

La memoria ejemplarizante del conflicto armado como condición de posibilidad en las categorías singular, particular y de sentido¹

The exemplary memory of the armed conflict as a condition of possibility in the particular singular and meaning categories

A memória exemplar do conflito armado como condição de possibilidade nas categorias particulares singulares e de sentido

Carlos Enrique Mosquera Mosquera²
Guillermo Bustamante Zamudio³

Recibido: 20 de junio de 2023

Aprobado: 4 de julio de 2023

Publicado: 18 de diciembre de 2024

Cómo citar este artículo:

Mosquera Mosquera, C. E. y Bustamante Zamudio, G. (2025). La memoria ejemplarizante del conflicto armado como condición de posibilidad en las categorías singular, particular y de sentido. *Rastros Rostros*, 27(1), 1-22. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2025.01.01>

Artículo de Investigación. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2025.01.01>

¹ Artículo de investigación: "La formación de la subjetividad a partir de la memoria ejemplarizante. Una apuesta teórica desde la escuela", de la Universidad Pedagógica Nacional.

² Doctor en Educación (UNR), Magíster en Educación(USTA), Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa (uco). Universidad Cooperativa de Colombia.

Correo electrónico: carlosfilosofo@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4806-3145>

³ Doctor en Educación (UPN). Magíster en Lingüística y español (Univalle). Licenciatura en Literatura e Idiomas (USC). Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: guibuza@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9341-3514>

Resumen

Este artículo, derivado de la investigación "La formación del sujeto a partir de la memoria ejemplarizante. Una apuesta teórica para la escuela", tiene como propósito realizar una reflexión crítica para establecer condiciones de posibilidad en la formación del sujeto, a partir del conocimiento de su pasado, dominio de perspectiva simbólica y la producción del sentido conforme a la formación recibida. La metodología elegida fue el análisis crítico del discurso. Se emplearon como instrumentos de recolección de información el diario de campo y la narrativa. En este se tensionó la noción de memoria ejemplarizante propuesta por Todorov, hasta llegar a afirmar en qué condiciones es posible que surja la memoria ejemplar en el estudiante. Las conclusiones principales se resumen en que: 1) la reflexión singular del sujeto es condición de posibilidad para que devenga la memoria ejemplar, si este está formado; 2) desde las categorías particular y singular, se puede dar la memoria ejemplar en el sujeto; y 3) la memoria ejemplarizante es posible en la producción del sentido que el sujeto haga, según el dominio simbólico que tenga y de la formación que haya recibido.

Palabras clave: condición de posibilidad, memoria ejemplar, sentido, registro, singular y particular.

Abstract

This article derived from the research "The formation of the subject from exemplary memory. A theoretical bet for the school", has the purpose of carrying out a critical reflection to establish conditions of possibility in the formation of the subject, based on the knowledge of his past, domain of symbolic perspective and the production of meaning according to the training received. The chosen methodology was critical discourse analysis. The field diary and the narrative were used as data collection instruments. In it, the notion of exemplary memory proposed by Todorov was stressed, to the point of affirming in what conditions it is possible for exemplary memory to arise in the student. The main conclusions are summarized in that: 1) the singular reflection of the subject is a condition of possibility for it to become an exemplary memory, if it is formed; 2) from the particular and singular categories the exemplary memory can be given in subject; and 3) the exemplary memory is possible in the production of the meaning that the subject makes, according to the symbolic mastery he has and the training he has received.

Keywords: Condition of possibility, exemplary memory, sense, register, singular and particular.

Resumo

Este artigo é fruto da pesquisa "A formação do sujeito a partir da memória exemplar. Uma aposta teórica para a escola", tem por objetivo realizar uma reflexão crítica para estabelecer condições de possibilidade na formação do sujeito, a partir do conhecimento de seu passado, domínio da perspectiva simbólica e da produção de sentido de acordo com a formação recebido. A metodologia escolhida foi a análise crítica do discurso. O diário de campo e a narrativa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados. Nela, foi enfatizada a noção de memória exemplar proposta por Todorov, a ponto de afirmar em que condições é possível que a memória exemplar surja no aluno. As principais conclusões se resumem em que: 1) a reflexão singular do sujeito é condição de possibilidade para que a memória exemplar advenha, se for formada; 2) a partir das categorias particular e singular a memória exemplar pode se dar em sujeito; e 3) a memória exemplar é possível na produção do sentido que o sujeito faz, conforme o domínio simbólico que possui e o treinamento que recebeu.

Palavras-chave: Condição de possibilidade, memória exemplar, sentido, registro, singular e particular.

