espacialidades**	**Espacios simbólicos —memoria de los lugares—** ¿Cuáles son los espacios deseados, imaginados y afectivos que dan lugar a la memoria de la experiencia humana? Dar cuenta de lo imaginado, deseado y afectivo de aquellos sucesos del pasado: la historia y el sentido de lo vivido.		**Guía de espacialidades simbólicas** - Dar cuenta textualmente de los espacios simbólicos presentes en los acontecimientos (lo que dice el narrador). - Finalizada la identificación de los espacios simbólicos en los acontecimientos, proceda a su descripción.
	Interpretación de espacialidades en los acontecimientos. Resueltos los interrogantes, se toman todos los niveles de descripción de espacialidades de los acontecimientos y se procede a la interpretación			

Fuente: (Quintero Mejía, 2018, p. 129).

4.3.3. Momento III. Nivel comunicativo y textual de la trama narrativa

Para este momento Quintero propone centrar el análisis en tres ejes: *las fuerzas narrativas, las tipologías de acción y los atributos de los sujetos*; estos tres ejes configuran las singularidades de los sentidos y configuraciones subjetivas que se manifiestan en la trama narrativa enunciada por los sujetos de la investigación. El primer eje es definido por Quintero

como “el uso comunicativo y/o expresivo empleado por el sujeto de la enunciación para referirse a lo que con el lenguaje hace y a lo que hace con lo que dice” (Quintero Mejía, 2018, p. 145), lo que incluye un fuerte componente intersubjetivo, puesto que esas formas de decir y actuar están permanentemente relacionadas con los otros. Estas fuerzas narrativas, a su vez, son divididas por Quintero en tres tipos:

- **Fuerzas enunciativas compromisorias:** Las cuales refieren a la emisión de enunciados por parte de los sujetos que expongan compromisos, pactos, promesas, etc.
- **Fuerzas narrativas metafóricas:** Donde se enuncian metáforas con el fin de darle significado a un acontecimiento o experiencia determinada.
- **Fuerzas narrativas simbólicas:** Las cuales refieren a la forma mítica en que se enuncian los hechos, acontecimientos o experiencias.

A lo anterior habría que agregar, según Quintero, el papel que tienen las emociones en cada una de las fuerzas narrativas anteriormente descritas.

En cuanto a la identificación de las tipologías de la acción, Quintero se refiere a ello como “La identificación de acciones constantes, que contribuyen al desarrollo de una intriga, estas pueden dar lugar a: transgresión, complicidad, engaño, lucha, reconocimientos, etc.” (Quintero Mejía, 2018, p. 148).

Por su parte, en cuanto a los atributos de los sujetos Quintero señala la necesidad de reconocer a éstos como agentes con capacidad para decir, actuar y contar; por ello, identifica tres atributos fundamentales a tener en cuenta a la hora de interpretar la trama narrativa enunciada: el primero de ellos es aquel que se relaciona con los *juicos de valoración* que permiten al sujeto “valorar y juzgar en razón de normas morales y políticas en el marco del bien común” (Quintero Mejía, 2018, p. 151). Un segundo atributo es aquel que se refiere a la acción, y más específicamente, a la capacidad que tiene el sujeto para actuar y crear a partir de allí acontecimientos, que pueden dar lugar a disrupciones, contingencias o incertidumbres, ello se relaciona con la necesidad de reconocer la existencia de los otros (intersubjetividad), pues el poder hacer algo implica necesariamente a los otros; por último, se encuentra un tercer atributo vinculado al reconocimiento de las capacidades del sujeto bajo la premisa del “yo puedo”, reconocimiento que no se restringe al ámbito privado e individual puesto que “rebasa los círculos cercanos para situarse en los vínculos y relaciones con los otros en los que se demanda por condiciones de reconocimiento, igualdad y buen vivir” (Quintero Mejía, 2018, p. 152).

A continuación, se muestra parte de una matriz en la cual Quintero propone la sistematización de aquellos atributos del sujeto, así como una guía para su indagación:

MOMENTO III. NIVEL CONTEXTUAL Y COMUNICATIVO DE LA TRAMA NARRATIVA		
Matriz 12. Guía de atributos del sujeto de la acción		
Atributos del (os) sujeto (s) relacionados con juicios ¿Cuáles son las valoraciones acerca de la vida con otros? (pluralidad) ¿Cuáles son los razonamientos acerca de los principios políticos y morales que orientan la vida con los otros? (libertad, voluntad, autonomía etc).	**Atributos de (los) sujeto (s) relacionados con el actuar** ¿Cuáles son las narrativas del resistencia? ¿Cuáles son las responsabilidades asignadas a los colectivos y a los sujetos (si mismo) ¿Cuáles son las estructuras de poder y dominación? ¿Cuáles son los aparatos que reproducen y regulan costumbres, hábitos y practicas sociales? ¿Cuáles son las propuestas de transformación y emancipación?	**Atributos de (los) sujeto (s) relacionados con sus potencialidades (yo puedo)** ¿Cuáles son las capacidades para expresar sentimientos, creencias, resistencias, oposiciones, entre otros? ¿Por qué y para qué la acción? ¿Cuáles son las acciones orientadas a la búsqueda de planes de vida buena?

Fuente: (Quintero Mejía, 2018, p. 152).

Nótese que Quintero constantemente propone algunas orientaciones que, bajo preguntas guía, sirven para indagar cada uno de los ejes que ha propuesto para la interpretación de la trama narrativa; sin embargo, también es enfática en señalar que aquellas orientaciones no son universales, sino que deben ser reestructuradas en función de los objetivos de la investigación. Es por ello que se han realizado unas preguntas que se acomodan mejor a los objetivos de la presente investigación mientras recogen los principales fundamentos y ejes propuestos por Quintero, estas preguntas han sido elaboradas a partir de las matrices que se muestran en el anexo número uno[3], donde se estipulan cada una de las categorías centrales de la investigación (subjetividad y subjetividad política, memoria colectiva y representaciones sociales), se establecen unos criterios jerarquizados en función del marco teórico propuesto para cada categoría y se estipula el acontecimiento como eje transversal a cada uno de esos criterios, entendiendo que a partir del acontecimiento (o los acontecimientos) se pueden desentrañar las

3 Ver anexo 1.

significaciones que configuran en los sujetos de la investigación cada uno de los criterios que subyacen a las categorías propuestas.

Hechas las preguntas, se procede a organizarlas en unas matrices que se basan en las propuestas por Quintero (2018), referentes a los momentos II y III de la trama narrativa esbozados en su propuesta y dilucidados en los párrafos anteriores, estas matrices clasifican las preguntas en los ejes de sistematización postulados por Quintero en cada uno de los momentos de la trama narrativa (acontecimientos, temporalidades de los acontecimientos, espacialidades de los acontecimientos, fuerzas narrativas, atributos de los sujetos relacionados con los juicios, atributos de los sujetos relacionados con su actuar y atributos de los sujetos relacionados con sus potencialidades) y se recogen en las matrices número cuatro y número cinco[4]. Cabe aclarar que, si bien se hace esto como una guía para la sistematización, las preguntas pueden recoger significaciones que aparezcan en más de un eje; en últimas, las matrices sirven como una base, pero aquella no es unívoca ya que depende de las significaciones y sentidos recogidos a partir de los relatos de los sujetos de la investigación.

4.3.4. Momento IV: Nivel metatextual: Reconfiguración de la trama narrativa

Aquí se propone una nueva lectura de la trama narrativa con base en la interpretación de los dos momentos anteriores (pre-configuración y configuración de la trama narrativa). Según Quintero: "En este nivel, la polifonía da cuenta de que las narrativas no son simples historias, sino un conjunto interrelacionado de creencias, normas, ideologías las cuales son reveladas por el investigador y narradas en trama narrativa reconfigurada" (Quintero Mejía, 2018, p. 153).

Con el fin de dar más fuerza a la interpretación y enlazarla tanto con los objetivos de la investigación como con el enfoque y la estrategia metodológica propuesta, he agregado un aspecto más, en este nivel, a lo propuesto por Quintero. Las preguntas, que se han clasificado como se propone en las matrices tres y cuatro, han sido organizadas en tres tipos de entrevistas: una existencial (que busca dar cuenta de cómo el sujeto se comprende a sí mismo y los otros), una sobre su práctica pedagógica (que busca dar cuenta, en mayor medida, de su acción como docente) y una temática (que trata sobre el conflicto armado colombiano, y busca también dar cuenta de la relación que el sujeto tiene con los otros)[5].

4 Ver anexo 2.

5 Ver anexo 3.

Esta organización tiene dos finalidades: en primer lugar, facilita la intervención en campo, mientras que, en segundo lugar, permite una sistematización de la información en clave hermenéutica bajo los ejes que se propusieron en el enfoque metodológico y la estrategia metodológica (la comprensión del sujeto desde su auto comprensión, desde su acción y desde su relación con los otros), lo que permite una interpretación acorde con los objetivos de la investigación. Cabe aclarar que esta organización, aunque en principio se presente uniforme, a la hora de la interpretación de los relatos puede cruzarse según las significaciones que vayan emergiendo en medio de la interpretación misma.

CAPITULO V: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y RESULTADOS

El análisis de la información y la sistematización de los resultados se ha hecho en función del instrumento de investigación propuesto por Marieta Quintero (2018); siendo así, se ha sometido a análisis cada una de las narrativas a los cuatro momentos propuestos por ella: En primer lugar, el momento I, que concierne al registro de codificación; de esta manera, las codificaciones que se estipularon fueron las siguientes: D (Docente), A (Adulto), (M o F) Masculino o Femenino según corresponda, (N+#) Número de la entrevista. Además, a todas las entrevistas se les ha asignado un número que corresponde a un párrafo respectivo donde se señala el extracto de la entrevista que se cita, ello para facilitar la ubicación de lo narrado en cada una de las citaciones y su búsqueda en las transcripciones que se han recopilado en el anexo 4.[6]

Por otro lado, siguiendo el instrumento propuesto, se han filtrado las narrativas en función de los otros dos momentos propuestos por Quintero: En primer lugar, el momento II, que concierne a la preconfiguración de la trama narrativa y articula tanto las temporalidades como las espacialidades de los acontecimientos que subyacen a las narrativas recogidas, temporalidades y espacialidades que fueron detalladas más arriba al describir el instrumento de investigación. Estas matrices referentes al momento II de la trama narrativa están especificadas, entrevista por entrevista, en los anexos 5 y 6.[7] Luego de ello, se procedió a aplicar el momento III propuesto por Quintero, relacionado con el nivel comunicativo y textual de la trama narrativa, donde figuran las fuerzas narrativas, las tipologías de los acontecimientos y subyacen los atributos de los sujetos que fueron expuestos en el instrumento de investigación. Al igual que con el momento II, las matrices correspondientes al momento III se encuentran detalladas, entrevista por entrevista, en el anexo 7.[8] Cada matriz permite no solo un filtro de la información, sino también una primera interpretación que se erige como un primer acercamiento para develar los diversos sentidos que están tras las narrativas biográficas analizadas.

6 Para ver la transcripción en detalle de cada una de las entrevistas, consultar el anexo 4.

7 El anexo 5 presenta en detalle las matrices del momento II de cada una de las entrevistas referentes a las temporalidades de los acontecimientos, mientras que el anexo 6 muestra las espacialidades de los acontecimientos de cada una de las narrativas recogidas en las entrevistas, pertenecientes también al momento II.

8 Para ver las matrices correspondientes a cada entrevista, consultar en anexo 7.

Por último, basado en las matrices que se configuraron en el momento II y III de la trama narrativa de cada una de las entrevistas y al primer acercamiento hacia la interpretación que se hizo a partir de cada una de ellas, se presenta el momento IV, que consiste el nivel metatextual, donde se crea la reconfiguración de la trama narrativa y se procede a la interpretación final. Por cuestiones prácticas, y con el fin de que se entiendan mejor los resultados de la investigación, esta reconfiguración de la trama narrativa se ha construido en cuatro dimensiones, que dan cuenta de cómo se configura, a partir de la memoria colectiva de la violencia, la subjetividad política de los docentes de ciencias sociales de colegios privados de la ciudad de Bogotá que tienen la particularidad de no haber vivido directamente experiencias violentas relacionadas con el conflicto armado colombiano: La dimensión intersubjetiva, la dimensión del maestro como agente de memoria, la dimensión de la acción y la dimensión afectiva/emocional. Estas se detallarán de manera específica en uno de los apartados que siguen.

Cabe resaltar que, debido a que esta investigación no se centra en un único acontecimiento (como es el caso de la investigación que realizó Quintero, en donde el acontecimiento fundamental es el desplazamiento forzado) sino que los acontecimientos que se pueden notar en las entrevistas son heterogéneos, se ha modificado un poco la propuesta original de Quintero, y se ha procedido a aglutinar la diversidad de los acontecimientos que se sistematizan en las matrices en algo que he llamado *unidad de acontecimientos*, lo cual se refiere a unas unidades de sentido las que se condensan los acontecimientos que tengan un sentido común, estas unidades son: 1) *Las vivencias personales*, donde convergen todos aquellas referencias a acontecimientos singulares de la vida personal de cada uno de los entrevistados, tales como los recuerdos de la infancia, las relaciones con su círculo familiar o la autorreflexión de su vida; 2) *El ingreso a la educación superior*, donde se aglutinan todas aquellas cosas que refieren al ingreso a la universidad y la decisión de cada uno de los entrevistados de erigirse como docente; 3) *El acercamiento al aula como docente,* donde se concentran las referencias a acontecimientos que tengan que ver con la práctica docente, ya a nivel profesional, de cada uno de los sujetos de la investigación; 4) *Las experiencias indirectas con el conflicto armado colombiano*, donde se condensan todas aquellas experiencias y significados que tienen que ver con algún contacto o referencia indirecta que hayan tenido o manifestado los entrevistados con el fenómeno del conflicto armado en Colombia, bien sea porque lo ha vivido algún familiar, porque hace parte de su representación del fenómeno, o porque hace parte de su material de clase en su

práctica pedagógica; y 5) *El contacto con medios de memoria del conflicto armado*, donde se estipulan todas aquellas referencias a acontecimientos o experiencias en las que cada uno de los sujetos ha tenido contacto con medios de la memoria del conflicto armado colombiano, tales como libros, medios visuales, obras de teatro, testimonios, informes, etc. Cada una de estas unidades de acontecimientos se encuentra presente en todas las matrices referentes a los momentos II y III de la trama narrativa propuesta por Quintero (2018).

Siendo así, a continuación se presentarán algunos ejemplos estos tres momentos aplicados a las narrativas recogidas (Momento II: nivel textual, preconfiguración de la trama narrativa, donde se recogen las temporalidades y las espacialidades de los acontecimientos; momento III: nivel comunicativo y textual de la trama narrativa, donde se estipulan las fuerzas narrativas, las tipologías de los acontecimientos y los atributos de los sujetos que dan paso a la acción) mientras que, para el momento IV correspondiente al nivel metatextual, donde se da la reconfiguración de la trama narrativa, se construirá la interpretación final detallando las cuatro dimensiones ya mencionadas que constituyen la subjetividad política de los docentes entrevistados.

5.1. Momento II: Preconfiguración de la trama narrativa. Identificación de las temporalidades de los acontecimientos.

En este apartado tan solo se mostrará un ejemplo, extraído de los anexos, sobre cómo se aplicó el análisis de las temporalidades de los acontecimientos en las narrativas autobiográficas de cada uno de los docentes entrevistados; como ya se dijo anteriormente, si se quiere ver con detalle cada una de las matrices se puede consultar el anexo 5.

La tabla número 1 corresponde a las temporalidades de los acontecimientos encontradas en lo narrado por el entrevistado # 3

Tabla 1:

D, M, A, N3			
Unidad de acontecimientos	**Tiempo calendario o construcción episódica**	**Tiempo humano o de la experiencia**	**Tiempo histórico**
Vivencias personales		"…cuando era muy niño a mi mamá le gustaba mucho llevarnos a los museos,	"…Bueno, por el personal miremos el familiar. Mi papá, a pesar de las situaciones en mi niñez me

		y recuerdo uno en especial, que hoy es el museo del oro, la primera vez que yo conocí algo sobre la cultura muisca fue viendo una momia muisca que estaba ahí en el museo, y eso me hizo interesarme mucho por la historia…" (D, M, A, N3, 1).	enseñó y me inculcó el amor al estudio, siempre me apoyaba, siempre me preguntaba." (D, M, A, N3, 10).
Ingreso a la educación superior		"…fue cuando estaba estudiando que le empecé a dar sentido a eso que me pasó, a esas experiencias que tuve yendo a los museos, investigando, leyendo, no solamente de culturas indígenas sino de historia, sobre todo de historia." (D, M, A, N3, 6).	"…tuve un profesor que se llama Germán Díaz, un buen profesor que por los laditos me iba metiendo el gusto por la historia, por la geografía, por la política, que eso es algo también muy marcado que yo recuerdo de mi niñez y de mi adolescencia…" (D, M, A, N3, 7).
Acercamiento al aula como docente	"Lo que me cuestiono prácticamente todos los días es cuál es el impacto que tiene lo que hago, o sea, para qué sirve hago. ¿Sirve para llenar cuaderno?, ¿para tener una nota o un número?, ¿será que lo que yo hago sí le llega al estudiante?, ¿sí lo reflexiona, lo analiza? Eso me hace cuestionarme muchísimo, y sobre todo en las formas en las que uno trata que ese mensaje llegue." (D, M, A, N3, 63).		
Experiencias indirectas con el conflicto armado colombiano	"…Este año en cátedra de paz estábamos leyendo una novela gráfica que se llama "la fuerza de la tierra", es		

	la primera que aparece en la publicación. La leíamos todos, y esa fue la clase, leer, una lectura compartida en donde obviamente el profesor intervenía y explicaba; y eso es lo interesante de ese recurso, que antes de entrar de lleno en la novela gráfica hay unos datos...” (D, M, A, N3, 28).		
Contacto con medios de memoria del conflicto armado colombiano			“…Una vez – no recuerdo quién me recomendó ese libro – leí el de “La Violencia”, el de Fals Borda; son dos tomos, yo leí el primero y yo no lo podía creer, y pues para leer ese libro hay cosas que uno no conoce, entonces uno lee ese libro e inmediatamente lo dirige o lo obliga a uno a buscar…” (D, M, A, N3, 49).

Interpretación de las temporalidades de los acontecimientos (D, M, A, N3)
En primer lugar, se puede notar que el entrevistado manifiesta la influencia que han tenido otras personas (tanto familiares como, por ejemplo, profesores) en temporalidades que se enmarcan en etapas como la infancia o la adolescencia, lo que deja entrever que desde niño comenzó a despertar el gusto por el estudio y las ciencias sociales, lo cual da a entender que ello fue determinante a la hora de escoger su profesión. Por otro lado, se puede notar que existe una reflexión permanente por la práctica docente, un cuestionamiento diario en torno al impacto que la labor como docente que el entrevistado realiza puede generar en sus estudiantes. Ello lleva también a que, en cuando a las temáticas referentes al conflicto armado colombiano, el docente en mención busque generar un impacto más allá de los contenidos; enfatizando, principalmente, en unas acciones tendientes a la empatía, a que sus estudiantes no solo sepan lo que pasó, sino que se sientan, de alguna u otra forma, identificados con ello.

En este ejemplo se pueden notar algunas cuestiones que fueron comunes, en términos de temporalidad, en muchos de los entrevistados: en primer lugar, cómo algunos hechos acaecidos en su niñez y adolescencia fueron determinantes para optar por la docencia en ciencias sociales; acontecimientos y experiencias que fueron propiciados por círculos cercanos a ellos, como por

ejemplo sus familiares, aunque también se puede notar la influencia que tuvieron los profesores que marcaron su vida, bien sea en el colegio o en el pregrado. En el caso del entrevistado número tres, ello se manifiesta con la ida al museo del oro, lo cual comenzó a despertar su gusto por las ciencias sociales; también se manifiesta en la influencia que, durante toda su infancia y adolescencia, ejerció su padre hacia el amor al estudio, lo que también ayudó a determinar su ingreso a la educación superior. Esto claramente puede traducirse en la influencia que los círculos sociales del entrevistado tuvieron (familia y amigos cercanos) en la constitución de la subjetividad política del docente entrevistado, lo cual es común también en los otros.

Otra de las cosas que puede notarse en el ejemplo es la permanente reflexión sobre su propia práctica docente, ello se expresa en términos de temporalidad porque aquella reflexión suele darse permanentemente, y en el caso de otros entrevistados, desde el mismo momento en el que empiezan su vida laboral. De allí se desprende una preocupación por la acción que se realiza dentro del aula, lo cual deja entrever que la subjetividad política de los docentes entrevistados, en términos de la acción política que realizan, se manifiesta en el aula de clases.

5.2. Momento II: Preconfiguración de la trama narrativa. Identificación de las espacialidades de los acontecimientos.

Al igual que en el apartado anterior, en este apartado solo se mostrará un ejemplo extraído de los anexos, si se quiere ver en detalle cada una de las matrices construidas en cuanto a la identificación de las espacialidades de los acontecimientos para cada narrativa autobiográfica se puede consultar el anexo 6.

La tabla 2 muestra las espacialidades identificadas en lo narrado por la entrevistada número dos:

Tabla 2:

D, F, A, N2		
Unidad de acontecimientos	**Espacios de coordenadas territoriales**	**Espacios simbólicos**
Vivencias personales		
Ingreso a la educación superior	"…Creo que el interés puntal por las ciencias sociales en el colegio, y querer estudiar alguna ciencia social independientemente de cuál fuera, eso fue lo que me llevó a	"…Todos los profes que tuve en el posgrado tenían una práctica muy diferente a como a mí me pasó en la licenciatura o en mi educación escolar, y era que ellos eran muy pacientes,

	elegir la carrera" (D, F, A, N2, 5).	aceptaban las preguntas, y eran respetuosos, no había burla, no había ironización..." (D, F, A, N2, 60).
Acercamiento al aula como docente	"…Otra persona que me parece fundamental es una jefe que tuve en un colegio, cuando yo ingresé a la práctica docente ingresé directamente al área de la innovación e innovar fue muy complejo, y ella como que con su guía y con sus determinaciones logré entender qué es innovar" (D, F, A, N2, 7). "…En el colegio en que yo estoy no hay mallas curriculares, no hay guías, no hay ninguna linealidad que tengas que seguir. Tú propones un proyecto al inicio del año, y tú eliges con qué proyecto te quieres quedar; entonces, la libertad de cátedra se respeta ampliamente." (D, F, A, N2, 9).	"…Considero que una de las dificultades son el número de estudiantes, creo que veinte en un aula es excesivo. Dos, creo que la disposición de los puestos, esta idea de cómo vamos aleccionando a los chicos para que se ubiquen en filas; es compleja porque no les enseñamos a autorregularse, no les enseñamos un poco de autonomía." (D, F, A, N2, 48).
Experiencias indirectas con el conflicto armado colombiano	"Un evento que me parece importante, para responder tu pregunta, sería la toma del palacio de justicia. Creo que el hecho de que hubiera sido en el corazón de Bogotá, que la guerra hubiera llegado tan cerca de nosotros es importante" (D, F, A, N2, 21).	"…como el conflicto no se crea como algo que está aislado en ciertas zonas o en ciertas regiones, que hemos tratado incluso de colorear en el mapa como zona roja o zona naranja, sino que el conflicto ha migrado hasta donde estamos…" (D, F, A, N2, 10). "Respecto a mi círculo familiar, a mi núcleo familiar, mi mamá sí considera que no puede haber perdón y reparación, que la guerrilla (…) Por parte de mi papá sí creo que hay una aceptación de los procesos de paz, cómo esto podría movilizar otras cosas. De mis hermanas también, creo que consideran que la sociedad para avanzar debería hacer un acuerdo de paz efectivo y procesos de reparación." (D, F, A, N2, 35-36).

		"Sí, para mí el conflicto es algo que ha permeado todos los círculos, independientemente de si estamos cercanos o de si tenemos conocimiento o no, es algo que ha permeado nuestras prácticas más sencillas como resolver un conflicto con nuestros papás." (D, F, A, N2, 43).
Contacto con medios de memoria del conflicto armado colombiano	"…Lo otro es que he hecho un acercamiento, incluso con los estudiantes, al Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, hemos hecho contacto con ciertas víctimas o personas en posición de víctima. Hemos también tenido charlas con la casa de la paz, que está dirigida por ex combatientes." (D, F, A, N2, 14).	
Interpretación de las espacialidades de los acontecimientos (D, F, A, N2)		
En un primer momento, se puede notar que los espacios con los cuales ha interactuado la entrevistada (tanto geográficos como simbólicos) han influenciado fuertemente su construcción profesional, pues han permitido la existencia de vínculos (mayormente con profesores de su carrera) que le han influenciado en la forma en que concibe las ciencias sociales y en la manera en la que guía su práctica docente. Por otro lado, se puede ver que esos espacios, ya a nivel profesional, se presentan en la entrevistada como favorables o acordes al sentido que quiere otorgarle a su labor docente y a la forma en la que la desarrolla, lo cual le permite generar un contraste con otro tipo de condiciones (número de alumnos, disposición del espacio en el aula, etc.) que ella no posee, y que por ende no le limitan mucho su ejercicio docente. En cuanto a los espacios que se relacionan de alguna manera con el conflicto armado colombiano, vemos que la entrevistada a hecho uso de espacios geográficos directos (como la casa de paz o el Centro Nacional de Memoria Histórica) en sus clases, ejercicios que son guiados con una intencionalidad política. Así mismo, se puede notar que existe una concepción sobre el conflicto armado como algo que no ha afectado solamente a ciertas zonas del país sino a la sociedad colombiana en su conjunto.		

El primer acercamiento a la interpretación que se deja ver a través de este ejemplo da cuenta de algunas cosas en común que se presentan en el grueso de todas las entrevistas recogidas: en primer lugar, que la universidad se erige como un espacio, tanto geográfico como simbólico, determinante en la construcción de la subjetividad política de los docentes, no solo por la formación académica que allí reciben, sino por los vínculos, tanto académicos como afectivos, que ayudaron en su construcción personal y profesional. Por otro lado, se puede ver

cómo la institución educativa en la que los docentes laboran se erige como un espacio en el que se desarrollan ciertas acciones políticas a través de las mismas clases impartidas por los docentes, pero también como un espacio que limita esas acciones a través de las normas, estructuras y limitaciones propias de los colegios (en especial de los colegios privados).

Otra de las cosas que se desprende de estas espacialidades es, ya en cuanto a lo relacionado con el conflicto armado colombiano, que el fenómeno se concibe como algo que se extiende a la sociedad colombiana en su conjunto; es decir, aunque se haya manifestado en espacios concretos a través de la historia colombiana, es algo que tiene impacto más allá de allí. También se puede notar cómo algunos espacios han posibilitado que los docentes tengan contacto con medios de memoria específicos del conflicto armado colombiano (tales como informes, libros, testimonios, etc.) que han ayudado también a forjar una representación determinada sobre ello.

5.3. Momento III: Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa. Identificación de las fuerzas narrativas, las tipologías de los acontecimientos y los atributos de los sujetos

Para este apartado se toma como ejemplo la matriz realizada con la narrativa del entrevistado número cinco, la cual ha sido extraída de los anexos. Si se quiere ver con detalle específicamente cada matriz, se sugiere consultar el anexo 7.

Tabla 3

D, M, A, N5				
Unidad de acontecimientos	**Fuerza narrativa (Compromisos)**	**Fuerza narrativa (Metáforas)**	**Fuerzas narrativas simbólicas**	**Fuerzas narrativas (Emociones)**
Vivencias personales	"…Entonces sí, hay que transformarse, me lo he imaginado muchas veces. Ahora estoy haciendo como cosas de diseño gráfico…" (D, M, A, 104).		"…De hecho, me voy a hacer un tatuaje pronto de un zorro, y al otro lado de un búho, entonces está ese contraste entre lo impuesto y lo propio, que también he venido aprendiendo porque uno también viene	"…Yo creo que, así como hablamos de transformar a los otros uno también tiene que transformarse, y la subjetividad también es un proceso constante de

			entendiéndose y reflexionando sobre sí mismo." (D, M, A, N5, 119).	relacionarse y de reflexividad entre el yo y el sí mismo…" (D, M, A, N5, 99).
Ingreso a la educación superior			"…hablando con unos amigos me dijeron "a usted le fue bien en la parte teórica ¿por qué no se presente a algo así como de lectura o de sociales? Usted es bueno para leer, pruebe a ver" Fue algo como "O va a estudiar a la universidad, o se va a prestar servicio militar", y yo dije "ni mierda, me presento a sociales en la Distrital", y me presenté y me fue muy bien…" (D, M, A, N5, 12-13).	
Acercamiento al aula como docente	"...Por ejemplo, me acuerdo de Adriana Castillo, esa profe a mí me parecía muy buena, era relajada y le mostraba a uno los contenidos de manera diferente. Yo creo que eso es algo que aprecio mucho en los profesores, y también trato de hacerlo cuando oriento mis propias clases, que no solamente sea llegar, sentarse y comenzar a hablar, sino realmente pensar en cómo se		"…Uno veía a los peladitos y ellos llegaban, uno llegaba tarde y decían "hijueputa ¿por qué llegó tarde?", en cambio uno va a un colegio y los chinos ni siquiera quieren entrar. Entonces uno entiende que la educación, realmente, cuando se utiliza como un escenario a profundidad sí permite formar sujetos." (D, M, A, N5, 23).	"…Y seguirá estando porque también es un motivador, y es un motivador que nos permite hacer las cosas para poder transformarlas, porque es que si uno no le apunta a eso es muy difícil motivarse y vivir de esto, porque ¿qué hijueputas uno está haciendo?" (D, M, A, N5, 97).

	alcanzan los objetivos del aprendizaje de una persona…" (D, M, A, N5, 18) "…Ahí ya me metí de lleno en el asunto de la educación, dije "la didáctica es fundamental, coger la teoría, lograr anclarla" (D, M, A, N5, 24). "Potenciar a la gente, yo creo que ese sería el significado. No es dictarles, no es decirles que memorice, no es decirles que se aprendan el acuerdo de paz ni que entiendan la tipología de la violencia, nada de eso: es potenciarlos…" (D, M, A, N5, 91). "…o, si lo ponemos en términos más utópicos, ahí sí ya hay que seguir trabajando para transformar las cosas de una manera radical. Creo que ese siempre va a ser el centro y el eje que lo motiva a uno, porque como decían en la universidad "si no, apague y vámonos, uno se		"…Porque al final depende toda una sociedad de eso, uno es el que está educando futuros médicos, ingenieros, políticos o lo que vaya a salir, y es muy jodido que, a veces cuando uno se desmotiva, eso también afecte el proceso formativo, porque también uno es persona…" (D, M., A, N5, 40). "…a mí me parece que es mejor desde la vivencia y desde lo que es cercano para poder comenzar a saltar hacia otros lugares del saber y de la comprensión…" (D, M, A, N5, 53).	

	puede dedicar a cualquier otra cosa" (D, M, A, N5, 95).			
Experiencias indirectas con el conflicto armado colombiano	"…hasta el punto de decir que quería trabajar en construcción de paz, de manera paralela a lo educativo. Entonces sí ha cambiado bastante." (D, M, A, N5, 67).	"…esas son el tipo de metáforas que creo que sirven para los aspectos pedagógicos, si uno llega a decirles "imagínense que un país entero fue desplazado" la gente dice como "¿cómo así? ¿qué pasó?, ´pues eso sucedió en Colombia." (D, M, A, N5, 63).	"…En cada escenario es diferente la respuesta y el sentimiento, pero lo que es cierto es que uno tiene muy metida la violencia… Entonces uno dice que no es directo, pero todo eso va teniendo sus efectos en otros campos de la vida cotidiana." (D, M, A, N5, 77). ,	
Contacto con medios de memoria del conflicto armado colombiano	"…Sí se puede, pero yo no creo que nosotros lo logremos, yo creo que eso es un trabajo generacional. Yo creo que nosotros de pronto lo hemos hecho bien porque ha habido cambios que son muy significativos. Por ejemplo, la emoción del proceso de paz, eso fue algo clave en nuestra generación si lo habláramos por ahí de aquí a unos diez años…" (D, M, A, N5, 78).		"…Y aparte de eso pues utilizar los documentos del gobierno, como el "Basta ya", que me parecía demasiado bueno." (D, M, A, N5, 51).	
Tipologías de los acontecimientos y atributos de los sujetos: Divulgación de la memoria, construcción de subjetividades, transformación social, empatía, autorreflexión				
Interpretación de las fuerzas narrativas, las tipologías de los acontecimientos y los atributos de los sujetos (D, M, A, N5)				

Las fuerzas narrativas presentes dejan ver, en primera instancia, una preocupación del entrevistado por la transformación social de Colombia, lo que lleva a que conciba la educación – y con ello la profesión docente – como el camino para aquella transformación, eso se manifiesta en muchas de las fuerzas narrativas compromisorias enunciadas en los acercamientos al aula como docente. Por otro lado, se puede notar que esta preocupación por la transformación no es solo a nivel social sino también a nivel personal, pues el entrevistado manifiesta en repetidas ocasiones la necesidad de transformarse a uno mismo, cuestión que erige la autorreflexión como una de las tipologías centrales en esta entrevista.

Ligado a lo anterior, se puede notar la necesidad que el docente entrevistado ve, referente al conflicto armado colombiano, del trabajo de construcción de paz; ello también posibilita que conciba ese fenómeno de la violencia como algo que afecta al grueso de la sociedad, hasta el punto de creer la violencia como algo que hace parte de la vida cotidiana de la sociedad colombiana; por esta razón, también existe un fuerte componente empático en su comprensión sobre ese fenómeno, lo que deja ver un compromiso fuerte con la transmisión de la memoria del conflicto armado colombiano.

Finalmente, existe la concepción de la docencia como una labor que no solo debe estar encaminada hacia la transformación del conjunto social, sino también a la formación de subjetividades. Se puede notar una constante preocupación por cómo el conocimiento debe impactar en los estudiantes y cómo esto puede, en palabras del docente entrevistado, potenciarlos, no solo a nivel académico, sino como sujetos,

En el ejemplo anterior se pueden ver algunos sentidos comunes que subyacen a la mayoría de las narrativas recogidas. En primer lugar, hay una concepción de la labor docente como hacedora o constructora de subjetividades, donde se concibe el significado de la labor docente como la transformación de los sujetos bajo la premisa de "cambiarle el mundo a un estudiante", ello también va ligado a la función social de la educación, donde se ve la labor del docente como un cúmulo de acciones que están encaminadas también al impacto en la sociedad en su conjunto.

Por otro lado, existe una fuerte preocupación por la transmisión de la memoria del conflicto armado colombiano al grueso de la sociedad, que en el caso del entrevistado número cinco se manifiesta en la construcción de paz, ello va ligado a un fuerte componente emocional que se traduce en un sentimiento de empatía, en el cual se hace necesario no solo ponerse en el lugar de quienes han vivido directamente la experiencia de la violencia, sino hacer entender y sentir (tanto en los estudiantes como en el resto de la sociedad colombiana) los hechos acontecidos en el conflicto armado. Por último, se encuentra una permanente reflexión sobre la práctica pedagógica propia, que permite un cuestionamiento permanente sobre cuáles son los fines de la educación y cómo cada docente puede sacar provecho de ello de la mejor manera.