Introducción

Este manuscrito se interesa por estudiar las condiciones en que es posible la memoria ejemplar en el sujeto, y ello es relevante porque existe la errata en creer que esta deviene cuando se instrumentaliza. Esta instrumentalización es visible cuando se emplean diferentes dispositivos: cine, tv, medios de comunicación, redes sociales y enseñanza en la escuela, para imponer una especie de memoria sociomediática, caracterizable, según Charlot (2008), por el peso de la evidencia y los atractivos ideológicos; como que si la evidencia acompañada del morbo informativo (fotos de cuerpos violentados y relación de la cantidad de muertos) es lo importante para formar al sujeto en la memoria del conflicto armado colombiano. En esta forma de hacer memoria es de uso frecuente un cierto morbo generalizado en la manera cómo se presenta la información estadística de las cifras de muertos (masacrados) y heridos (la carne lastimada).

Esta forma de hacer memoria es borrosa, no es clara su finalidad, ya que, puede hacer apología de lo que intenta interrogar o criticar: la banalidad del mal. En este modo de hacer memoria hay transmisión de información, no transferencia de trabajo que invite a auscultar el pasado por el deseo de saber y conocer; en la medida que, recuerda Lacan (1964) que, la transferencia de trabajo es lo que mueve a buscar lo no sabido.

La instrumentalización de la memoria también se puede llamar “memoria sociomediática”, en la medida en que recurre al morbo informativo, muestra las imágenes una y otra vez, repitiendo la misma información, que en ocasiones produce hastío. La sobreabundancia de información no es garantía para el devenir de la memoria ejemplarizante en el sujeto, puesto que esta es un producto con efecto retroactivo, a condición de que el sujeto esté formado y produzca sentidos.

Podría decirse que la memoria sociomediática tiene cabida en lo que Todorov (2000) llama “culto a la memoria”, porque establece un estupor mudo, recordando por recordar. Aquí se ritualiza la información por nostalgia o fervor. Dentro de esta práctica también es observable un abuso consciente de la memoria, por quienes tienen el poder, ya que, en ocasiones intentan cambiar el relato. A eso lo llama Mèlich (2010) “memoria de poder”. Este abuso, por ejemplo, fue sistemático en la Alemania nazi. Levi (1989), Arendt (1999) y Frankl (2015) dan a conocer las formas cómo el régimen nazi, tratando de exonerarse, de librarse de sus culpas, intentó cambiar la narrativa de los hechos ocurridos en los *Lagers* (campos de concentración).

No solo en la Alemania nazi se ha ejercido la “memoria de poder”, esta es una práctica histórica que se ha dado en Colombia, en diferentes momentos y situaciones por parte de los actores armado: guerrilla, paramilitares, fuerzas armadas, actores

civiles, que cancelan voces para trivializar relatos, según el interés perseguido. El mismo Estado colombiano ha sido promotor de políticas que pretenden cancelar y cambiar el relato. Se podría decir que esta es una forma de hacer memoria en función del interés de poder, la cual dista de la ejemplarizante, en tanto que esta última, según Todorov (2000) funda su crítica en los usos y abusos que se hace de ella.

Ahora bien, la tesis que proponemos en este manuscrito es la siguiente: la memoria ejemplar es posible, si se crean condiciones de posibilidad para reflexionar sobre acontecimientos del pasado desde las categorías: singular y particular, a partir del registro simbólico en que se ha formado el sujeto. De ahí que osemos en proponer a modo de conclusión tres condiciones: 1) la reflexión singular del sujeto, conforme a su formación; 2) desde lo singular y lo particular; 3) la memoria ejemplar es posible en la producción del sentido (estas condiciones se abordan en detalle en el acápite de resultados).

Ideas que fundamentan la investigación: tensión entre formación y educación

Si se habla de formar al sujeto con apoyo en la memoria ejemplarizante ¿qué se entiende por memoria ejemplarizante? ¿Aquella que tiene como finalidad aportar al presente a través del deber ser? Si es así, y se entiende el ejercicio de hacer memoria ejemplar como un deber ser, ¿no se estaría hablando de buenos propósitos educativos, contrario a la idea de formación? Por eso, proponemos comprender la memoria ejemplarizante como aquella que posibilita la reflexión en el sujeto, a partir de recordar acontecimientos del pasado, bien sean singulares o particulares, de los cuales puede sacar lecciones para su actuar en el presente. La memoria ejemplar no tiene que ser siempre pública como lo propone Todorov (2000); también puede ser privada. La diferencia está en el uso que se haga del recuerdo; tanto la privada como la pública posibilitan hacer uso del recuerdo y dejar lecciones. ¿Qué tipo lecciones? No se podría saber de antemano.

Cuando Todorov (2000) afirma que el pasado debe convertirse en principio de acción para el presente, o cuando Mèlich y Boixader (2010) sostienen: “Es necesario que el presente entre en relación con el pasado, con la memoria, con el recuerdo y con el futuro, para evitar que el pasado se vuelva a repetir” (p. 46) ¿No están recurriendo al deber ser y al buen propósito?, que se aclara, no se satanizan, pues, en algo aportan al proceso formativo, solo que responden a la idea de educación, y no a la de formación.