5.4. Momento IV: Reconfiguración de la trama narrativa

El análisis de la información y su posterior interpretación, que se ha hecho a partir de lo propuesto en el marco metodológico atravesado por los momentos II y III de la trama narrativa propuestos por Quintero (2018) ha arrojado como resultado, en el momento IV correspondiente a la reconfiguración de la trama narrativa, que la subjetividad política desde el conflicto armado colombiano de los y las docentes de ciencias sociales de colegios privados en la ciudad de Bogotá que se han tomado para la investigación, y que tienen la particularidad de no haber vivido directamente la experiencia de algún hecho violento en el marco de ese conflicto mismo, se configura a partir de cuatro dimensiones: una intersubjetiva, otra como agentes de memoria, una referente a su acción política, expresada en su práctica pedagógica; y, finalmente, una dimensión afectiva/emocional.

Estas dimensiones, a su vez, se configuran a partir de unas ramas particulares a cada una, de esta manera:

- La dimensión intersubjetiva se estructura a partir de las relaciones e influencias que han tenido otras personas en el discurrir vital de cada uno de los docentes, así como también de la influencia que han ejercido los espacios sociales en los que se ha desenvuelto su construcción personal y profesional. Todo ello mediado por los procesos de autorreflexión sobre sí mismos y sobre su labor que ejercen como maestros.
- La dimensión del docente como agente de memoria se construye a partir de la representación social sobre el conflicto armado colombiano que éstos sujetos tienen, y cómo esa representación social deriva en unas acciones políticas determinadas, que se resumen en que el docente tiene como deber contribuir en la divulgación de lo que ha sucedido en el marco del conflicto armado colombiano, para así generar en otros sujetos – tanto sus estudiantes como otros agentes sociales - unas acciones y prácticas concretas. En este punto la investigación arrojó materiales suficientes para proponer un concepto que he decidido llamar *representaciones sociales mnemónicas*, que tiene que ver con cómo la memoria colectiva de un hecho, tramitada bajo los medios de la memoria, ayuda a crear unas representaciones sociales sobre un fenómeno social, en este caso el conflicto armado colombiano, que le permiten a los docentes no solo una comprensión determinada de ese fenómeno, sino también el ejercicio de unas prácticas sociales que se traducen en acciones políticas.

- La dimensión de la acción se configura a partir de diferentes matices, que tienen como eje central su práctica pedagógica cotidiana: el primero de ellos es el docente como formador de subjetividades; el segundo atañe a los mecanismos de sujeción/desujeción posibilitados por la tensión entre su subjetividad propia y los espacios institucionales y normativos en los que desarrolla su práctica pedagógica; y el tercero se refiere a la labor docente como emancipadora y transformadora de la sociedad.
- Por último, la dimensión afectiva/emocional muestra cómo las emociones y los sentimientos juegan un papel muy importante en la construcción de la subjetividad política de los docentes entrevistados, donde, para el caso de su construcción como sujetos políticos desde el conflicto armado colombiano teniendo la particularidad de no ser víctimas directas de hechos violentos, la empatía y la ficción de la propia vida se erigen como algo fundamental. Estas emociones y sentimientos, como se verá, no solo hacen parte de todas las dimensiones anteriormente mencionadas, sino que se expresan en dos sentidos puntuales: en cómo las emociones hacen parte de la configuración subjetiva de los docentes y en cómo esas mismas emociones ayudan a configurar la acción política que ejercen desde su práctica pedagógica.

Lo anterior se resume en la Tabla 4:

Tabla 4

Dimensiones de la subjetividad política de los docentes	Ramas en la que se configura y expresa
Dimensión intersubjetiva	Influencia de las personas
	Procesos de autorreflexión
	Influencia de los espacios sociales
Dimesión del docente como agente de memoria	Construcción de representaciones sociales nemónicas
	Concepciones y acciones políticas posibilitadas por las representaciones sociales nemónicas
Dimensión de la acción (Desde la práctica pedagógica)	Construcción de nuevas subjetividades
	Mecanismos de sujeción/desujeción
	Acciones transformadoras y emancipadoras
Dimensión afectiva y emocional	Emociones como parte de la configuración subjetiva
	Emociones como determinantes para la acción
	Ficcionalización de la vida

A continuación se dilucidará con más detalle cada una de éstas dimensiones, contrastando algunos de los apartados de las narrativas biográficas recogidas con los preceptos teóricos esbozados tanto en el estado del arte como en el marco teórico para así dar respuesta a los objetivos de la investigación, todo ello teniendo en cuenta que éstas narrativas fueron recogidas y analizadas bajo los ejes propuestos en el marco metodológico (la comprensión del sujeto desde su autocomprensión, la comprensión del sujeto desde su relación con el mundo a partir de su acción, y la comprensión del sujeto desde la relación con los otros) y usando lo propuesto por Marieta Quintero (2018), teniendo al acontecimiento como eje transversal.

5.4.1. Primera dimensión: La subjetividad política de los docentes como construcción intersubjetiva

5.4.1.1. La influencia de los otros. Recordemos que una de las conclusiones que develó el estado del arte es que los procesos de subjetivación distan de ser individualistas, no solo porque están en permanente devenir sino porque el sujeto, en tanto se constituye como tal, se vale de los otros para su construcción; ello se reafirmó al considerar los planteamientos de Fernando Gonzáles Rey (2012) donde se estipula cómo las configuraciones de sentido que se dan en la subjetividad individual se dan junto y en permanente tensión con la subjetividad social, así como en los diferentes autores tomados en el marco teórico que mostraron que los procesos de subjetivación se dan de manera relacional.

De esta manera, un primer hallazgo de la investigación remite a considerar cómo los docentes, al recibir la influencia de otros agentes sociales, realizan transformaciones en sí mismos. En un primer momento, ésta influencia se recibe de personas cercanas a su círculo social, tales como su familia, por ejemplo:

> *"(...) mi mamá y mi hermana, yo duré gran parte de mi adolescencia y mi adultez con mi mamá y mi hermana, en mi núcleo no había hombres entonces para mí ellas fueron muy inspiradoras. Creo que ellas tenían unas prácticas que, si bien no eran cercanas al feminismo, ahorita se pueden leer como feministas (D, F, A, N2, 6).*

> *El amor al estudio me lo inculcó mi papá, y el apoyo también de mi mamá era siempre incondicional, a pesar de que tuviera mis errores siempre me apoyaron en mi proceso de licenciatura, en el posgrado; entonces, por el lado de mi familia mi mamá y mi papá creo que son los que me han hecho lo que soy ahora en ese momento (D, M, A, N3, 10).*

Los ejemplos anteriores, que son recurrentes en el grueso de las entrevistas, muestran cómo los círculos familiares son determinantes en los procesos de subjetivación de los docentes, no solo en el sentido de permitir unas condiciones socioeconómicas favorables para el desarrollo personal y profesional, sino también creando unos lazos fraternales. Tanto es así que esta influencia se refleja tanto en concepciones de mundo y posturas que son adoptadas por los y las docentes, como por ejemplo en el caso del feminismo en la entrevistada #2, y también en acciones concretas en el discurrir de la vida de ellos, como se ejemplifica en lo narrado por el entrevistado #3.

Por otro lado, se encuentra la influencia que en los docentes ha generado su círculo afectivo cercano, como es el caso de los amigos. Estos, al igual que sus familiares, han ejercido por medio del aspecto relacional un papel importante en la construcción de posturas y visiones de mundo; incluso en muchos ha sido determinante para su elección de vida:

> *(...) de mis amigas quien tenía menos posibilidades económicas para hacer una carrera era yo, y duré un semestre atrás de ellas para poder ingresar a la universidad; fui la única, dentro del núcleo de mis amigas, que pasó a una universidad pública, por ejemplo. Sin embargo, esa influencia sin duda me impulsó para poder graduarme y seguir adelante – salir adelante suena muy ficti – pero sí como para decir "quiero mantener un nivel, quiero mantener una relación y de cierta forma darme mi lugar", y pues para ello tener la carrera universitaria fue importante.*
>
> *Creo que estuve rodeada de muchas personas, pero creo que intencionalmente quienes me llevaron a eso fueron mis amigas. (D, F, A, N4, 14-15).*
>
> *Desgraciadamente la muerte siempre lo marca a uno. La muerte de muchos compañeros míos de colegio y de barrio me marcó muchísimo; y el camino era ese, o estudia o mire a ver qué es lo que hace, pero si estudia por lo menos va a tener una vida un poquito más prolongada, y ha funcionado afortunadamente. (D, M, A, N7, 92).*

Pero quizá quienes más han aportado en el constante proceso de subjetivación de los docentes investigados han sido sus formadores, es decir, sus profesores, tanto de colegio como de universidad, ello se refleja prácticamente en todas las entrevistas, y es un rasgo que se pudo evidenciar en algunas investigaciones que se tomaron como antecedentes para el estado del arte, como por ejemplo la realizada por Africano Morales (2018). Esta influencia se podría segmentar de dos maneras.

En primer lugar, están los docentes que, como formadores académicos, influyeron en la construcción epistemológica y profesional de los entrevistados, y que por ello terminaron siendo determinantes en cómo ellos y ellas terminaron concibiendo tanto las ciencias sociales, como también el sentido su labor y la forma en que debe desempeñarse; es decir, que estos profesores aportaron aspectos fundamentales para el ejercicio de la práctica pedagógica de los entrevistados. Generalmente, esta influencia se recibió más que todo por los docentes que formaron a los

entrevistados en el pregrado. Lo anterior se ejemplifica en los siguientes apartados de las narraciones:

> *La otra persona que me parece importante sería – como docentes ya de la carrera – como dije, Hernández, que era el profesor que más coherencia tenía en qué significaba ser pedagogo, qué era enseñar pedagógicamente e innovadoramente, eso nunca lo vi. Adrián Serna, por la cuestión epistemológica; antes de eso como que se enseñaba de forma difusa qué eran las ciencias sociales, y conocer la parte epistemológica determinó mucho cómo era mi gusto para más adelante (D, F, A, N2, 6).*

> *Por ejemplo, me acuerdo de Adriana Castillo, esa profe a mí me parecía muy buena, era relajada y le mostraba a uno los contenidos de manera diferente. Yo creo que eso es algo que aprecio mucho en los profesores, y también trato de hacerlo cuando oriento mis propias clases, que no solamente sea llegar, sentarse y comenzar a hablar, sino realmente pensar en cómo se alcanzan los objetivos del aprendizaje de una persona: ponerlo en contraste, utilizar los videos, utilizar juegos, pero todo enfocado a un objetivo (D, M, A, N5, 18).*

Por otro lado, se encuentran aquellos docentes que influyeron más allá de la parte epistemológica y laboral, que no solo construyeron un conocimiento específico en los entrevistados, sino que llegaron a determinar prácticas y formas de vida en cada uno de ellos, hasta el punto de ser fundamentales en su transcurrir vital. Este tipo de influencia se presentó, más que todo, en los docentes que formaron a los entrevistados en su bachillerato:

> *Yo recuerdo que mi primer libro duro fue "El anticristo" de Nietzsche (risas).*

> *Entonces, haber leído eso me segmentó, mas el tipo de música que escuchaba, porque comencé a generarme muchos planteamientos que podía discutir solamente con el profesor de ciencias sociales, que era como que la única persona que como que me guiaba y me decía "mira, esto es por este lado, esto es por el otro, sigue leyendo esto, investiga sobre aquello" (D, F, A, N6, 11-12).*

> *El profesor de filosofía era un man que lo atraía a uno con el discurso. Uno en Colombia no está acostumbrado a saber de filosofía, "un poco de locos barbudos que se les ocurrió decir vainas", eso es lo que dice la gente; este señor nos mostró otra visión de la filosofía, de cómo la filosofía puede salvar a las personas, y afortunadamente yo fui una de esas personas que el man salvó porque sin él no sé dónde estaría yo, porque uno es joven y rebelde y las aspiraciones eran otras. (D, M, A, N7, 11).*

Por último, en cuanto a la construcción intersubjetiva que aportan las otras personas a los docentes entrevistados, cabe resaltar aquella influencia que ejercen sus estudiantes. Esta influencia tiene la particularidad de ser ejercida no solo en su práctica pedagógica y su devenir como docentes, sino también en su constante transformación como personas, pues esa influencia de sus estudiantes trasciende lo laboral para generar procesos de autorreflexión:

> *(...) los chicos que tengo en este momento me ven como si fuera un ejemplo. Eso me parece que es una responsabilidad muy importante, he intentado que no me vean así, pero sigue pasando, entonces sí trato de ser muy cuidadosa con ello y reflexiono como "¿qué les digo?, ¿qué es lo que estoy haciendo?" (D, F, A, N2, 73)*

> *La primera clase que hice la hice con un niño de seis años, en una fundación en el centro, cerquita al chorro. Era con un niño de seis o siete años que había sido abusado, la mamá tenía una historia de vida bien compleja. Yo iba una vez a la semana, y siempre que iba el chino me abrazaba, "hola profe", y yo era un guevón como de veinte años, y yo "¡Uy, el profe!" (...) Creo que esos hechos me han formado, he aprendido mucho de ellos, sobre todo en la parte humana, muchísimo (D, M, A, N3, 13).*

Esta influencia por parte de los estudiantes, que aporta a la construcción de la subjetividad – y con ello de la subjetividad política – de los docentes entrevistados también es recíproca, pues el docente también, como producto de su acción desde su práctica pedagógica, forma subjetividades en sus estudiantes. Sin embargo, esto se verá con mayor detalle en el apartado sobre las acciones políticas que realizan los docentes desde su praxis cotidiana.

En síntesis, en esta primera rama de la subjetivación como proceso intersubjetivo se puede ver la influencia que los agentes sociales cercanos tales como la familia, los amigos, los profesores que los formaron e incluso sus mismos estudiantes, ejercen sobre los docentes entrevistados. Una influencia que va más allá de la construcción epistemológica, que trasciende hacia todo el transcurrir vital de cada uno, confirmado así que los procesos de subjetivación son siempre relacionales (Á. Díaz Gómez, 2014; Gómez-Esteban, 2016).

5.4.1.2. Influencia de los espacios sociales. Un segundo eje dentro de esta dimensión intersubjetiva del proceso de subjetivación política de los docentes entrevistados lo hallamos en la relación/interacción que se da entre la subjetividad individual de cada uno y la subjetividad social que impera en los espacios sociales en los cuales cada uno se ha desenvuelto. Recordemos que, según Fernando González Rey (2008, 2012), las configuraciones subjetivas se construyen en una tensión entre los procesos micro sociales y los procesos macro sociales, en la medida en que el individuo no solamente se relaciona con los otros sino también con los espacios sociales a los que se articula, por lo cual tanto la subjetividad individual (propia del sujeto) y la subjetividad social (propia de la sociedad en su conjunto y de los espacios sociales con los que el individuo interactúa), aunque antagónicas, son complementarias.

Para el caso de los docentes entrevistados, estos espacios sociales han sido determinantes en sus procesos de subjetivación política. En primer lugar, porque han posibilitado la construcción de nuevos vínculos; vínculos que, a su vez y mediados por esos espacios sociales, les ha construido significaciones que ellos consideran fundamentales para sí; y, en segundo lugar, porque las normas, valores y demás aspectos simbólicos propios de esos espacios van creando sentidos subjetivos particulares en los docentes.

Evidentemente, quizá el espacio social más importante – puesto que es el que se menciona con más frecuencia en las diferentes narrativas – es la universidad, ya que allí no solamente esos docentes se han formado profesionalmente, sino que en ella han confluido una serie de vínculos, visiones de mundo, posibilidades de relación y acontecimientos que han marcado su construcción subjetiva, como bien lo señala, por ejemplo, la entrevistada #4:

> *(...) a mí me gustan los espacios que son estimulantes, que por lo general siempre hay un debate de por medio, que se puede cuestionar cualquier postura, y creo que los que más me han aportado en eso evidentemente es en la universidad, pero no institucionalmente, sino esos espacios que compartí con mis amigos. (D, F, A, N4, 21).*

Aparte de ello, hay otros espacios sociales influyentes en la subjetividad política de los docentes que no necesariamente tienen que estar determinados en gran parte por una institución, como lo es por ejemplo la universidad, sino que son creados a partir de las relaciones sociales, políticas y afectivas que los docentes han construido en medio de su proceso de subjetivación.

Tal es el caso, por ejemplo, de la entrevistada #8, quien ve en el feminismo un espacio social que no sólo la ha ayudado a construir políticamente como mujer, sino que le ha enseñado nuevas formas de relacionarse con los demás:

> *El feminismo también para mí ha sido muy importante y me ha construido como persona. Más que todo ese círculo de mujeres y ese acercamiento que he tenido con ellas, porque socialmente uno tiene una forma de relacionarse con las mujeres que es muy desde la competencia, muy desde la envidia, como cosas que nos han impuesto. Pero gracias a la universidad y otros espacios he podido construir nuevas formas de relacionarme, de amar y de entender lo afectivo, y eso me ha parecido muy interesante (D, F, A, N8, 11).*

Otro de los espacios sociales que aporta en el proceso de subjetivación de los docentes es aquel en donde confluyen todas las normas, leyes y dinámicas de su ámbito laboral; sin embargo, para efectos de la sistematización de los resultados esto se expondrá en el apartado de la acción política que realizan los docentes, pues es allí donde más se da la lucha entre lo instituido y lo instituyente que, como se vio en el marco teórico, es propia de los procesos de subjetivación.