El hecho de rememorar el pasado de algo, de un acontecimiento, es cercano a la idea de formación, porque la formación se establece por sus efectos al final del proceso, no antes. Algo similar pasa con el ejercicio de hacer memoria ejemplar, por un lado, es un trabajo que hace el sujeto; es una travesía a recorrer, identificando, comparando y analizando sucesos singulares o particulares de su historia, para que sea susceptible de configurarse en él reflexiones que puedan movilizar lecciones.

El solo hecho de que un estudiante conozca sucesos del pasado (por ejemplo, que alguien le cuente sobre un acontecimiento cualquiera) no es garantía que sirva al presente con la finalidad que este sujeto busque un bien mayor. Primero tienen que mediar la formación en él. Por tanto, la idea del deber ser (deber de recordar, deber de cambiar, deber perdonar para sanarse, deber de testimoniar, deber de dar ejemplo deber de...), o del buen propósito educativo (se mejorará el mal pensamiento, cambiaré el actuar de los estudiantes, será competente para evitar el delito...), en el ejercicio de hacer memoria, queda en un interrogante, porque primero hay que formarlo para posibilitar pensamientos, acciones.

No se puede olvidar que los estudiantes tienen una dimensión residual, nadie puede conocer de antemano cómo actuarán después de evocar el pasado. Hacer memoria ejemplar no funciona como las palabras de los oráculos prediciendo el futuro; por eso, el rememorar no se trabaja con arreglos afines, como lo hace la educación por objetivos y competencias. De ahí que hacer memoria no se circunscribe al deber ser y al buen propósito: el sujeto no obrará siempre bajo principios de acción esperados, ya que está constituido por un impulso que es necesario desvanecerlo mediante la formación.

Formado el estudiante es posible que dialogue con el pasado para construir el futuro, como bien lo afirman Todorov (2000), Mèlich y Boixader (2010), pero ello implica pensar en unas condiciones de posibilidad que apunten en ese sentido. No es pensar que solo dialogando y recordando el pasado es requisito *sine qua non* para que devenga una lección en el sujeto que condicione y corrija el destino del presente desde el deber ser y el buen propósito, donde la experiencia amarga vivida no se vuelva a repetir; si fuese así, el asunto ya estaría solucionado: ¿se recuerda el pasado, y se afirma que no volverán a suceder los mismos hechos atroces, y listo!

En la formación, el asunto no funciona así, y a la educación que lo piensa de esa manera tampoco le funciona; las constantes decepciones e impotencias de los enseñantes lo demuestran. También da cuenta de ello Meirieu (2003) en el *Frankenstein educador*, donde un doctor “sabio” da vida a una criatura a modo de *poiesis*, pero no es capaz de formarla, de restarle a su dimensión residual-impulso, y ello causa dificultades (muertes cercas al inventor de la criatura). La misma educación pensada como

poiesis es un peligro, porque “la poiesis se caracteriza por tratarse de una fabricación que se detiene en cuanto alcanza su objetivo” (Meirieu, 2003, p. 62), contrario sucede en la formación. En tal sentido, hablar de formar en la memoria ejemplarizante es evitar caer en la perorata del buen propósito que abraza la educación por competencias, que pretende controlar, prever y dominar todo, hasta el pensamiento del estudiante. Es estableciendo condiciones de posibilidad que el maestro forma al sujeto, y este, formado, puede producir sentido para tener posicionamiento de las cosas, del mundo, de los acontecimientos, para extraer lecciones que quizá tributen a no repetir hechos lamentables del pasado.

Metodología

En esta investigación se privilegió la modalidad cualitativa y el enfoque crítico. El método seleccionado fue el análisis crítico del discurso. Existe una relación de coherencia entre el método elegido y el enfoque, dado que, por un lado, la postura crítica se orienta por el interés emancipador, que según Habermas (1978) propende por la autorreflexión y el análisis profundo de los fenómenos. Y el análisis crítico del discurso, se apoya en el lenguaje- discurso para analizar de forma crítica lo que dicen los sujetos (Wodak y Meyer, 2001). El mismo Van Dijk (2001) afirma que el “análisis crítico del discurso estudia el lenguaje como práctica social de manera crítica” (p. 144). Y, en el fondo, lo que hace esta investigación es analizar cómo es posible en el sujeto la formación y la memoria ejemplarizante; para ello se apoya en narrativas de los sujetos participantes, y obvio, en el capital cultural de los autores consultados (sus textos).

Sujetos participantes: los sujetos que hicieron parte de la investigación fueron doce personas: once estudiantes y una maestra de un colegio público de Antioquia.

Instrumentos

Las técnicas empleadas para la recolección de información fueron el diario de campo y la narrativa. La escogencia de estas técnicas se justifica en que:

1. El diario de campo permite registrar las impresiones del investigador, a partir de lo que observa o escucha durante todo el proceso del trabajo. Por eso, Valles (2009) afirma que las notas del diario de campo, “no son meras ayudas para almacenar y organizar información de manera creciente; por el contrario, es un registro vivo que ayuda a crear los datos en el cruzamiento

y orientación de la investigación” (p.70). Para identificar las impresiones del diario se emplea la codificación: (DC16-22).

2. La narrativa posibilita recolectar información a partir de los relatos que hacen los sujetos participantes de una investigación sobre un tema específico, donde “el narrador genera el acto comunicativo, además, es quien utiliza el discurso narrativo para articular el mensaje o la historia, que le servirá de intermediario para comunicarse con otro destinatario, o dar a conocer lo que piensa” (Rodríguez, Gil y García,1996). Para facilitar la identificación de las narrativas, se utilizó la siguiente codificación: (C.A. Mosquera, comunicación personal, 16 de octubre de 2022); (K. Quintana, comunicación personal, 16 de octubre de 2022); (J. P. Morales, comunicación personal, 16 de octubre de 2022) y (M. A. Ayazo, comunicación personal, 16 de octubre de 2022).

Resultados

Los resultados de esta investigación, se exponen de manera concreta, lógica, crítica y reflexiva, bajo dos categorías de análisis: *memoria ejemplar*, *lo singular* y *lo particular*; y *sentido y memoria*, tal como se detalla a continuación.

Memoria ejemplar, lo singular y lo particular

Se viene argumentando que el fetiche y el morbo generalizado, que instala la instrumentalización de la memoria socio-mediática, no crea condiciones de posibilidad para que advenga la memoria ejemplarizante; por el contrario, puede bloquear al estudiante. Por tanto, la tesis que se defiende es que “la memoria ejemplar es posible en la reflexión singular del sujeto, conforme a la formación recibida”. Pero ¿qué es memoria ejemplar? Según Todorov (2000), es aquella que, recordando el pasado, (1) *libera* al sujeto; (2) permite la generalización, lucha contra la injusticia y sirve como ejemplo cuando se compara con otros acontecimientos; (3) debe ser *pública*, trascender la reflexión privada e íntima del sujeto.

Empero, esta investigación defiende la tesis de que la memoria ejemplar se posibilita en la reflexión singular del sujeto, a partir del contenido simbólico que domine, producto de su formación; lo que, desde luego, pone en sospecha la noción propuesta por Todorov. Dos corolarios nos instalan en esta sospecha.

Primer corolario

Frente a los numerales (1) y (3) que defiende Todorov (2000), el autor llega a decir:

Una vez recuperado [el recuerdo], como una manifestación entre otras de una categoría más general, y me sirvo de él como de un modelo para comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes. La operación es doble: por una parte, como en un trabajo de psicoanálisis o un duelo, neutralizo el dolor causado por el recuerdo, controlándolo y marginándolo; pero, por otra parte —y es entonces cuando nuestra conducta deja de ser privada y entra en la esfera pública—, abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyo un *exemplum* y extraigo una lección. (p. 22)

No es dable pensar que la memoria *libera* al sujeto, cuando este trasciende el recuerdo de privado a público, como si fuera una operación automática: neutralizo y controlo el dolor que experimento cuando rememoro el pasado (no se desconocen los aportes de la logoterapia, pero la memoria ejemplar no se reduce a ella). Para que el sujeto neutralice, controle y margine su dolor, ha tenido que haber una subordinación del registro real (dolor) a la estructura simbólica (comunicar lo que recuerda por deseo), y esto requiere de formación en el sujeto; por lo menos, haber adquirido una cadena de significantes, pues, el sentido y el significado¹ que otorgue a lo que recuerda es lo que hace público en el orden simbólico, y es lo que lo puede liberar como *posibilidad*, al no quedarse en la simbolización literal de lo que recuerda (digo como posibilidad, porque puede ser que no lo libere). La liberación de un sujeto de su dolor, no se da por el solo hecho de decir en público, o, mejor dicho, de emplazar en la escena pública un recuerdo, dado que no opera como una lección- *lectio*-lectura².

El decir en público, sin contenido simbólico, atrae la modalidad doxaica y puede exacerbar lo real (dolor, la angustia, el miedo), porque lo real, dice Lacan (1964) no es “en modo alguno de energía cinética, no se trata de algo que va a regularse con el movimiento. La descarga en juego es de otra naturaleza, y se sitúa en otro plano” (p.

1 Bustamante (2019) recuerda que primero hay formación antes que el sentido y el significado, ya que, primero, el sujeto es introducido en el registro simbólico para que se forme en la autoestructuración del Otro de la cultura y, de este modo, adquirir sentidos, si se establecen las condiciones para que ello sea posible, en la medida en que el sentido no adviene como algo natural. No es que el sujeto llega al registro simbólico equipado con lo necesario para producir su propio sentido sobre el mundo.

2 Afirma Jorge Larrosa Bondía (2017) que una lección es una lectura y el comentario en público de un texto cuya función es abrir el texto a una lectura en común. La memoria ejemplar no puede operar así, por la pretensión de hacerla pública.