Lo cierto es que esos espacios sociales no solo refieren y confirman, como ya se dijo, a una relación entre la subjetividad individual y la subjetividad social, sino que también el espacio, en tanto no solo espacio material sino también espacio social, es constitutivo de la experiencia humana, lo que permite al individuo habitarlo y ser habitado por él, contribuyendo a construir las figuraciones que el individuo hace de sí mismo y de su relación con los otros, como lo plantea Delory-Momberger (2015).

5.4.1.3. Los procesos autorreflexivos. Como última rama de esta dimensión de los procesos de subjetivación política de los docentes en el marco del conflicto armado colombiano están los procesos de autorreflexión, los cuales son constitutivos de la subjetividad bajo la forma de *experiencias de sí* en las dimensiones de observarse, decirse, narrarse, juzgarse y gobernarse (Larrosa, 1995). Estos procesos autorreflexivos son los que le permiten al sujeto ejercer unas *prácticas de sí* que le posibilitan transformarse a sí mismo. Para el caso de los docentes tomados para la investigación, estas prácticas de sí se manifiestan y se aplican en dos sentidos: su labor docente y su construcción personal.

Así, en un primer momento, la autorreflexión les permite a los docentes transformar su práctica pedagógica, la forma en la que enseñan y los mecanismos que utilizan para ello, lo cual tiene un efecto primordial en las acciones que los docentes realizan con sus estudiantes, esto es algo que se develó en todas las entrevistas recogidas. Lo que muestra el análisis de la información en este punto es que, al igual que los procesos de subjetivación, la práctica pedagógica de los docentes – al ser una manifestación de su subjetividad política- también está en permanente construcción. Para efectos de ejemplificación, a continuación, se cita un par de ejemplos:

> *(...) he sido una cuchilla tenaz, pero al momento después reflexiono y digo "¿será que someter a los estudiantes a ese tipo de presión hace que la educación sea efectiva?", o sea, ¿garantizará un proceso de aprendizaje? Y mi respuesta es no, porque lo único que estoy generando es un bloqueo emocional, una predisposición a mi asignatura (D, F, A, N6, 18).*

> *Yo creo que, por ejemplo, cuando un estudiante o grupo de estudiantes no entienden un tema es culpa del docente, no es culpa del estudiante de que no le entra, sino que es culpa del docente porque no sabe llegar y no sabe aterrizarle esos conocimientos al estudiante (...) Eso también es muy importante en cuanto a la reflexión propia, entender que muchas fallas no son de los estudiantes, sino que son de uno.*

> *En ese sentido uno tiene que estarse actualizando, buscando nuevas formas, buscando nuevas formas de enseñar, renovarse todo el tiempo y no casarse siempre con lo mismo, porque eso también hace que uno se vuelva estático, y pues la labor docente también es una labor investigativa (D, F, A, N8, 22-23).*

El otro ámbito, y que va de la mano a la reflexión sobre la práctica pedagógica, es la cuestión de la reflexión sobre cómo cada docente se ha construido como persona y cómo eso ha influido en su discurrir vital:

> *Yo creo que en mí hay una perspectiva de ser el mejor, pero eso, por un lado, es una imposición familiar, pues desde chiquito se crea una identidad narrativa – en términos de Ricoeur – en la que le cuentan a uno "es que usted era el mejor en el colegio" (...) Cuando uno crece – y eso me sucedió hace muy poco, de hecho, cuando me gradué de la maestría – me di cuenta que eso tenía poco sentido y que también, de alguna manera, había sido violento conmigo mismo.*
>
> *(...) Pero luego también entiendo que yo siento una motivación por ser reconocido (...) Uno tiene un discurso interesante sobre la transformación y la paz, pero detrás de eso ¿qué está también? Que lo haga yo (...) Creo que eso es una parte impuesta y negociada, pero que también es mía, y yo ahora lo abrazo y lo sigo. (D, M, A, N5, 110-113).*

Cabe resaltar que estos aspectos reflexivos, en muchos de los casos, se manifestaron por primera vez – o se manifestaron por primera vez desde hace mucho tiempo – en el momento en que se hizo la entrevista, por lo cual no solo se figura una identidad narrativa en la medida en que el individuo se reconoce cuando se narra, sino que también hay una reflexión en torno a las cosas que cada docente mantiene (mismisidad) y las que va transformando (ipseidad), generando así una afirmación del sí mismo al narrarse (Arfuch, 2002; Ricoeur, 2006).

5.4.2. Segunda dimensión: el docente como agente de memoria

Esta es, quizá, la dimensión que sistematiza los resultados más importantes de todo el trabajo, no solo porque deja en claro cómo se dan los procesos de subjetivación política de los docentes de ciencias sociales de colegios privados que fueron elegidos para la investigación, teniendo la particularidad de no vivir directamente la experiencia de la violencia en el marco de ese fenómeno, sino porque brinda las herramientas para proponer un nuevo concepto, que he decidido llamar *representaciones sociales mnemónicas*. Básicamente, éste se definiría como aquellas representaciones sociales que, atravesadas por los medios de la memoria y los marcos mediales de la memoria que éstos ayudan a crear (Erll, 2012) son formadas por la memoria colectiva de un hecho social (particularmente, para este caso, el conflicto armado colombiano) y permiten que un grupo social o unos individuos particulares (los docentes) puedan ser usuarios

de la memoria colectiva de un hecho sin pertenecer a los grupos que originalmente le dan forma a la misma (para este caso, las personas que han vivido directamente la experiencia de la violencia en el conflicto armado colombiano). A su vez, este tipo de representaciones sociales, siguiendo a Fernando González Rey (2008) sirven como material simbólico para los procesos de subjetivación política de los docentes, puesto que les permite ejercer una acción, desde su praxis cotidiana como maestros, refernte a lo acontecido en el conflicto armado colombiano.

5.4.2.1. Aporte conceptual: Las representaciones sociales mnemónicas.

Llamo *representación social nemónica* a, precisamente, la representación social sobre un fenómeno que se vale, para su construcción, de los contenidos de la memoria colectiva sobre ese mismo hecho que circulan en los medios de la memoria que una sociedad decide erigir como tales. Recordemos que el concepto de memoria colectiva que se ha tomado como guía en el marco teórico plantea la posibilidad de que las personas que no han dado forma original a esa memoria colectiva, y que, por tanto, no pertenecen a los grupos que realizan ese trabajo, puedan ser usuarios de ella; es decir, es un concepto abierto de memoria colectiva que, para tal fin, posee las siguientes características:

- La memoria colectiva se ve desde su dimensión de rememoración, que atañe a la conciencia de un pasado que llega a nuestro presente, en principio, en forma de imagen (Ricoeur, 2004). Esta evocación del recuerdo se erige como una reconstrucción del pasado, ya que se constituye a partir de hechos que no pueden repetirse (Bergson, 2006).
- Esta reconstrucción del pasado, que ubica la memoria colectiva en el ámbito de la representación, se hace siempre desde unos marcos sociales que son propios de cada época, y son los que nos permiten darle forma al recuerdo en el presente. Esto hace que la memoria, aun en su ámbito más individual, sea eminentemente colectiva (Halbwachs, 2004b, 2004a).
- Sin embargo, esta reconstrucción del pasado no es realizada solamente por los grupos que originalmente le dan forma, sino que puede expandirse al resto del conjunto social ya que el recuerdo tiene la característica de poder ser transmitido, lo que hace que la experiencia humana no se valga solamente de las experiencias propias, sino también de las ajenas. Así mismo, esa capacidad de transmisión del recuerdo les permite a otros actores sociales resignificarlo. (Jelin, 2002).

- Aquella transmisión del recuerdo hace que la memoria colectiva ya no sea solamente la imagen que reconstruye un pasado, sino todo proceso orgánico, medial e institucional que atañe a cómo el pasado y el presente se influyen recíprocamente en diferentes contextos. Siendo así, la memoria colectiva es tramitada hacia y por todo el conjunto social a través de los *medios de la memoria*, cuyas funciones de depósito, circulación y evocación les permiten crear unos *marcos mediáticos de la memoria*, que ayudan a que los contenidos de la memoria colectiva pasen de una dimensión social a una dimensión individual, y posibilita que las personas comunes que originalmente no han dado forma a esos contenidos, puedan ser usuarios de ellos (Erll, 2012).

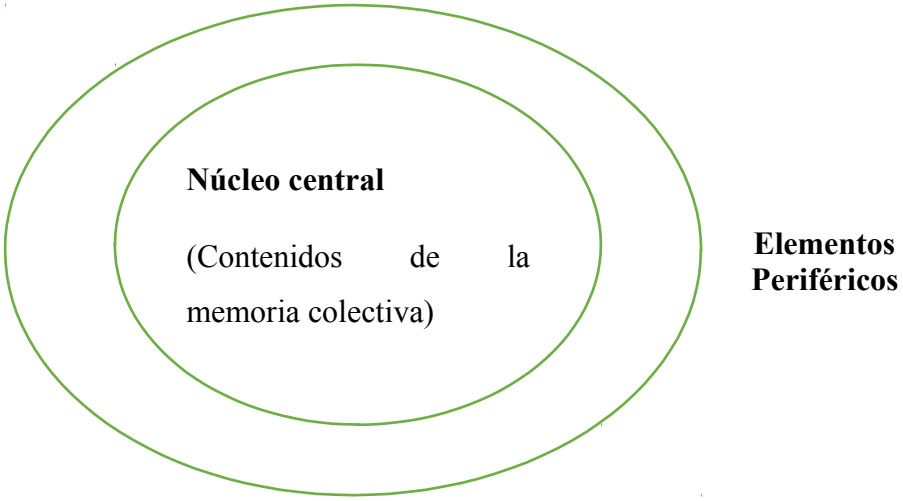
De esta manera, la capacidad que tienen los contenidos de la memoria colectiva de ser transmitidos y resignificados a través de esos medios de la memoria, y los marcos mediáticos de la memoria que son creados a partir de ellos, permiten crear, según Erll (2012) Unas *representaciones mediales del recuerdo*, que hacen parte de la dimensión mental (individual) de la memoria colectiva. Sin embargo, los resultados de la presente investigación han mostrado que estos medios de la memoria no solo crean una representación formal sobre lo que es el fenómeno que es objeto de memoria colectiva – para este caso, el conflicto armado colombiano – sino que, además, ayudan a crear unas prácticas sociales que se traducen, en los procesos de subjetivación política, en acciones concretas, por lo cual propongo ver la cuestión más desde el ámbito de la representación social, de allí el nombre de *representaciones sociales mnemónicas*; en últimas, unas representaciones sociales que se forman a partir de los contenidos de la memoria colectiva tramitados por los medios de la memoria.

Recordemos que la noción de representación social que se tomó para la investigación fue la estipulada por Abric (2001) quien ve la representación social como una organización significante constituida, en primer lugar, por un núcleo central de carácter simbólico, cuya función principal es determinar la significación de la representación misma y la forma en la que ésta se organiza; mientras que, por otro lado, a la representación social le subyacen unos elementos periféricos que tienen como objetivo anclar la representación a la realidad social del sujeto, ayudar a que ésta se adapte a los elementos del contexto y posibilitar que la misma pueda transformarse. Así constituida, una representación social permite tanto formarse una concepción

sobre un hecho/objeto, como también ser guía para unas acciones o prácticas determinadas con ese objeto/hecho.

En términos de lo que se propone y se ha encontrado en esta investigación, una *representación social nemónica* sería entonces una representación social cuyo núcleo central se encuentre formado por los contenidos de la memoria colectiva que circulan a través de los medios de la memoria, y que son tramitados por los individuos cuando tienen contacto con ellos; así mismo, los elementos periféricos se desprenderían de allí y ayudarían a que esa representación se adapte al contexto. La figura 1 muestra, de manera general, lo anterior:

Figura 1: Representación social nemónica



¿Cómo se refleja lo anterior en la presente investigación? Es preciso aclarar, nuevamente, que éste no es un trabajo sobre representaciones sociales del conflicto armado colombiano, sino un estudio sobre cómo pueden existir procesos de subjetivación política desde la memoria colectiva del conflicto armado colombiano en personas que no han vivido directamente experiencias violentas en el marco de ese fenómeno; por ello, no se describirá cuáles son las

representaciones sociales mnemónicas que se crean en los docentes ni cómo se forman detalladamente.

Lo que ha mostrado la investigación es que la noción de representación social, al poder constituirse a partir de los contenidos de la memoria colectiva que se tramitan a través de los medios de la memoria, puede ser usada para entender cómo la memoria colectiva, en este caso del conflicto armado colombiano, se hace explicita a las personas que no han vivido directamente hechos relacionados con él; y así mismo, cómo esa memoria colectiva puede ser usada por esos sujetos para subjetivarse políticamente desde allí. Por esta razón, si bien la investigación no da para formular cómo se forman en detalle las representaciones sociales mnemónicas del conflicto armado colombiano y describirlas a su perfección, sí se reconoce que ésta es una veta que se abre para próximos trabajos investigativos, y que en el presente trabajo se pueden dar puntadas generales sobre lo anterior.

5.4.2.2. Representaciones sociales mnemónicas de los docentes de ciencias sociales de la ciudad de Bogotá sobre el conflicto armado colombiano.

La noción de *representación social nemónica* es importante en esta investigación porque es lo que les permite a los docentes elegidos subjetivarse políticamente desde la memoria colectiva del conflicto armado colombiano sin vivir directamente la experiencia de ese fenómeno, haciendo que éstos se conviertan en agentes de memoria. De esta manera, por un lado, en los relatos de los diversos docentes se encontró que éstos han configurado una representación sobre ese fenómeno a partir de su contacto con diversos medios de memoria que les han permitido formarse, en primera instancia, una concepción sobre él, de la cual se desprende unas acciones políticas concretas. En este apartado se empezará por mostrar cuáles son los elementos periféricos de esa representación social nemónica, para finalizar develando cómo éstas dependen de una significación que se condensa en el núcleo central, significación que tiene que ver con que el conflicto armado colombiano es un fenómeno que atañe al grueso de la sociedad colombiana.

5.4.2.3. Elementos periféricos: el contexto y los medios de memoria.

Un primer elemento a considerar estriba en que la representación social nemónica que han formado los docentes entrevistados tiene la particularidad de ser próxima a su formación académica, como también al tipo de contexto laboral en el que se han desenvuelto; es decir, en

cuanto a la forma en que desarrollan su práctica pedagógica y las condiciones institucionales, normativas, sociales y políticas que de allí devienen, lo cual refuerza lo encontrado en el estado del arte y en la postura conceptual tomada para la presente investigación, referente a que la significación de la representación social no depende solamente del objeto representado, *sino del contexto en el cual se forma*. Así, se encuentra, por ejemplo, que aquellos docentes que han tenido cierta cercanía a fenómenos sociales como los acuerdos de paz, han utilizado medios de memoria referentes a ello, lo cual ha formado una representación social nemónica del conflicto armado colombiano enlazada a significaciones referentes a la construcción de paz:

> *Ya con la universidad a mí me encantaba mucho la teoría, entonces yo me metía mucho en los aspectos teóricos de las ciencias sociales, y yo decía "la historia de Colombia me aburre un poco", pero cuando comenzó todo el proceso de paz yo dije "oiga, qué cosa tan interesante", entonces me metí a indagar qué era lo que estaba pasando, y ahí fue cuando ya se transformó esa concepción que tenía sobre el conflicto para realmente darme esa oportunidad de entender cómo eran las cosas desde distintas perspectivas – porque siempre hay un montón de perspectivas diferentes – hasta el punto de decir que quería trabajar en construcción de paz de manera paralela a lo educativo. Entonces sí ha cambiado bastante (D, M, A, N5, 67).*

Otro ejemplo sobre cómo esas condiciones contextuales - referentes tanto a la formación académica como a las condiciones laborales en las cuales se desarrolla la práctica pedagógica- han ayudado a formar esas representaciones sociales mnemónicas sobre el conflicto armado colombiano lo encontramos en la entrevistada #4, quien al tener la particularidad de trabajar en un colegio que concede grado internacional, se ha puesto en la tarea de entender el conflicto armado como un fenómeno regional latinoamericano, que si bien se particulariza en cada nación, mantiene también sus elementos en común entre cada una:

> *Como se diría desde este dicho coloquial: la circunstancia hace al ladrón. En esta medida, esto me sirve para decir que dadas las circunstancias y las necesidades comerciales que tiene el colegio, yo, por ejemplo, no puedo explicar el conflicto armado sin remitirme a condiciones estructurales (…) En esa medida, yo creo que tengo una percepción más histórica de lo que llevó al conflicto; lo que te decía, desde la perspectiva latinoamericana cada quien tiene su propio conflicto (…) Siempre se mantiene una perspectiva global, después regional, y después local (D, F, A, N4, 57).*

Esto lleva a concluir que un primer elemento que ayuda a formar la representación nemónica del conflicto armado colombiano en los docentes entrevistados es *el contexto*, puesto que a través de él se tramitan unos medios de memoria determinados que son recepcionados por los sujetos al tener, precisamente, interacción con ese contexto.