62). Emplazar un recuerdo sobre alguna arista del conflicto armado colombiano, no es garantía para que surja la memoria ejemplar, ya que esta nace desde la reflexión singular. Si el sujeto decide hacer pública sus elucubraciones sobre lo que recuerda para sentirse libre en modo desahogo, a través del sentido que le otorgue al hecho rememorado, es su asunto, no está obligado por mandato categórico a hacerlo. Es como en la formación: es el estudiante quien decide, mordido por la transferencia de trabajo, cuándo buscar y cuándo aprender. Por eso, afirmó Bustamante (2019) “el estudiante decide el momento en que elige un saber” (p. 25).

Si un estudiante decide no hacer públicas sus reflexiones sobre el pasado, no puede afirmarse que no ha devenido en él la memoria ejemplarizante; o, la otra cara de la moneda: ¡no porque emplace, comunique y pontifique “eso es malo y no debe hacerse” (señalando algún acontecimiento de la guerra en Colombia), es garantía para que aparezca la memoria ejemplar! Un sujeto puede señalar lo “malo” diciendo, que aquello nunca lo haría, y finalmente puede terminar haciéndolo, o sentirse satisfecho con que otros lo hagan.

Por ejemplo, un chico en clase puede decir, después de escuchar la experiencia de secuestro de su profesora por parte un grupo paramilitar:

A medida que la profesora contaba su experiencia, *sentía angustia y dolor*, porque no pensé que los profesores vivan cosas tan terribles, y, aun así, continúan enseñando en medio de las adversidades, o su secuestro, como fue su caso. *Se requiere que nos reconciliemos como hermanos y no nos sigamos haciendo daño.* (C.A. Mosquera, comunicación personal, 16 de octubre de 2022)

Creo que los que cometieron esos delitos debieran de estar presos... Esto no puede volver a suceder. (K. Quintana, comunicación personal, 16 de octubre de 2022)

Y ese estudiante, el mismo día en descanso o fuera de la clase que afirma: “se requiere que nos reconciliemos como hermanos y no nos sigamos haciendo daño”, es posible que intente agredir a otro compañero. Caín pontificó no haber dado muerte a su hermano Abel “¿Soy yo acaso guardián de mi hermano?” cuando se le preguntó por este. La metáfora empleada por Jesús para criticar el actuar de los fariseos también ilustra que no todo lo que se dice en público es lo que se vivencia.

¡Ay de vosotros, escribas y fariseos, hipócritas! porque limpiáis lo de fuera del vaso y del plato, pero por dentro estáis llenos de robo y de injusticia. ¡Fariseo ciego! Limpia primero lo de dentro del vaso y del plato, para que también lo de fuera sea limpio. ¡Ay, de vosotros, escribas y fariseos, hipócritas! Porque sois semejantes a sepulcros blanqueados, que, por fuera, a la verdad, se muestran hermosos, más por dentro están llenos de huesos de muertos y de toda inmundicia. Así también vosotros por fuera, a la verdad, os mostráis justos a los hombres, pero por dentro estáis llenos de hipocresía e iniquidad. (Mateo, 23: 25-27)

El asunto de la memoria ejemplarizante no es de hacer públicas³ las elucubraciones del pasado, esperando que estas tengan cabida en el deber ser (pensar moralmente correcto para actuar correctamente, tipo propósito educativo). Cosa que es imposible saberla o determinarla, ya que según Fages (1973) y (Lacan, 2008), el sujeto se mueve por los tres órdenes: real, simbólico e imaginario. De ahí que se cuestione la afirmación de Todorov (2000) cuando dice que la memoria ejemplar y, por tanto, pública, es potencialmente liberadora, porque la privada-literal es peligrosa. Hacer memoria nos puede hundir o salvar, dice Primo Levi (1989), indistintamente que se haga pública o se deje en la intimidad-privacidad.

En la *Odisea*, escrita por Homero (1989), la memoria salvó a Ulises:

Amigo, *piensa ya en la tierra patria*, si es que tu destino es que te salves y llegues a tu bien edificada morada y a tu tierra patria. Así dijeron, y *mi valeroso ánimo se dejó persuadir*. Estuvimos todo un día, hasta la puesta del sol, comiendo carne en abundancia y delicioso vino. Y cuando se puso el sol y cayó la oscuridad, mis compañeros se acostaron en el sombrío palacio. Pero yo subí a la hermosa cama de Circe y, abrazándome a sus rodillas, le supliqué, y la diosa escuchó mi voz. Y hablándole, decía aladas palabras: Circe, cúmpleme la promesa que me hiciste de enviarme a casa, que mi ánimo ya está impaciente y el de mis compañeros, quienes, cuando tú estás lejos, *me consumen el corazón llorando a mi alrededor* (p. 73-74).

3 No quiero decir que se niegue o cancele hasta el punto de no darse a conocer. Critico la idea de que el solo hecho de emplazar un recuerdo sea suficiente para que devenga la memoria ejemplarizante.