Si ya hablamos de cuáles son los medios de memoria específicos que utilizan los docentes para construir esa representación nemónica del conflicto armado colombiano, encontramos que estos son medios que refieren directamente a procesos de memoria de la violencia en Colombia; en primer lugar, estos se desprenden de un factor testimonial, que es dado a los docentes bien sea por familiares que sí han vivido directamente la experiencia de la violencia, o por sus mismos estudiantes, o por terceros con los que ellos han tenido contacto en medio de su formación académica y laboral, como lo muestran los siguientes apartados de las entrevistas realizadas:

> *Hasta hace unos cuantos meses me enteré de que mi familia paterna sí vivió la época de la violencia en Colombia, que mi abuelo paterno estuvo muy dentro de las líneas del comunismo, de todo este rollo, y fuera perseguido, lo sacaron de la vereda con toda la familia y demás (...) Tiempo después mi papá empieza también todo el proceso, empieza a militar también en organizaciones de ese tipo, y a mi padre también le llega todo el asunto de la persecución política y demás (...) hasta hace poco mi papá me lo narra en medio de una charla y un par de cervezas, y todo es confirmado por mis tíos y demás. Entonces es ver cómo ellos también vivieron la época de la violencia (...) Es justamente eso, la naturalización del conflicto, y que a todos nos está tocando, y que a todos nos toca en algún momento. (D, M, A, N1, 33-34).*

> *El conocimiento del conflicto armado que yo tengo ha sido desde la lectura principalmente, y hablando con mi abuelita. Mi abuelita fue una desplazada de la violencia, pero fue una desplazada sexual, ella vivía en Fúquene – Cundinamarca y a ella la desplazaron en la época de la violencia en los años sesenta-setenta (...) La historia de mi abuelito era parecida porque a él lo desplazaron dos veces, tanto liberales como conservadores (D, M, A, N3, 35).*

Pero por otro lado, y como segundo elemento, estos medios de memoria que son utilizados por los docentes se encuentran objetivados en recursos de memoria tales como documentales, libros, obras de teatro, canciones o exposiciones fotográficas; estos medios de memoria tienen la particularidad, como ya se dijo, de tener una relación directa con los procesos

de memoria que se han hecho en Colombia sobre el fenómeno del conflicto armado, siendo primordiales en la representación social nemónica que tienen los docentes sobre este hecho:

> *Recuerdo ahorita muchos documentos, recuerdo un libro que me tocó, lo vi en una biblioteca cuando estaba más joven, es un libro de fotoperiodismo, se llama "violentología", era toda una recopilación de fotografías sobre conflicto armado colombiano, digamos que me marcó un montón. ¿Libros? Los informes que ha sacado el Centro Nacional de Memoria Histórica, por ejemplo, el "Basta ya", para mí haber conocido el informe del Basta ya fue tremendo. (D, M, A, N1, 35).*

> *Lo otro que supongo que ha sido fundamental, y pues que de cierta manera manejo, serían los informes, especialmente el "Basta ya", ha sido como una piedra angular en la práctica que he tenido. Creo que la fuente primaria que he usado son los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, también he sido participe de algunos cursos del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación; creo que estos dos centros y los informes que esta gente ha generado serían como la base que tengo (D, F, A, N2, 12-13).*

> *Personalmente me gusta todo el trabajo que ha hecho el centro de memoria, paz y reconciliación y también el Centro de Memoria Histórica; por un lado el Centro de Memoria Paz y Reconciliación ha hecho todas estas apuestas por el arte, que a veces uno va allá y tienen exposiciones de personas que vivieron el conflicto, tienen presentaciones de obras de teatro, tienen presentaciones de documentales y tienen talleres, o los tenían hasta hace algunos años, porque eso también vino decayendo muchísimo desde hace unos tres o cuatro años para acá.*

> *Por el otro lado está el Centro Nacional de Memoria Histórica. En la época de la universidad, del pregrado, era adicto a esos libros, me gustaban demasiado porque creo que era lo que trataba de mostrar el conflicto de una manera actualizada, pero desde esa perspectiva colombiana que combinaba muchas cosas: lo histórico, lo económico, lo político. Entonces traté de hacer mi colección de esos libros, lograban enlazar todo a datos que eran muy actuales; por ejemplo, ese de "una nación desplazada", en el que dicen "imagínense que todo un país ha sido desplazado", entonces ponían la metáfora que de que la cantidad de personas desplazadas en Colombia alcanza el tamaño de países como Finlandia en Europa; esas son el tipo de metáforas que creo que sirven para los aspectos pedagógicos, si uno llega a decirles "imagínense que un país entero fue desplazado" la gente dice como "¿cómo así?.¿qué pasó?, ´pues eso sucedió en Colombia. (D, M, A, N5, 62-63).*

Siendo así, un segundo elemento que ronda la representación social nemónica que han construido los docentes de ciencias sociales elegidos para la investigación se refiere a *unos medios de memoria específicos* que han sido creados en el marco de todo el proceso de memoria que ha construido Colombia, tanto institucionalmente como también de la mano de víctimas directas del conflicto armado. Estos medios cumplen las funciones de los medios de memoria estipuladas por Erll (2012): la de almacenamiento, en tanto que almacenan contenidos de la memoria colectiva del conflicto armado colombiano tales como masacres, desplazamientos, violencia sexual, etcétera; la de circulación, en tanto que permiten la transmisión de esos contenidos a los docentes y posibilitan que éstos los recepcionen; y la de evocación, en tanto que ayudan a un proceso de memoria.

Estipulo estos medios de memoria específicos como elementos periféricos de la representación social nemónica del conflicto armado colombiano que tienen los docentes debido a que, dependiendo de la objetivación cultural que encarna el medio, la representación social nemónica se adaptará de una forma específica; es decir, dependiendo de los libros e informes que se hayan leído o los documentales que se hayan visto, cada docente situará su representación social nemónica del conflicto armado colombiano de alguna manera; sin embargo, siendo elementos periféricos, éstos dependen de la significación que constituye el núcleo central de la representación, la cual se dilucidará en breve.

Resumiendo lo anterior, se puede decir que las narrativas recogidas y su posterior análisis ha permitido identificar por lo menos dos elementos periféricos de la representación social nemónica que tienen los docentes de ciencias sociales elegidos para la investigación: el contexto, que se forma principalmente a partir de su formación académica y su labor profesional; y los medios de memoria, que se dividen en las diferentes objetivaciones culturales de la memoria colectiva del conflicto armado colombiano tales como los testimonios, los informes, los libros, los documentales, las galerías fotográficas, las obras de teatro, etc. Estos se erigen como elementos periféricos porque, como lo señala Abric (2001) permiten aterrizar la representación en la realidad social del sujeto, adaptarla a sus necesidades contextuales y transformar ciertas significaciones de esa misma representación. Sin embargo, no significa que sean los únicos, descubrir más ya sería trabajo de una investigación que se ocupara en su totalidad en indagar lo que llamo las representaciones sociales mnemónicas.

5.4.2.4. Núcleo central: el conflicto armado colombiano como algo que concierne al grueso de la sociedad.

Lo que las narrativas recogidas y su posterior análisis arrojaron en cuanto a lo que se constituye como el núcleo central de la representación social nemónica del conflicto armado colombiano, es que la significación más determinante se refiere a que ese fenómeno social es algo que sobrepasa a las víctimas que han vivido una experiencia directa de la violencia y le atañe a la sociedad en su conjunto. Ello se presenta en absolutamente todas las narrativas biográficas analizadas, lo que quizá varía es el grado y el modo en el que los docentes consideran que el conjunto de la sociedad colombiana debe comprometerse frente al conflicto armado; sin embargo, el contenido de aquel núcleo central gira de forma generalizada bajo aquella significación, lo que lo hace variar es, como ya se explicó en el apartado anterior, la forma en que los elementos periféricos de la representación social mnemónica (el contexto y los medios de la memoria) ayudan a adaptarla a la realidad del sujeto.

Se ha encontrado, a su vez, que esta significación es posibilitada debido a un factor emocional que se traduce en el *sentimiento de empatía*, el cual nace gracias a los contenidos de la memoria colectiva del conflicto armado colombiano que son tramitados por los y las docentes bajo los medios de memoria de los cuales han sido usuarios; este factor emocional se erige también como algo fundamental en los procesos de subjetivación política de los docentes, sin embargo, por ahora solo enunciaré cómo aquel es constitutivo del núcleo central de la representación social nemónica en sí, ya que en la última parte de la investigación, referente a la última dimensión de la subjetividad política de los docentes seleccionados, éste se tratará con mayor ahínco, enlazándolo a los procesos de ficción postulados por Jairo Gómez - Esteban (2014b) y a la ampliación del círculo ético propuesto por Sara Victoria Alvarado (A. Díaz Gómez, 2021) para mostrar cómo al dimensión afectiva es fundamental en los procesos de subjetivación política desde el conflicto armado colombiano, y más cuando no se ha vivido directamente la experiencia de la violencia.

Siendo así, lo primero es mostrar cómo aquella significación se constituye como el núcleo central de la representación social nemónica que tienen los docentes seleccionados sobre el conflicto armado colombiano, para luego indicar cómo esta surge a partir del sentimiento de

empatía que es posibilitado por los contenidos de los medios de la memoria que son tramitados por aquellos sujetos.

De esta manera, un primer momento de esta significación se presenta bajo la figura de que el conflicto armado colombiano es algo que ha afectado a toda la sociedad colombiana en su conjunto, como lo muestran los siguientes extractos de las entrevistas que se muestran como ejemplo:

> *Entonces, todo el mundo, hasta la persona que ni siquiera tenga un nivel académico, porque a la final el tema del conflicto armado, que se ve reflejado en la desigualdad social, nos vuelve a todos en víctimas. El simple hecho de la persona desplazada que tuvo que llegar a la ciudad, no consigue un trabajo, le tocó robar y atraca al celador de un conjunto, él no está sentado estudiando ciencias sociales, pero es una víctima del conflicto. Todos, por el simple hecho de ser colombianos, somos víctimas del conflicto armado (D, F, A, N6, 53).*

> *Todo lo tocó el conflicto: la televisión, los reinados de belleza, el futbol, que es algo tan bello. Entonces uno se pone a pensar ¿qué no tocó el conflicto armado en nuestro país? A todo el mundo, a todos. Tocó todo, aquí haciendo catarsis me dimensiono ¿qué no toco la violencia? (D, M, A, N7, 62-63).*

Pero, por otro lado, esta significación no solo se manifiesta en el hecho de que el conflicto armado colombiano haya sido algo que afectara a toda la sociedad en su conjunto en diversos grados así no se haya experimentado directamente el fenómeno, sino que se expresa también en el hecho de que los docentes ven como necesario que personas diferentes a las víctimas directas del conflicto armado colombiano se vean comprometidos con ese fenómeno. Si bien muchos de los docentes seleccionados son capaces de discernir quiénes tienen más posibilidades de acción frente a un posicionamiento hacia el conflicto armado colombiano, y también dejan en claro que no toda la sociedad tiene el mismo grado de responsabilidad frente al mismo, sí toman una postura referente a que ciertos sectores más allá de las víctimas y victimarios directos deben, de cierta forma, apersonarse del conflicto, o por lo menos hacer algún tipo de acción frente a él:

Sí, para mí (el conflicto armado colombiano)[9] es como una columna vertebral que ha estructurado todos los procesos, todos los campos diría Bourdieu, y creo que por eso es fundamental. Si no nos entendemos desde el conflicto no podríamos entender cómo hacer mejores políticas, mejores sistemas educativos; porque en últimas es lo que ha trastocado la mayor parte de nuestra vida como nación (D, F, A, N2, 25).

Por eso te digo que es un esfuerzo conjunto, no solamente de los profesores sino también de todos los lideres políticos y que no asumen un rol político también, sí es parte de todos ellos, de quienes entienden el informe, encontrar la forma de hacerlo entender. Porque no es el hecho de que el informe ya está y se trabajó durante años y entonces toda la gente tiene que aceptarlo, no. (D, F, A, N4, 81).

Esta significación es posibilitada por un sentimiento de empatía que se da gracias a los contenidos de la memoria colectiva que se condensan en el núcleo central de la representación social nemónica gracias a los medios de la memoria; en palabras más sencillas, los medios de la memoria que los docentes utilizaron para formar su concepción sobre lo que es el conflicto armado en Colombia, figuraron en ellos la capacidad de ponerse en el lugar del otro, la necesidad de entender ese fenómeno de la violencia desde la empatía:

Sí, obviamente hay personas a las que le es más difícil entablar un dialogo porque están muy ceñidas a su argumento, a su perspectiva del conflicto, a pesar de que no hayan sido víctimas; tanto los que han sido víctimas como los que no lo fueron. Hablando con un papá un día en una entrega de boletines me dijo "¿usted por qué habla de eso?, ¿usted ha sufrido el conflicto? Y le decía "yo personalmente no lo he vivido, mi abuelita si lo sufrió, pero yo no, pero eso no quiere decir que no se hable del tema, que no se reflexione y que no se le dé la importancia que necesita" porque es que el estudiante no se va a aprender eso de memoria, no se busca eso, se busca es que analice una situación y que tome una postura crítica y obviamente de empatía. De empatía no solamente con la víctima sino con la sociedad colombiana en general para que eso que pasó no se vuelva a repetir, considero que eso lo enseña la historia, pero muchas veces se pasa por alto (D, M, A, N3, 27-8)

(...) Es que yo soy muy sensible respecto a estos temas y me movilizan muchísimo. A veces, cuando me encuentro frente a estas situaciones sí logro incluso hasta llorar y demás, porque me parece grave lo que pasa y la indiferencia que a veces tenemos. (D, F, A, N2, 20).

9 Lo que está entre paréntesis ha sido agregado por mí con el fin de aclarar el contexto de lo que se habla en el apartado de la entrevista.

Sí. Yo creo que, en ese sentido, por eso es importante el material didáctico y pedagógico que uno puede crear, para generar esa empatía; porque más allá de que a uno le digan una fecha tú no vas a sentir nada si te la dicen y no más, pero si uno empieza a trabajar la parte emocional, si uno llega a tocar fibras, ahí sí se puede permitir que la gente – o que uno mismo – se ponga en los pies de esas personas. (D, F, A, N8, 51).

Se ve entonces que la significación que compone el núcleo central de la representación social nemónica que tienen los docentes elegidos sobre el conflicto armado colombiano gira en torno a que ese fenómeno es algo que va más allá de sus víctimas directas – y sus victimarios – porque es algo que le concierne a la sociedad colombiana en general, no solo porque ésta se ha visto afectada a nivel estructural, yendo más allá de las víctimas directas mismas, sino porque se concibe también que es deber de muchos sectores sociales comprometerse de alguna manera frente al conflicto mismo. Esto se devela con más detalle cuando los docentes se erigen a sí mismos – y a la labor docente en general – como unos agentes sociales que tienen como deber ayudar a transmitir y comprender lo acontecido en el conflicto armado colombiano, lo que configura el segundo eje del docente como agente de memoria; sin embargo, ello lo veremos con más detalle en el apartado que sigue. Por ahora, podemos decir que el primer eje de la segunda dimensión del proceso de subjetivación política desde el conflicto armado colombiano en los docentes de ciencias sociales seleccionados, referente a cómo el docente se configura como agente de memoria, estriba en que éstos se forman una representación social sobre ese fenómeno que se vale para su construcción de contenidos de la memoria colectiva del conflicto armado mismo, contenidos que circulan a través de diversos medios de memoria de los que ellos han sido usuarios. Esto se denomina aquí *representación social nemónica del conflicto armado colombiano* y su configuración, en síntesis, se da como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2: Representación social nemónica sobre el conflicto armado colombiano

<table>
<tr><th colspan="3">REPRESENTACIÓN SOCIAL NEMÓNICA SOBRE EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO</th></tr>
<tr><th>Significación núcleo central</th><th colspan="2">Elementos periféricos</th></tr>
<tr><td>El conflicto armado colombiano como algo que le atañe al grueso de la sociedad colombiana.</td><td>Contexto</td><td>Medios de memoria específicos</td></tr>
<tr><th>Composición de la significación</th><th colspan="2">Composición elementos periféricos</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Visión estructural del conflicto, competencia de otros agentes sociales hacia el conflicto, sentimiento de empatía.</td><td>Formación académica</td><td>Testimonios</td></tr>
<tr><td>Práctica pedagógica</td><td>Objetivaciones específicas de los medios de memoria</td></tr>
</table>

Lo anterior nos lleva a dos conclusiones importantes: la primera, que se confirma la postura de Fernando González Rey (2008) tomada en el marco teórico, referente a que toda representación social se ve comprometida emocionalmente; es decir, que en su construcción las emociones juegan un papel fundamental. La segunda cuestión estriba en que los resultados de la investigación dejan ver que los medios de la memoria no solo tienen las tres funciones estipuladas por Astrid Erll (2012) que atañen a la función de depósito de contenidos de memoria, de circulación de esos contenidos en la sociedad y de evocación, sino que se podría agregar una cuarta: *los medios de memoria cumplen también un papel de ser fuente para despertar, en la dimensión mental del recuerdo, un fuerte componente emocional, que para el caso de ésta investigación se traduce en el sentimiento de empatía*.

Es importante resaltar entonces, como conclusión importante de lo anterior, que *es este sentimiento de empatía, posibilitado por los contenidos de la memoria colectiva del conflicto armado colombiano que se condensa como parte de la significación de la representación social nemónica sobre ese fenómeno, el que se erige como una fuente primordial para que los docentes puedan subjetivarse políticamente desde allí sin necesidad de que hayan vivido directamente alguna experiencia violenta relacionada con el conflicto armado colombiano*. Esto es así porque permite unas acciones políticas concretas, las cuales se verán a continuación

5.4.2.5. Acciones políticas posibilitadas por las representaciones sociales nemónicas del conflicto armado colombiano: los docentes como transmisores de la memoria colectiva de la violencia

Recordemos que desde la postura tomada en el marco teórico sobre lo que es una representación social, éstas no solamente permiten la construcción de una visión sobre lo que es el objeto representado, sino que también determinan unas prácticas sociales referentes a él (Abric, 2001). Lo que ha arrojado la investigación es que estas prácticas sociales se traducen, específicamente, en dos acciones políticas determinadas, la primera estriba en *que los docentes tienen como deber transmitir la memoria colectiva del conflicto armado colombiano.* Si bien los docentes tomados para la investigación pertenecen exclusivamente al área de ciencias sociales, lo que se ha encontrado es que, para ellos, esta acción no debe ser exclusiva de los profesores que pertenecen a esa área del conocimiento, puesto que es una acción que se concibe como primordial para la labor docente en general, como lo muestra, por ejemplo, este apartado extraído de la entrevista número siete:

> *Uno puede hablar, y hay muchas investigaciones sobre los muertos y desplazados, uno puede enseñar eso con estadística, con matemática básica ¿cuántos muertos hay en este país por x o y lugar? Se puede hacer un radio poblacional. En las ciencias, por ejemplo, todo lo que hace la minería ilegal, el por qué el cianuro es malo para los ríos; desde la literatura con toda esta vaina del boom latinoamericano, que abarcó muchos conflictos, no solamente colombianos. (D, M, A, N7, 60).*

Esto lleva a que el docente se construya como agente de memoria, porque reflexiona como una de las finalidades de su propia práctica pedagógica el hecho de hacer conocer lo acontecido en el marco del conflicto armado colombiano; es decir, servir como vehículo no solo para transmitir esos contenidos, sino para hacerlos comprender:

> *Entonces afrontar el conflicto armado en el aula, en la experiencia o las historias que tienen los niños y sus familias – porque ellos escuchan, ven o les han contado – pues es duro, pero no quiere decir que no sea necesario, es importante. Los papás creo que se han dado cuenta que no se trata de adoctrinar, de hacerles ver el mundo de determinada forma, sino que reflexionen sobre esos acontecimientos, que eso que les pasó a esas familias se conozca, que se divulguen esas historias de vida, esas verdades. (D, M, A, N3, 25).*

(...) más que un suceso histórico, creo que es este acto de que las personas no sepan dónde están los desaparecidos, que no sepan qué pasó con las víctimas y que no haya una plena reconstrucción de la memoria, pero en las personas que son familiares de las víctimas, o en posición de víctima. Eso creo que es lo que más me moviliza, esa idea de que ellos no puedan acceder a eso que ellos llamarían verdad, o a ese tipo de memoria. (D, F, A, N2, 21-22).

Esto se ejerce a partir de la misma práctica pedagógica de los docentes entrevistados, pues es en sus clases donde dan forma a esa acción y la ejecutan, como se ve, por ejemplo, en lo manifestado por el entrevistado número cinco:

Exacto, sí. Y a la gente misma, tratar de ponerlos en contacto; o a los pelados mismos, hacerlos entender que, aunque no hayan vivido el conflicto directamente de pronto su familia sí lo hizo. Por ejemplo, en ese colegio hicimos lo del museo de la memoria, fue como hace cuatro años si no estoy mal, como en el 2018. Una de las apuestas que había en ese momento era la de los museos de la memoria, y eso lo venían trabajando universidades, nosotros hicimos como una pequeñísima experiencia de museo de la memoria con los estudiantes: era recolectar un objeto de su propia casa que tuviera que ver con el conflicto armado, y nos dimos cuenta de historias impresionantes que de pronto ni hubieran salido a la luz de otra manera. Ellos mismos trajeron su experiencia y la ligaron a la de otras personas de las que ya habíamos hablado, sobre las que habían vivido el conflicto armado. (D, M, A, N5, 52).

O también, por ejemplo, en lo manifestado por la docente número 6, quien movilizó a sus estudiantes para crear libros ilustrados a partir del informe de la Comisión de la Verdad publicado en el año 2022:

Es la forma en la que construyes conocimiento, desde la experiencia, las vivencias y lo que no necesariamente has vivido tú, sino lo que han vivido los demás, y cómo uno se reconoce como participe de eso. Yo les dije "esto es para que nosotros hagamos un ejercicio de memoria, para que no se nos olvide", inicialmente para que la gente lo lea y no se repita, compartir eso, les decía "esto lo hacen ustedes con sus manos, y aquí va a quedar la energía de ustedes impregnada en ese papel, y cuando otra persona lo coja y lo lea va a recibir esa energía" (D, F, A, N6, 43).

Aparte de esto, de lo anterior se desprende que - puesto que la representación social mnemónica sobre el conflicto armado en los docentes se encuentra comprometida emocionalmente a partir de ese sentimiento de empatía que ya se develó – la segunda acción

política que se determina a partir de aquella representación es la de *formar en otros sujetos (los y las estudiantes) ese sentimiento de empatía frente al conflicto armado colombiano*. Esto, al igual que en los ejemplos anteriores, es una acción que los docentes realizan dentro de su misma práctica cotidiana, como lo muestra, por ejemplo, la experiencia de la docente número dos:

> *Eso fue el año pasado, yo estaba dictando paramilitarismo y veía que a ciertos chicos les parecía como indiferente el tema. Yo lo que hago es llevarlos a un salón, la siguiente clase, les pido que se tapen los ojos y empiezo a hacer como un relato o una actividad guiada desde los ojos vendados (...) Yo utilizo algunos apoyos como hacer golpes bastante disruptivos en algunos momentos de la narración, y al final, el ideal era llegar a que los chicos se pusieran en posición de qué implicaría que su familiar desaparezca y ustedes no tuvieran las razones por las cuales esta situación pasa (...) Al final del ejercicio los chicos entran en un estado de llanto – la mayoría de ellos – al final los chicos se desvendan y se les explica cuál era el ideal, que era que ellos se pongan en la posición de este tipo de personas, de que el conflicto no es algo alejado y nos puede pasar, y que les ha pasado a otras personas. Eso era lo importante, que ellos pudieran conectar con el sentimiento de desolación, de no tener respuestas, de no saber por qué le pasa a uno; la pregunta del por qué me pasó a mí, que ellos lo pudieran vivenciar de primera mano, aunque sabíamos que el ejercicio era una ficción y que era poco probable que les pase, al menos que conectaran con ese sentimiento. (D, F, A, N2, 16-18).*

Podemos postular entonces, como otra de las conclusiones que se puede encontrar desde esta dimensión de la subjetivación política de los docentes entrevistados, *que los docentes se erigen como agentes de memoria en dos sentidos: El primero de ellos es que son agentes de memoria en cuanto a que se forman una representación social de un fenómeno social, que en este caso es el conflicto armado colombiano, a partir de los contenidos de la memoria colectiva de la violencia – o en otras palabras, construyen una representación social nemónica – que les permite, en primer lugar, formarse una concepción de ese hecho. Sin embargo, como segundo sentido se encuentra el hecho de que los docentes son agentes de memoria también porque esa misma representación social nemónica les determina unas prácticas sociales que se traducen en acciones políticas; acciones políticas que se ven reflejadas en la misma memoria colectiva de la violencia en Colombia: transmitirla y formar sujetos empáticos frente al conflicto armado.*

Estas acciones políticas, al ser posibilitadas por aquella representación social nemónica ya mencionada, hacen que también se confirme lo postulado por Fernando González Rey (2008)

referente a el papel fundamental que tienen las representaciones sociales a la hora de crear los sentidos subjetivos que dan forma a los procesos de subjetivación; en otras palabras, que las representaciones sociales -y para este caso, las representaciones sociales mnemónicas – son materiales simbólicos fundamentales para la construcción de una subjetividad política, puesto que, como ya se vio en el marco teórico, la subjetividad política se caracteriza por la acción. (Á. Díaz Gómez, 2014).

Otra de las conclusiones importantes bajo esta dimensión, y que se explicitará con más detalle en la que se mostrará a continuación, es que *los docentes no necesitan organizarse en movimientos sociales o algún tipo de organización parecida para ejercer esas acciones que son propias de su subjetividad política, puesto que la hacen desde su práctica pedagógica cotidiana*; por lo cual, se puede también postular que la subjetividad política va más allá de la acción colectiva.

5.4.3. Tercera dimensión: la subjetividad política expresada en la acción

Se ha mostrado cómo una de las acciones políticas más importantes que es producto de los procesos de subjetivación política desde el conflicto armado colombiano en los docentes entrevistados es el de ser un vehículo para la memoria colectiva de ese fenómeno, no solo transmitiendo esos contenidos sino también buscando formas de hacerlos comprender; así mismo, se develó cómo aquellas acciones son posibilitadas por una representación social nemónica del conflicto armado colombiano que dentro de sus significaciones principales tiene el sentimiento de empatía como fuente simbólica para la acción, y la noción de que el conflicto armado le compete al grueso de la sociedad colombiana, lo que hace que los docentes busquen formar también aquello en sus estudiantes.

Sin embargo, la investigación arrojó también que éstas no son las únicas acciones que devienen de los procesos de subjetivación política, puesto que hay otras dos: la formación de nuevas subjetividades y la transformación social. Por supuesto, estas son acciones que están siempre mediadas por normas y valores que confluyen en los espacios en los cuales los docentes realizan su labor, puesto que, como se planteó en el marco teórico, los procesos de subjetivación se dan en medio de mecanismos de sujeción/desujeción que están en pugna entre lo instituido y lo instituyente, ya que el sujeto está situado siempre histórica y contextualmente (Martínez y Cubides, 2012).

Esto hace que el proceso de subjetivación de los docentes sea más reflexivo, pues no solamente reflexionan sobre sí mismos, sino también sobre su práctica pedagógica y las formas en las cuales pueden, precisamente, ejercer esas acciones ya mencionadas aun con las sujeciones que le presentan su contexto laboral (Larrosa, 1995). Ello les permite realizar esas acciones sin necesidad de organizarse, como requisito para tal, en movimientos sociales, ya que su práctica pedagógica cotidiana, su quehacer docente diario, es el escenario para concretarlas. Desde allí se puede ver uno de los elementos constitutivos de las subjetividades políticas – retomado en el marco teórico - planteado por Martínez y Cubides (2012) que atañe a la *producción* como esa capacidad que tienen los sujetos políticos para producir acciones en sus contextos. Esto es importante, porque ayuda a cumplir uno de los objetivos de la investigación, referente a mostrar cuáles pueden ser los modos en que las personas pueden subjetivarse políticamente más allá de la acción colectiva.

Siendo así, en lo que sigue se mostrará, en primer lugar, cómo el docente ejerce como acción el formar nuevas subjetividades desde su labor, para así pasar a una segunda que tiene que ver con la transformación social; por último, se mostrarán cuáles son los principales mecanismos de sujeción que son intrínsecos a la labor docente y cómo ellos, desde sus procesos autorreflexivos en su práctica pedagógica, intentan superarlos.

5.4.3.1. El docente como constructor de nuevas subjetividades

Muchas veces la labor docente se piensa desde la vocación, y al ser así también se reflexiona sobre cuáles son los objetivos de la educación. Está claro que durante su formación académica cada uno de los docentes entrevistados ha leído y reflexionado sobre cuál es esa labor. En medio de las entrevistas, los docentes dejaron ver que para ellos el significado de la educación es formar personas, pero no solo en cuanto a los contenidos académicos sino más bien, y quizá más importantes, formarlas en tanto sujetos, y conciben esto como una acción política cuando se les pregunta por el sentido de su labor:

> *Si yo puedo cambiar ese mundo de ese chico o chica ya, mi ejercicio docente quedó hecho, Y creo que es a lo que le apunto, si lo hablamos en términos de proyecto político, mi proyecto político es ese: cambiarle el mundo a alguien. No cambiar el mundo, sino cambiarle el mundo a alguien, y en la medida en que lo logre, ya me realicé. (D, M, A, N1, 71).*

Transformar el mundo, siempre. Y con transformar el mundo no estoy hablando del imperativo categórico universal kantiano; yo hablo de transformar el mundo es desde guiar una subjetividad, lo que nosotros llamamos "por lo menos cambiarle el chip a un estudiante" entre trescientos que tenemos al año. O sea, que un estudiante vea un punto de vista, acepte un pensamiento, bajar los niveles de intolerancia académica que normalmente tenemos, generar una transformación interna dentro de una persona, esa es nuestra labor. (D, F, A, N6, 25).

Esto lo hacen los docentes dentro de su misma práctica pedagógica cotidiana, como por ejemplo se muestra en lo mencionado por el entrevistado número tres:

Una vez me pasó que hace unos años una niña que era muy tímida en mi clase se graduó, y un día fue al colegio, hablamos otra vez y yo le pregunté qué estaba estudiando o qué quería estudiar, me dijo "profe yo quiero estudiar antropología, y yo ¡ush, que a uno así de sociales le digan quiero irme por alguna de esas ramas, y más tan específica!, y yo "bueno ¿y por qué?, y ella me dijo "profesor porque usted, de las clases en las que yo estuve, me hizo ver cosas que yo nunca había conocido, me hizo reflexionar sobre cosas que a mí antes no me importaban". (D, M, A, N3, 67).

Esta construcción de subjetividades que propicia el docente con sus estudiantes se refleja de diferentes modos: crear sujetos autónomos que puedan pensar por sí mismos, ayudarlos a que comprendan su contexto social, propiciar espacios para la construcción ética de ellos y ellas, etc. Lo cierto es que es una formación que va más allá de lo disciplinar y lo cognitivo, es una formación que no se enfoca solamente en transmitir los contenidos propios de su área – aunque esos contenidos se conviertan en un medio necesario – sino en generar en sus estudiantes un proceso reflexivo que los ayude a ir construyéndose como sujetos.

Así mismo, como toda subjetividad es intersubjetiva, es importante señalar que *ese mismo ejercicio de formar subjetividades en sus estudiantes influye de manera directa en las subjetividades propias de los docentes*; es decir, que todas estas acciones terminan siendo recíprocas porque hacen que el docente reflexione sobre su propia práctica pedagógica, el modo en que la ejecuta y, en últimas, la finalidad que pretende con ella:

Nosotros cumplimos una labor social, nosotros abarcamos una necesidad social, y en esa medida hay que transformarnos; nos transformamos académicamente, socialmente, hasta somos los psicólogos de nuestros estudiantes, y muchas veces hasta terminamos siendo hasta la figura

paterna supliendo lo que no está en los hogares. Entonces, desde el afecto o desde lo que sea que sea siempre tenemos que transformar. (D, M, A, N7, 78).

5.4.3.2. El docente como ente de transformación social

Sin embargo, los docentes entrevistados también fueron enfáticos en que la educación tiene una función social, y que como tal ellos – no solo los docentes de ciencias sociales, sino en general – deben generar un impacto que vaya más allá de sus estudiantes, ejercer unas acciones que influyan de una manera afirmativa en la sociedad:

(...) creo que el impacto del profesor no debe ser meramente en el estudiante sino en la familia y en la sociedad en la que está (D, M, A, N3, 64)

Estas acciones se ven como transformadoras de la sociedad, y están encaminadas, en la mayoría de los casos, hacia la construcción de paz y pensamiento crítico. Los y las docentes entrevistados ven que su labor debe estar proyectada, si lo hablamos desde los ámbitos estructurales de la sociedad, hacia una sociedad que sepa resolver los conflictos, que pueda construir ciudadanía y pueda aplicarla en ámbitos de paz:

(...) la labor docente es una labor política, la labor docente es una labor ética. Es una labor que le lleva a uno mucha ¿Cómo decirlo? Mucho amor por la humanidad. La labor docente para mí significa entrega hacia el otro, significa empatía, pero significa también mucha rebeldía. La labor docente resulta siendo ese fortín de batalla que se tiene para luchar contra la injusticia y para alzar la voz cuando se tiene que alzar. (D, M, A, N1, 57).

Son aportes muy chiquitos, entonces ya no es solo lo tradicional de enseñar a leer y escribir, sino por ejemplo orientar a una persona que sea muy buena y que pueda ganarse una beca en otro lado: o, si lo ponemos en términos más utópicos, ahí sí ya hay que seguir trabajando para transformar las cosas de una manera radical. Creo que ese siempre va a ser el centro y el eje que lo motiva a uno, porque como decían en la universidad "si no, apague y vámonos, uno se puede dedicar a cualquier otra cosa". Y seguirá estando porque también es un motivador, y es un motivador que nos permite hacer las cosas para poder transformarlas, porque es que si uno no le apunta a eso es muy difícil motivarse y vivir de esto, porque ¿qué hijueputas uno está haciendo? (D, M, A, N5, 95-97).

Lo anterior deja ver que, en el proceso de subjetivación de los docentes, desde el desarrollo de su propia práctica pedagógica, se cumplen los otros dos parámetros propios de una

subjetividad política docente que mencionan Martínez y Cubides (2012). *La transformación*, en tanto a que esas acciones están encaminadas tanto a una transformación en sus estudiantes como a un cambio social macro; y *la proyección*, en tanto que esos docentes proyectan esas acciones a futuro, y también, mediante la autorreflexión de su práctica pedagógica, se proyectan como agentes de cambio social.

5.4.3.3. Mecanismos de sujeción/desujeción en los docentes

Si bien, como se vio anteriormente, los docentes ejercen ciertas acciones políticas como fruto de su proceso de subjetivación, éstas se encuentran limitadas o coaccionadas por los mecanismos estructurales e institucionales que son intrínsecos al desarrollo de su práctica pedagógica. Estas sujeciones se presentan tanto a nivel particular – es decir, en el contexto singular en que cada docente ejerce su labor – como también a nivel macro, siendo unos problemas presentes en el sistema educativo colombiano en general.

Aquí me limitaré solamente a enunciar cuáles son esos mecanismos de sujeción que subyacen a las acciones ya mostradas, y que fueron encontradas de manera generalizada en las narrativas biográficas recogidas; así mismo, me referiré a cuáles son los mecanismos de desujeción que, dentro de su misma praxis, los docentes intentan realizar, pues un abordaje detallado sobre lo anterior requeriría una investigación exhaustiva sobre el tema.