En esta cita, el “piensa ya en la tierra patria” es recordar los sucesos y vivencias que tuvieron en Ítaca antes de ir a la guerra en Troya, pero es un pensamiento que emerge en lo privado, lo íntimo (primero lo piensan en su intimidad para evocarlo en público). Luego, Odiseo dice a Circe “cuando tú estás lejos, me consumen el corazón llorando a mi alrededor” porque el recordar se hace más fuerte entre todos ellos. Rememorar en privado, puesto en común, en público entre Odiseo y sus hombres, activa el deseo de volver a Ítaca.

En otros casos, la memoria puede condenar al sujeto, por ejemplo, cuando hay demasiado culto a la memoria, dice Todorov (2000), pero también, cuando se rememora para fomentar y alimentar el deseo de venganza, pues, se abusa de la memoria-recuerdo. El siguiente relato de una maestra que recoge el diario de campo lo corrobora:



Figura 1. Estudiantes escuchando la experiencia de secuestro de una profesora

Fuente: fotografía de Carlos Mosquera.

Cuando el paramilitar alias “El Alemán” nos secuestró y nos castigó poniéndonos a comer carne de burro en el corregimiento de Pueblo Nuevo en Necoclí, Antioquia, y nos decía que como maestros no servíamos para nada, que éramos unos hp..., que solo vivíamos exprimiendo el erario público del Estado. Que él no gustaba de los maestros, porque *recordaba que nunca su profesora de primaria lo sacó a izar bandera como reco-*

nocimiento de buen estudiante. En ese instante un compañero maestro dijo en voz baja “seguro no era buen estudiante”. El Alemán pudo escuchar, y preguntó ¿quién dijo eso? Nadie respondió, se paseó entre los 600 maestros para saber quién había afirmado que él era mal estudiante. Como no pudo identificar a nadie dijo: “*¡Yo no era malo, ahora sí lo soy!*” Continuó insultándonos todo el día. Prohibía que comiéramos la lonchera que llevamos, y en su lugar, nos invitó a almorzar la comida que ellos prepararon, que era carne de burro, de lo cual nos dimos cuenta después.

Nos recordaba a cada rato que de ese lugar no íbamos a salir con vida, pero tipo 4:00 p.m., terminó diciendo, “les doy 5 minutos para que se monten en la chiva, y el que se quede lo mato”. Hizo varios tiros al aire. Ante esa situación, todos corrimos y nos montamos en los carros. Como maestros, nos sentimos desprotegidos, sentí que fuimos humillados por la locura de este señor. (DC16-22).

Lo que hizo el Alemán fue instrumentalizar un recuerdo de su época escolar para vengarse, desquitarse con unos maestros. Eso es abuso de la memoria que condena al sujeto. De hecho, él hace público, emplaza su recuerdo ante 600 maestros “[recordó] que nunca su profesora de primaria lo sacó a izar bandera como reconocimiento de buen estudiante”, pero no para que sirva como memoria ejemplar, sino para saciar su satisfacción inmediata de desquitar su “trauma” con otros enseñantes. Por tanto, ratificamos la tesis de que no por hacer público un recuerdo, este sirve como lección generalizable, en clave de memoria ejemplar.

Damos más peso a una memoria ejemplar privada que pública. Creemos que lo ejemplar surge en la intimidad, y, por tanto, de la singularidad del sujeto. Es tan íntima la memoria que lo que el sujeto dice en público (registro simbólico) tuvo que haber pasado por lo privado- íntimo, bien sea en la estructura imaginaria o real, en tanto que los registros se complementan. Por eso, lo que opere en esos dos órdenes, se le atribuye sentido y significado en el registro simbólico. De hecho, la afirmación:

Es vergonzoso, y una humillación, saber que los paramilitares mandaban a los profesores y les imponían reglas que tenían que obedecer, hasta indicaban qué se debía enseñar a los estudiantes en las escuelas, como dice la profesora. (J. P. Morales, comunicación personal, 16 de octubre de 2022)

A medida que la profesora contaba su experiencia, *sentía angustia y dolor*, porque no *me imaginé* que los profesores vivían cosas tan terribles. (C.A. Mosquera, comunicación personal, 16 de octubre de 2022)

Además de evidenciar lo real y lo imaginario⁴, es una elucubración producto de la singularidad del sujeto, a partir de la cadena de significantes o del recurso simbólico que tiene. Lo ejemplar aquí deviene de la reflexión o lección singular que extraiga el sujeto, a partir del relato de la profesora.

Segundo corolario

Frente al numeral (2), en el cual Todorov (2000) afirma que la memoria ejemplar permite la generalización, lucha contra la injusticia y sirve como ejemplo cuando se compara con otros acontecimientos, es necesario poner bajo sospecha esta afirmación con el siguiente *topoi*: la generalización tiende a universalizar y esto puede borrar la singularidad, nicho donde nace la memoria.