Siendo así, las limitaciones que se erigen como sujeciones a las acciones propias de la subjetividad política de los docentes se resumen en las siguientes:

1. El estigma existente referente a los contenidos que se enseñan y cómo se enseñan: esto se hace evidente, según los mismos entrevistados, en los docentes que pertenecen al área de ciencias sociales, ya que al trabajar temáticas como, por ejemplo, el conflicto armado colombiano, se deben incluir tópicos como el nacimiento de las guerrillas, el surgimiento de grupos paramilitares o los crímenes de Estado. Ello hace que los docentes sean señalados como adoctrinadores, o que aquellos conocimientos no sean valorados como pertinentes en el aula.
2. La baja compensación salarial: muchos de los docentes fueron enfáticos en señalar que las precarias condiciones económicas que tiene la labor docente en Colombia influyen de manera negativa en el desarrollo de su práctica; en primer lugar, porque ellos son seres humanos que, como tal, poseen unas necesidades que

les es difícil satisfacer gracias a ello, pero también porque, según señalan, muchas veces ese factor económico funge como un desmotivante a la hora de ejercer la labor pedagógica, lo cual afecta directamente las acciones que desarrollan.

3. La poca o nula adecuación de espacios pertinentes para el desarrollo óptimo de las clases: aquello tiene un impacto sustancial no solo en el modo en el que los docentes desarrollan sus acciones, sino también en la impresión efectiva que estas pueden tener en sus estudiantes, ya que por falta de espacios adecuados (con mejores medios tecnológicos, lúdicos, menor cantidad de estudiantes, etcétera) éstas pueden tener un resultado mucho menor al esperado.
4. La poca o nula atención que se le presta a la salud mental de los docentes: muchos de los entrevistados señalaron que la profesión docente es una labor que requiere de una salud mental óptima para ser desarrollada, puesto que su práctica pedagógica no se limita a transmitir unos contenidos, sino a tratar con personas que tienen cargas emocionales encima, que muchas veces recaen en el docente. Así mismo, todas las dificultades mencionadas más arriba generan en ellos cuadros de estrés o ansiedad para las cuales el sistema educativo colombiano no ha dispuesto de los medios necesarios para que sean tratadas con profesionales. Esto, por razones obvias, limita las acciones que los docentes puedan realizar, puesto que su salud mental no les permite en ocasiones ejecutarlas adecuadamente.
5. Las relaciones con las instancias administrativas de las instituciones educativas: Este fue la mayor dificultad – y la más recurrente – encontrada en las entrevistas recogidas. Los y las docentes señalaron que lo que más limita su campo de acción son el tipo de relaciones que tienen con las directivas de los colegios donde laboran. Relaciones de tipo laboral, en cuanto a la carga académica asignada, los horarios estipulados o las funciones designadas, como también relaciones de poder en cuanto a lo que debe o no enseñarse en el aula y la forma en que debe hacerse, pues muchos de ellos se han visto censurados en cuanto a su conocimiento y sus métodos pedagógicos por parte de las directivas de los colegios donde laboran.

Cabe resaltar, como rasgo importante, que estos mecanismos de desujeción se presentan más, según los mismos docentes, en las instituciones educativas de carácter privado, pues es bien

sabido que en Colombia la regulación, seguimiento y reglamentación en aquel sector por parte de las entidades encargadas es mucho menos rigurosa que en el sector público; aunque la mayoría de los docentes coincide que éstas limitaciones son parte, en mayor o menor grado, de la labor docente en general en Colombia.

Aun así, los y las docentes realizan, desde su mismo proceso de subjetivación, mecanismos de desujeción para tratar de afrontar las dificultades anteriormente señaladas. Algunos lo hacen creando constantemente nuevas didácticas que les permitan explotar lo más posible los recursos que tienen a la mano, y también el potencial que en medio de ello pueden alcanzar sus estudiantes, como se ve, por ejemplo, en lo narrado por la entrevistada número ocho:

> *Yo lo que he tratado de hacer es buscar la forma en la que los estudiantes puedan analizar y puedan llegar a las conclusiones, pero desde sus propios cuestionamientos, no tanto yo darles mi opinión, sino que ellos lleguen a ello con sus propias ideas. En cuanto a los materiales sí le toca a uno muchas veces dar su propio dinero o esforzarse mucho más en crear cosas didácticas, porque en cuanto a materiales y eso hay muchas limitaciones en colegios privados. (D, F, A, N8, 18*).

Otros, por ejemplo, tratan de conciliar lo mejor posible esos mecanismos de sujeción con sus propias prácticas de desujeción, como lo manifiesta el entrevistado número uno:

> *Saber que me estoy metiendo en camisa de once varas, por ejemplo, hablando en términos de la temática que estoy abordando en el aula, y decir como "no me importa, voy a hacerlo hasta el punto que pueda, hasta cuando tenga que parar e irme". Ser muy sutil, también intentar tener mi libertad de cátedra y poder hacer lo que yo quiera en el aula de una manera muy sutil, conciliando entre todos los parámetros burocráticos e institucionales, pero sin dejar de lado el proyecto político y demás. Considero que eso, la sutilidad, dar lo que le están exigiendo a uno sin olvidar de fondo por qué fue que me metí en este rollo de la educación. (D, M, A, N1, 25).*

Otros aprovechan las mismas limitaciones que tienen las instituciones educativas para desde allí crear nuevas metodologías y contenidos que les permitan ejercer de mejores formas sus acciones pedagógicas y políticas, como se ve, por ejemplo, en lo manifestado por la entrevistada número cuatro:

Resulta que el colegio es nuevo, y a principios de este año empezamos a abordar los estándares de contenido que tiene todo colegio internacional. Cuando esto pasa en matemáticas no hubo problema, ciencias no tuvo problema, chemistry, biology, physics todo perfecto, el punto y el trabajo siempre fue para ciencias sociales. Y, en esa medida, nuestra labor fue tratar de crear un currículo que no solamente fuera internacional, sino que le pudiera ofrecer herramientas a los chicos del contexto latinoamericano. (D, F, A, N4, 40).

Lo cierto es que, en últimas, se ve cómo ese proceso de subjetivación está en tensión permanente con espacios, normas y valores institucionales e institucionalizados, que permean las acciones que devienen de esa subjetivación misma, pero que también hacen parte de ella, pues como se vio en el marco teórico, no hay sujeto sin aquella tensión.

5.4.4. Cuarta dimensión: las emociones como parte fundamental de los procesos de subjetivación política

En la segunda dimensión de la subjetividad política de los docentes, referente al docente como agente de memoria, se mostró cómo la memoria colectiva del conflicto armado colombiano, al ser tramitada por los medios de la memoria, crea unas representaciones sociales mnemónicas del conflicto armado colombiano que tienen como parte fundamental de su significación un componente afectivo que se manifiesta en el sentimiento de empatía; este componente es el que permite, en gran medida, que esos docentes puedan subjetivarse políticamente desde el conflicto armado colombiano teniendo la particularidad de no haber vivido directamente alguna experiencia violenta en el marco de ese fenómeno, y que consideren el conflicto armado en Colombia como algo que atañe al conjunto social. Así mismo, se pudo demostrar que ese componente afectivo propio de esa representación también posibilita ciertas acciones políticas que resultan en la constitución del docente como agente de memoria, puesto que esas acciones están encaminadas a la transmisión de los contenidos de la memoria colectiva del conflicto armado colombiano, pero también en formar sujetos empáticos – los estudiantes – frente a él.

Lo anterior se erige como algo fundamental en ese proceso de subjetivación política de los docentes; sin embargo, hay otras influencias de ese componente afectivo en esa construcción, las cuales se detallarán a continuación.

La primera de ellas es la *ampliación del círculo ético*, que Sara Victoria Alvarado, en entrevista con Álvaro Díaz Gómez, menciona como un eje fundamental en la construcción de subjetividades políticas (A. Díaz Gómez, 2021). Recordemos que esto fue retomado en el marco teórico de la presente investigación, y a punta a cómo, según Alvarado, los sujetos políticos amplían sus círculos éticos – límites identitarios, institucionales, sociales y políticos – para dar cabida a otros y otras que no son cercanos a ellos, y que incluso son tan ajenos que no han vivido las mismas experiencias. Esto se confirma en la presente investigación cuando los docentes, a través de ese sentimiento de empatía, se ponen en el lugar de los otros, en este caso víctimas directas del conflicto armado, no solo para comprender ese fenómeno sino para ejercer unas acciones determinadas encaminadas a la no repetición del conflicto armado colombiano, como lo muestran, por ejemplo, los siguientes apartados de algunas de las entrevistas tomadas:

> *Un evento que me parece importante, para responder tu pregunta, sería la toma del palacio de justicia. Creo que el hecho de que hubiera sido en el corazón de Bogotá, que la guerra hubiera llegado tan cerca de nosotros es importante; y como se establecen las dinámicas ¿sabes? de que te puedan ver desde un punto, que las cámaras graben tu salida del palacio y después tú desaparezcas en un punto ciego y después tu cuerpo no sea. También creo que se hilaría con todos los tipos de momentos históricos que muestran que los cuerpos no aparecen. Entonces, más que un suceso histórico, creo que es este acto de que las personas no sepan dónde están los desaparecidos, que no sepan qué pasó con las víctimas y que no haya una plena reconstrucción de la memoria, pero en las personas que son familiares de las víctimas, o en posición de víctima. Eso creo que es lo que más me moviliza, esa idea de que ellos no puedan acceder a eso que ellos llamarían verdad, o a ese tipo de memoria. (D, F, A, N2, 21-22).*

> *Yo creo que lo primero es el hecho de que uno cree que el conflicto no le compete a uno, que uno nunca lo ha vivido ni lo va a vivir y que es un fenómeno por allá del campo; esa es la primera impresión que uno tiene del conflicto armado, lo ve lejos. Pero ya estudiándolo, aprendiéndolo…inclusive uno es víctima del conflicto todo el tiempo al ver, por ejemplo, microtráfico en sus barrios, al ver que hay personas que aparecen descuartizadas en los barrios. Que no necesariamente le afecta a uno, pero uno sí está en medio de ello. Y eso también es muy interesante, dejar de pensar en uno mismo todo el tiempo y creer que si no me afecta a mí no me afecta, no es así, es lo que pasa alrededor y por eso somos seres sociales, y al ser seres sociales nos va a afectar lo que pase a nuestro alrededor. (D, F, A, N8, 38-39).*

Lo que se encontró en la investigación es que esta ampliación del círculo ético se da gracias a los *procesos de ficción de su vida* que los docentes hacen cuando reflexionan sobre lo acontecido en el conflicto armado colombiano. Recordemos que otro de los pilares de los procesos de subjetivación – y con ello de subjetivación política- que se postularon en el marco teórico es lo propuesto por el profesor Jairo Gómez-Esteban (2014b) quien señala que estamos haciendo permanentemente procesos de ficción con nuestra vida, y ello influye directamente en las formas en que nos subjetivamos. Según él, esta ficción de la vida da cabida a una *lógica del como si*, o, en otras palabras, preguntarse "¿Qué hubiera pasado si?", "¿Cómo sería mi vida si?". La investigación mostró que aquel componente afectivo traducido en sentimientos de empatía con víctimas directas del conflicto armado colombiano sale a la luz en los docentes cuando estos se hacen preguntas tales como "¿Qué hubiese pasado si hubiese sido víctima del conflicto armado?, o "¿Cómo sería mi vida si hubiese vivido directamente el conflicto armado?" Ello les permite reflexionar sobre esos hechos y ponerse en el lugar del otro, en este caso, de las víctimas de ese flagelo:

> *Una de las cosas les digo a los chicos cuando hubo el lanzamiento del informe de la comisión de la verdad es estas palabras del padre De Roux que dice como, estoy parafraseando porque no me acuerdo puntualmente, pero es decir ¿qué hacía una sociedad mientras se masacraba y se torturaba un montón de gente y nos importaban otras cosas?, ¿qué hicimos nosotros, que seguimos andando como si nada, en un mundo en donde sucedió eso? (D, F, A, N4, 86).*

> *(...) me da un dolor profundo, me da una tristeza profunda saber que cientos de miles de personas han pasado por eso en este país, y que a las víctimas las revictimicen. Eso me hace cuestionarme mucho, me duele que a un ser humano le pase eso. No que eliminen únicamente el cuerpo, sino que eliminen su esencia, que eliminen su nombre. (D, M, A, N3, 55-56).*

Por otro lado, se encontró que este componente afectivo ayuda a determinar el proceso de subjetivación política de los docentes no solo desde la dimensión del conflicto armado colombiano, *sino también en su construcción subjetiva en general, es decir, en su configuración de sentidos subjetivos más íntimos*. Es decir, que la investigación arrojó que las emociones han jugado un papel preponderante en su construcción como sujetos: en los acontecimientos que

recuerdan, las acciones que realizan, los pensamientos que los movilizan e incluso las formas en las que ven el mundo, como se ve en los siguientes ejemplos:

> *Para mí es muy fácil recordar sucesos negativos y tristes, se recuerdan todos los días. Recuerdo que me pasó esto, que me dijeron esto, que hice esto o que no lo hice. Pero así también recuerdo las cosas muy positivas y felices; creo que se recuerdan las posiciones extremas de una emocionalidad a flor de piel, se recuerdan aquellos momentos donde el corazón empieza a latir a mil, ya sea por tristeza o por alegría, ya sea por emoción o por un desarraigo, pero creo que esas son las que se recuerdan, cuando se vive al límite y cuando está la emocionalidad y el ser al límite. (D, M, A, N1, 73)*

> *(…) más que pensamientos, es lo que se siente en ese momento; entonces, estos sentimientos son los que me van guiando, y es lo que me mantiene, por ejemplo, en una profesión y no en otra. Porque uno sabe que si no quiere no quiere, y cambiar la profesión no es fácil, pero se puede lograr, si uno ya no siente ningún tipo de satisfacción en lo que hace pues…o por lo menos esa es mi perspectiva. Como te digo, para mí ligar con las cosas que emocionalmente no enganchan es difícil, entonces si yo encuentro algún tipo de gratificación emocional en lo que estoy haciendo sin duda seguiré allí y lo haré mucho mejor. (D, F, A, N4, 102).*

Lo anterior también apunta a otra importante conclusión, y es aquella que se refiere a que los estudios en donde se utilizan narrativas autobiográficas deben considerar el papel fundamental que ejercen las emociones no solo en los procesos de subjetivación, sino en cualquier relato de sí mismo (Gómez-Esteban, s.f.), tal cual como se estipuló cuando se justificó el enfoque metodológico y las estrategias metodológicas que se eligieron para realizar la presente investigación. De hecho, es a través de la aplicación de narrativas biográficas al presente estudio sobre subjetivación política que se hicieron manifiestas no solo las emociones de los docentes elegidos, sino también los acontecimientos que marcaron su vida, las decisiones que han tomado a partir de allí, sus posicionamientos ético-políticos, la forma en la que reflexionan sobre el devenir de su vida personal y profesional y, en últimas, toda experiencia que ha sido – sigue y seguirá siendo – constitutiva de su proceso de subjetivación. Ello da cumplimiento a otro de los objetivos de la investigación referente a la pertinencia del uso de narrativas biográficas como estrategia metodológica para el estudio de la subjetividad.

Esto también fue posible gracias al enfoque metodológico escogido, que postuló la fenomenología-hermenéutica como metodología fundamental para las investigaciones sobre

subjetividad – y con ello de subjetividad política – pues al centrarse en los sentidos de la experiencia y su interpretación se pudo develar esos sentidos múltiples (Ricoeur, 2003) que subyacían a las tramas narrativas de los docentes escogidos. Esto fue posible no solo por la elección del enfoque, sino por la visión que se construyó en la presente investigación; es decir, el ver la fenomenología-hermenéutica desde la interpretación para la comprensión del sí mismo, desde los tres ejes propuestos de la comprensión del sujeto: en relación a su autocomprensión, en relación a su acción, y en relación a su vínculo con los otros.

CONCLUSIONES

Dicho todo lo anterior, y enlazando todos los resultados expuestos en las páginas anteriores con los objetivos propuestos en la investigación, podríamos llegar, de manera puntual, a las siguientes conclusiones:

Primera conclusión: Dando cumplimiento al objetivo general referente a cómo algunos docentes de ciencias sociales de colegios privados en la ciudad de Bogotá se subjetivan políticamente a partir de la memoria colectiva del conflicto armado colombiano sin que éstos hayan vivido algún tipo de experiencia violenta en el marco de ese fenómeno, se encontró que el proceso de subjetivación política de aquellos docentes se configura a partir de cuatro dimensiones: Una intersubjetiva, otra que postula a los docentes como agentes de memoria, una dimensión de la acción y, por último, una dimensión afectiva/emocional. Estas dimensiones, a su vez, se constituyen a partir de los siguientes elementos:

- La dimensión intersubjetiva; en ella confluye tanto la influencia que los docentes han recibido por parte de otras personas en su formación personal y profesional, como también los espacios sociales que, en medio de la interacción que los docentes han tenido con ellos, se erigen como determinantes en su proceso de subjetivación; así mismo, allí entran los procesos autorreflexivos que los docentes, en tanto profesionales pero también como personas, realizan de si devenir como sujetos y como maestros.

En primer lugar, en cuanto a la influencia que las otras personas ejercen sobre ellos, se encontró que, principalmente, esas otras personas se pueden categorizar en: familiares, círculos afectivos cercanos como por ejemplo amigos, profesores y estudiantes; de estas personas, se puede concluir que los profesores han sido quizá quienes más han influido en ese proceso de subjetivación, pues les han aportado materiales suficientes tanto para su construcción como

personas, como también para su devenir profesional, la forma en la que ven las ciencias sociales y el sentido que debe tener la educación.

Por otro lado, en cuanto a los espacios sociales que han sido determinantes para este proceso se encuentra como fundamental la universidad, pues ella les ha permitido forjar vínculos que han trascendido su formación académica, siendo esenciales para las visiones de mundo – personales y profesionales – que han construido los docentes; así mismo, las normas y valores propios de este espacio social también han sido parte vital de su proceso de subjetivación. Estas dos formas – la relación con los otros y la relación con los espacios sociales – postulan el proceso de subjetivación como una imbricación entre la subjetividad individual y la subjetividad social. (González Rey, 2012).