Es innegable que adquirida cierta cadena de significantes en su formación, el sujeto puede hacer analogías y generalizaciones sobre acontecimientos del pasado, pero teniendo cuidado en distinguir lo *particular* de lo *singular*. La generalización que propone Todorov (2000) no distingue estas dos categorías; por el contrario, desconociendo lo singular, aboga para que la lección extraída de un recuerdo se torne universal, por eso dice: “la justicia nace ciertamente de la generalización de la acusación particular”, “hay que aceptar la comparación entre los beneficios pretendidos a través de cada utilización particular del pasado”.

Y esto nos introduce en una aporía: si se universaliza las lecciones de un acontecimiento recordado, dando peso a los hechos particulares, se valida lo particular (elemento de un conjunto) y se excluye lo singular (es decir, a los sujetos, que en cierta medida no pertenecen al conjunto). Como bien se sabe, los acontecimientos no son los mismos, tienen diferentes identidades: no es lo mismo un *Lager* en la Alemania Nazi, que los lugares de secuestro con alambre púa que utilizaba las extintas FARC-EP en Colombia; aunque ambos acontecimientos son repudiables, son diferentes. Por tanto, se puede universalizar los particulares, no los singulares. Dice Miller (2008) que lo singular no cabe en lo que es común. Lo común es el lugar donde los particulares comparten rasgos comunes. Bustamante (2013) afirma que los particulares pueden formar conjunto porque tienen algún rasgo susceptible de coincidir con el de otros, no

4 Por eso, la necesidad de tener cuidado en qué se muestra o qué dice a los estudiantes para no caer en la memoria sociomediática.

pasa lo mismo con lo singular. Y bien, como cada sujeto es singular, la forma como asume los acontecimientos es distinta.

De lo anterior pueden surgir las siguientes preguntas para no caer en los extremos: de un hecho del pasado, ¿se hace memoria desde lo singular, desde lo particular o desde lo universal? ¿Podría hacerse desde las tres categorías al mismo tiempo? Respuesta posible: formado el sujeto con capital cultural (que es un valor universal) pueden hacer analogías y comparaciones que relacionen acontecimientos con características comunes, y ello le posibilita extraer lecciones, para dar cuenta de lo particular; y, atención: tener ese capital cultural es posible por la decisión singular del sujeto. Alias El Alemán también fue estudiante, pero ¿de qué valió la exposición universal del saber delante de él?

En cierta medida, entonces, se pueda hacer memoria ejemplar desde la categoría particular. El error está en creer que es la única forma. Y, de otro lado, de un hecho del pasado, que no comparta rasgo común con otro, es decir, que sea singular, dado la naturaleza de su identidad específica, también pueden suscitarse elucubraciones que generen lecciones para que devenga la memoria ejemplar. Por tal motivo, es reduccionista el argumento de Todorov (2000) al apostillar que, la lección del pasado solo es posible si en el rememorar se reconocen características comunes en la comparación que haga el sujeto.

Si desciframos, en un pasado suceso, una lección para el presente, es que reconocemos en ambos unas características comunes. Para que la colectividad pueda sacar provecho de una experiencia individual, debe reconocer lo que esta puede tener de común con otra. (Todorov, 2000, p. 25)

Pasemos a la segunda pregunta: de un hecho del pasado, ¿se hace memoria desde las tres categorías al mismo tiempo? Siguiendo a Bustamante (2013), tendría que inventarse, como lo hace la investigación cualitativa, la perspectiva simbólica universal de donde se pueda enunciar o interpretar, ya que lo singular no comparte elemento común con lo particular. Por eso Bustamante (2017), a partir de la lectura que hace de la novela *Jim Botón y Lucas el maquinista* de Ende (2003), donde todos los dragones son diferentes, se pregunta: “¿No podría formarse el conjunto de los elementos que cumplen la característica de no tener rasgos comunes?”, que sería lo mismo que formar un conjunto con los singulares, porque no tienen elemento común, porque eso que no es común se convierte en el rasgo compartido. De entrada, Bustamante está inventando una perspectiva. De ahí que afirme en otro lugar:

Como se aprecia, un mismo asunto puede ser descrito de varias maneras, según se tomen ciertos rasgos. Puede tomarse algo específico para ejemplificar lo singular (si de “eso” se escogen rasgos que no coincidan con nada más), pero también puede tomarse para ejemplificar lo particular (si de “eso” se escogen rasgos coincidentes con otros “algos” específicos. (Bustamante, 2013, pp. 22-23).

Un ejemplo en cómo puede iniciar a operar el invento de una perspectiva para comparar acontecimientos de distinta identidad o características, se puede simbolizar en la narrativa del siguiente estudiante, al relacionar lo que experimentó la profesora en el secuestro, con sucesos acaecidos en el continente africano, adicionándoles hechos como el desplazamiento masivo que experimentaron personas habitantes del municipio de Ituango en el departamento de Antioquia; así como el asesinato del profesor universitario Héctor Abad Gómez, el 25 de agosto de 1987.