Por último, se encuentra como último eje de esta dimensión intersubjetiva los procesos autorreflexivos que los y las docentes realizan de su devenir como sujetos y como maestros. Estos procesos autorreflexivos se erigen bajo la forma de prácticas de sí tendientes al observarse, decirse, narrarse, juzgarse y transformarse (Larrosa, 1995), lo que le permite a los y las docentes, en primer lugar, reflexionar sobre la forma en que ejercen su práctica pedagógica, pero también posibilita un proceso de autoobservación hacia la forma en el que se han construido como personas a lo largo de su transcurrir vital.

- La dimensión del docente como agente de memoria; en ella, se puede ver cómo los docentes se erigen como agentes de memoria ya que, en el contexto del conflicto armado colombiano ellos y ellas postulan que uno de los deberes del docente es transmitir a la sociedad los hechos ocurridos en el marco de ese fenómeno – es decir, en últimas, los contenidos de la memoria colectiva – con el fin de garantizar tanto el conocimiento de los hechos como la no repetición. Por otro lado, el docente se erige como agente de memoria porque se pudo demostrar cómo los docentes elegidos para la investigación, a través de los contenidos de la memoria del conflicto armado colombiano que son tramitados por los medios de la memoria (Erll, 2012) se crean una serie de representaciones, que se han llamado en este trabajo *representaciones sociales mnemónicas* que les permiten formarse tanto una concepción de ese fenómeno de la violencia, como también determinar unas prácticas sociales que se traducen en acciones políticas sobre ese fenómeno.
- La dimensión de la acción; la cual, enlazada con la dimensión anterior, le permite a los docentes ejercer, desde su práctica pedagógica cotidiana, unas acciones políticas que son propias de su proceso de subjetivación, ya que la subjetividad política se caracteriza por

la acción (Á. Díaz Gómez, 2014). Así, a la acción política de transmitir la memoria colectiva del conflicto armado colombiano, se les suma otras que atañen al docente como formador de nuevas subjetividades – en sus estudiantes – y el docente como agente de transformación social, acciones que terminan siendo emancipadoras o afirmativas. Estas acciones, a su vez, se ven limitadas por los espacios institucionales en los cuales los docentes realizan su labor, lo que nos confirma que los procesos de subjetivación se dan en medio de dinámicas de sujeción/desujeción entre aspectos instituidos y aspectos instituyentes (Martínez y Cubides, 2012).

- La dimensión afectiva/emocional; se encontró en la investigación que las emociones son parte fundamental del proceso de subjetivación, lo que confirma lo postulado por Fernando González Rey (2008), esto se develó de varias maneras en los resultados. En primer lugar, las emociones están presentes en el proceso de subjetivación política en el marco del conflicto armado colombiano de los docentes escogidos porque los contenidos de la memoria colectiva, que son tramitados por los medios de la memoria de los que ellos son usuarios, posibilita en ellos un sentimiento de empatía que es fundamental a la hora de cómo ellos comprenden el fenómeno y qué tipo de acciones realizan frente a él; así mismo, ese sentimiento de empatía permite lo que Sara Victoria Alvarado llama la "ampliación del círculo ético" (A. Díaz Gómez, 2021) que se refiere a cómo esas acciones propias de una subjetividad política son realizadas y pensadas no solo hacia otro que es cercano, sino también hacia unos que son lejanos y que quizá no tienen nada que ver con el sujeto en cuestión; por último, se encontró que ese sentimiento de empatía es construido, en gran parte, a partir de los procesos de ficción de su vida que hacen los docentes al reflexionar sobre el conflicto armado colombiano, ya que la ficción da cabida a una *lógica del como sí (Gómez-Esteban, 2014b)* que les permite pensar en cómo sería su vida si, por ejemplo, aquellos docentes hubiesen sido víctimas directas de la violencia en Colombia, lo que les permite posicionarse en el lugar de quienes sí lo han sido.

Segunda conclusión: Anudado a lo anterior, la investigación arrojó como resultado que de las cuatro dimensiones que constituyen la subjetividad política de los docentes escogidos para la investigación quizá la segunda, referente al docente como agente de memoria, es la que posibilita en mayor medida que ellos, sin haber vivido directamente la experiencia de la violencia en el marco del conflicto armado colombiano, puedan subjetivarse políticamente desde allí, usando

esa memoria colectiva como material simbólico para ello, esto porque se pudo encontrar que los contenidos de la memoria colectiva de la violencia que han sido decepcionados por los docentes a través de los medios de la memoria colectiva de los cuales han sido usuarios permiten la construcción de una representación social de ese fenómeno que aquí es llamado *representación social mnemónica;* este es el mayor aporte que ha dado la investigación.

Tercera conclusión: Siguiendo lo anterior, y dando cumplimiento a los dos primeros objetivos específicos de la investigación referentes a cómo la memoria colectiva puede servir como fuente para los procesos de subjetivación política en personas que no han vivido la experiencia directa de la violencia se encontró que esto se puede explicar a partir de la noción, que aporta esta investigación, de *representación social mnemónica*. Este concepto se define como una representación social que es creada a partir de los contenidos de la memoria colectiva de un fenómeno social, que en este caso es el conflicto armado colombiano; es decir, es una representación social cuyo núcleo central de carácter simbólico (Abric, 2001) es constituido por los contenidos de la memoria colectiva que son tramitados a través de los medios de la memoria del conflicto armado colombiano que los docentes han usado a lo largo de su formación académica, personal y profesional. Así mismo, los elementos periféricos de aquella representación están determinados a partir de la significación que se condensa en ese núcleo central y se constituyen, esencialmente, en dos: el contexto y los medios de memoria específicos usados.

Se encontró que esa *representación social mnemónica* está estructurada en un núcleo central cuya significación gira en torno al sentido de que el conflicto armado colombiano es algo que le compete al grueso de la sociedad colombiana, lo cual se expresa, a su vez, en dos formas de ello: que el conflicto es algo que ha afectado, de manera directa o indirecta, a toda la sociedad colombiana, y que, en segundo lugar, el conflicto armado colombiano debe importar a sectores de la sociedad más allá de los directamente implicados en él (como por ejemplo las víctimas). Así mismo, se pudo develar que esa significación es posibilitada gracias a un sentimiento de empatía que tiene como insumo la memoria colectiva del conflicto armado colombiano, lo cual muestra también cómo las representaciones sociales están comprometidas emocionalmente (González Rey, 2008). Este sentimiento de empatía - que hace parte de ese núcleo central de la representación social mnemónica del conflicto armado colombiano y ayuda a determinar la

significación ya mencionada que lo estructura - es el que posibilita, en gran medida, que los docentes puedan subjetivarse desde el conflicto armado colombiano sin necesidad de haber vivido directamente la experiencia de la violencia.

En síntesis, la memoria colectiva del conflicto armado colombiano sirve como fuente para los procesos de subjetivación política en personas que no han experimentado directamente la violencia porque deviene en una *representación social mnemónica* que le permite a esos sujetos ser usuarios de esa memoria colectiva para formarse una concepción del fenómeno, comprometerse emocionalmente desde allí y realizar unas prácticas sociales que se traducen en acciones políticas, dentro de las cuales, como ya se dijo anteriormente, la más importante se refiere a la transmisión y comprensión de la memoria de ese fenómeno. De esta forma se puede ver cómo las representaciones sociales, si se ven bajo la noción de representación social mnemónica, pueden ser fuente para la subjetivación política desde el conflicto armado colombiano en personas que no lo han experimentado directamente.

Cuarta conclusión: Enlazado a lo anterior, existen los argumentos suficientes para concluir que los medios de la memoria no solo cumplen las tres funciones estipuladas por Astrid Erll (2012), es decir, las de almacenamiento, circulación y evocación, sino que se puede estipular una cuarta función referente a que los medios de la memoria movilizan sentimientos o emociones, lo cual se considera como otro aporte importante para las teorías de la memoria colectiva.

Quinta conclusión: Dando cumplimiento al tercer objetivo específico de la investigación, que atañe a indagar cómo pueden existir procesos de subjetivación política más allá de la acción colectiva que representa la organización en, por ejemplo, movimientos sociales, la investigación pudo mostrar que, en el caso de los docentes, estos proceso de subjetivación no necesitan de una acción colectiva, puesto que las acciones políticas realizadas que devienen de él se ejecutan a través de su praxis cotidiana, que en este caso es la labor docente misma.

Sexta conclusión: En torno al último objetivo específico de la investigación, postulado para indagar sobre la pertinencia de las narrativas biográficas para la investigación de la subjetividad y la subjetividad política, se pudo encontrar que ellas son una estrategia fundamental para realizar este tipo de indagaciones, ello porque permiten una figuración del sí mismo (Delory-Momberger, 2015), la construcción de una identidad narrativa (Ricoeur, 2006) y

la reflexión sobre los acontecimientos que han marcado la vida de los sujetos (Gómez-Esteban, s.f.; 2016). Así mismo, se pudo develar que esta estrategia se ve potenciada si se trabaja desde un enfoque que vincule a la fenomenología y la hermenéutica, y si desde allí ese trabaja la interpretación desde la comprensión, ya que éste permite indagar sobre los procesos de subjetivación a partir de tres ejes: la comprensión del sujeto desde su autocomprensión, la comprensión del sujeto desde su acción y la comprensión del sujeto en relación con los otros. Considero que postular la fenomenología y la hermenéutica como parte de un mismo enfoque metodológico desde estos tres ejes es un aporte metodológico importante para la investigación de las subjetividades, y con ello de las subjetividades políticas.

Séptima conclusión: Por último, cabe resaltar que, al realizar la investigación desde este enfoque, el trabajo terminó siendo una investigación intersubjetiva (Alonso, 2018) puesto que realizar este trabajo no solo puso en escena los sentidos subjetivos de los investigados, sino también en tela de juicio mis propios acervos y sentidos como investigador. En otras palabras, realizar esta investigación me permitió reflexionar sobre mi propia condición como docente y sujeto, pues siendo yo también profesor, al entrevistar a mis colegas pude tener elementos para juzgar mi propia práctica pedagógica y mi construcción personal y profesional; sin duda, cada uno de los sentidos narrados me permitió entender nuevas formas de enseñar las ciencias sociales, nuevas didácticas y metodologías que podría aplicar en el aula desde mi propia práctica, y nuevos sentidos de la educación que fueron posibilitados gracias a la propia auto reflexión que pude hacer a la medida en que la investigación avanzaba. Fue una experiencia bastante enriquecedora para mi propia construcción como sujeto.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.

Africano Morales, M. (2018). *Configuración de la subjetividad del maestro, concepción y sentido de su labor: el caso de dos colegios de Bogotá* [Universidad Pedagógica Nacional]. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10380

Alonso, L. E. (2018). La sociohermenéutica como programa de investigación en sociología. In J. E. González (Ed.), *Fenomenología y hermenéutica en la sociología contemporanea* (pp. 207–238).

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporanea*. Fondo de Cultura Económica.

Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia* (Issue 13). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ensenanza_del_pasado_reciente_en_colombia_la_violencia_politica_y_el_conflicto_armado_como_tema_de_aula.pdf

Arias Suárez, L., Cerquera Cárdenas, M., & Galindo Cubillos, L. (2014). *Una mirada a las prácticas pedagógicas y configuraión de subjetividades a la luz del conflicto armado interno en un grupo de maestros sindicalizados* [Universidad Pedagógica Nacional]. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2563

Arroyave, D., y Tabares, C. (2010). *Las víctimas del conflicto armado y su devenir sujeto político* [Universidad de Manizales]. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1165?show=full

Bergson, H. (2006). *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espiritu*. Editorial Cactus.

Bravo Figueroa, D., y Arce, M. del pilar. (2019). *Representaciones sociales sobre el conflicto armado en los adolescentes de la comuna 18 de Santiago de Cali* [Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium].

https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/1721/REPRESENTACIONES_SOCIALES_SOBRE_CONFLICTO_ARMADO_ADOLESCENTES_COMUNA_18_SANTIAGO_CALI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castillo, M. (2016). *Subjetividad política: Memoria y narrativa infantil sobre el conflicto armado colombiano* [Pontificia Universidad Javeriana]. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/22153

Cely, F. (2009). Un retorno a la subjetividad. In *Intersubjetividad: Ensayos filosóficos sobre autoconciencia, sujeto y acción* (pp. 15-). Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Delgado, M. (2011). *Las víctimas como sujetos políticos en el proceso de justicia y paz en Colombia: Discursos imperantes y disruptivos en torno a la reconciliación, la verdad, la justicia y la reparación* [FLACSO México]. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3327

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación*. CLACSO.

Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Díaz, C., y Amador, J. (2009). Hacia la comprensión de universos psico-culturales. Las fuentes vivas: Memoria y narración. In A. Serna (Ed.), *Memorias en crisoles: Propuestas teóricas, metodológicas y estrategicas para los estudios de la memoria.* (pp. 79–96). Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano IPAZUD.

Díaz Gómez, A. (2021). *Subjetividad política: Entrevistas*. Editorial Alma de Humanidades.

Díaz Gómez, Á. (2014). Algunos trazos de subjetividad política desde una narrativa autobiográfica. In *Socialización política y configuración de subjetividades: construcción social de niños, nilas y jóvenes como sujetos políticos*. Siglo del Hombre Editores. https://www.jstor.org/stable/j.ctt15sk9hd.8

Eraso, G. (2019). *Memoria colectiva y representaciones sociales sobre roles de género del conflicto armado del grupo de teatro Arlequín*. Pontificia Universidad Javeriana.

Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo: Estudio introductorio*. Ediciones

Uniandes. https://acortar.link/QQglUO

Fuster Guiller, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéuico. *Propósitos y Representaciones*, *7*(1), 201–229. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267ORCID:https://orcid.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.

Garcia Castrillón, D., Urrego Tovar, A. M., & Restrepo Aristizábal, L. (2013). *Sentidos Entretejidos: Una Aproximación a la Subjetividad Política en Maestros y Maestras de la Ciudad De Medellín*. https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1325/GarciaCastrillonDianaPatricia2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez-Esteban, J. (s.f.). *Las narrativas biográficas en la investigación social*.

Gómez-Esteban, J. (2014a). El mal y la subjetivación política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *12*(1), 51–63. https://doi.org/10.11600/1692715x.1211051913

Gómez-Esteban, J. (2014b). La investigación de la subjetividad: entre la ficción y la verdad. In *Acercamientos metodológicos a la subjetivción política: Debates latinoamericanos* (pp. 31–48). Universidad Distrital Francisco José de Caldas - CLACSO.

Gómez-Esteban, J. (2016). *La constitución de la subjetividad*. https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/la-constitucion-de-la-subjetividad

Gómez Esteban, J. (2016). El acontecimiento como categoría metodológica de investigación social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *14*(1), 133–144. https://doi.org/10.11600/1692715x.1418110815

González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, *4*(2), 225–243. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2008.0002.01

González Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos

políticos: sujeto, sociedad y politica. In *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11–30). Universidad Distrital Francisco José de Caldas - CLACSO.

Guzmán Pacheco, J. F. (2019). Representaciones sociales de la violencia generada por el conflicto armado colombiano en estudiantes víctimas, de la institución educativa municipal Montessori del municipio de Pitalito-Huila. *El Ágora USB*, *19*(2), 372–386. https://doi.org/10.21500/16578031.4394

Halbwachs, M. (2004a). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Halbwachs, M. (2004b). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos Editorial.

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. In *Nuevos sistemas de comunicación e información*. Siglo XXI Editores.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). In *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259–325). Las ediciones de La Piqueta.

Larrosa, J. (2004). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. 1–11.

Martínez, M. C., y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de subjetividad política en procesos investigativos. In *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169–190). Universidad Distrital Francisco José de Caldas - CLACSO.

Molano, F. (2009). Reflexiones metodológicas de segundo orden en la reconstrucción colectiva de las memorias de y con las víctimas de crímenes de Estado. In *Memorias en crisoles: Propuestas teóricas, metodológicas y estrategicas para los estudios de la memoria.* (pp. 15–25). Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano IPAZUD.

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imágen y su público* (Vol. 4, Issue 2). Editorial Huemul S.A.

Olaya Cortés, L. N. (2015). *Representaciones sociales frente al conflicto armado* [Universidad Santo Tomás]. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3163/Olayacortesnataly.pdf?

sequence=1

Olick, J. K. (1999). Collective memory: the two cultures. *Sociological Theory*, *17 núm 3*, 333–348. https://www.jstor.org/stable/370189

Pedraza, Z. (2010). La tarea subjetiva. In *Actualidad del sujeto: Conceptualizaciones, genealogías y prácticas* (pp. 11–18). Editorial Universidad del Rosario.

Piedrahita Echandía, C. (2014). Reflexiones metodológicas: acercamiento ontológico a las subjetivaciones políticas. In *Acercamientos metodológicos a la subjetivción política: Debates latinoamericanos* (pp. 15–30). Universidad Distrital Francisco José de Caldas - CLACSO.

Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías:* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica. https://doi.org/10: 0-8400-5444-0

Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Serna, A. (2015). La práctica de la investigación social (cuestiones elementales). In *Disertación elemental: algunas cuestiones sobre la investigación social* (pp. 165–299). Universidad Santo Tomás.

Seydel, U. (2014). Espacios historicos - espacios de rememoriación - memoria cultural. In *Espacios históricos - espacios de rememoración: la historia mexicana decimonónica en las letras y la cultura visual de los siglos XX y XXI* (pp. 81–123). UNAM.

Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, *50*. https://doi.org/10.17227/01203916.7741

Vignale, S. (2014). *Foucault , actitud crítica y subjetivación*. *1901*, 5–18.