Lo que vivió la profesora es muy parecido a lo que pasa en las guerras de países africanos, donde grupos rebeldes atacan hospitales, maestros y escuelas, solo para *infundir miedo*. Y esto no es aceptable desde ningún punto de vista, porque pisotean los derechos de los demás; aunque en Colombia es frecuente que se *haga daño a los maestros*; cuántos maestros no han sido asesinados, como pasó con el señor Héctor Abad Gómez; o como dijo mi profesora de sociales, en el desplazamiento de Ituango muchos niños y maestros fueron afectados. Tuvieron que dejar sus escuelas abandonadas. (M. A. Ayazo, comunicación personal, 16 de octubre de 2022)

Como se ve, este relato compara acontecimientos diferentes, pero introduce dos significantes “*infundir miedo*” y “*daño a los maestros*”, que puede ser el punto o lugar común desde donde comience a operar una perspectiva. Lo que está haciendo el estudiante, quizá sin saberlo, es inventar una perspectiva para hacer simbolización de hechos que son singulares, pero los vuelve particulares, al relacionar o introducir un elemento o rasgo que puede ser común a todos ellos (“*infundir miedo*” y “*daño a los maestros*”).

De ahí que se sostenga: hacer memoria no es pontificar en modo perorata. ¡Solo la memoria ejemplar es posible desde lo particular, o la otra versión, solo es dable desde lo singular (por supuesto en un contexto social)! ¡Esto y aquello no se puede hacer, o no permite que advenga la memoria ejemplarizante! Si se piensa hacer

memoria ejemplar relacionando acontecimientos singulares (rasgos no comunes) con lo particular (rasgos comunes), se propone que se invente, las perspectivas en las que lo singular puede coincidir con los particulares. Si esta propuesta es posible, se superaría la idea de que un hecho cualquiera, dado su especificidad, su identidad, su singularidad, no puede ser comparado con otro. Por ejemplo, la masacre del 2 de mayo de 2002 en Bojayá, Chocó, es emblemática y no puede ser comparada con ninguno otro acontecimiento de la historia reciente de Colombia. Para compararlas, hay que quitarles ciertos rasgos que acaso sean fundamentales.

Ahora, inventar la perspectiva que relacione lo singular con los particulares no es defender la idea de que la memoria sea universalizable para ser válida como memoria ejemplar. Proponerla como universal es reducirla a un modelo generalizable que sirva como ejemplo, y esto puede ser peligroso. El modelo puede operar en la cientificidad, pero no en la singularidad del sujeto y de los contextos, campo propio de la investigación psicoanalítica.⁵ Por eso, aunque la ciencia investiga generando modelos, el psicoanálisis lo hace a partir de la singularidad del sujeto.

Cuando Lacan (2008) afirma que antes de que “el sujeto se objeive en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal de su función de sujeto, ha tenido una experiencia jubilosa con su imagen especular” (p. 100), está dando cuenta de lo singular que es el sujeto, por eso la extrañeza de la singularidad del niño cuando se ve en el espejo. La misma entrada del sujeto al mundo simbólico se hace de manera singular: cada uno hace su ingreso de manera diferente. Ricoeur (2013) se pregunta de quién es la memoria; respuesta: de la cultura, del Otro social, dado el soporte en registros de escritura e imagen; es decir, depositada en el registro simbólico. Pero también es del sujeto, según el efecto que los acontecimientos han tenido sobre él; es decir, depositada en el registro real: a ese nivel “tener conciencia de algo”, o “rememorar algo” no son datos “objetivos”. Somos, como dice Emilio Lledó (2008), memoria y lenguaje, pero los sujetos no son la memoria o el lenguaje generales, pues en ellos lo simbólico hizo en particular enlace con la carne. Razón por la cual apostilla Fages (1973) que sin lenguaje-cultura no hay sujeto, porque este llega desprovisto al mundo. Por eso, según Kant (2009), al hombre hay que hacerle el plan de su conducta, en la medida en que no está inmediatamente en condiciones de hacérselo él mismo, sino que llega al mundo sin estar desarrollado. Y este plan tiene cabida y opera en el plano de la estructura simbólica (la *instrucción*,

5 No es que el psicoanálisis no haga investigación científica, lo hace a su manera. Bustamante (2017) trae a colación la postura de Jacques-Alain Miller, quien defiende la idea de que Lacan, por más de 30 años con sus seminarios, transitó un camino hacia la cientifización de la disciplina, pese a las críticas de algunos epistemólogos que no reconocen los aportes de psicoanálisis como científico.

según Kant) y de la estructura pulsional (la *disciplina*, según Kant), razón por la cual el “ingreso” se hace de manera singular.

De tal manera, hacer memoria también es algo singular. La memoria singular posibilita la particular. Es la singularidad de memorias la que da paso a las memorias colectivas. Más bien, las memorias singulares renuevan las colectivas. Pero ni las colectivas se universalizan, quizá lo hará la historia, no la memoria. Dice Halbwach (1996, p. 132) que la historia es universalizable; no aplica para la memoria, porque la historia puede ser una, en cambio, la memoria es singular y parcial.

Sentido y memoria

El sujeto no puede tener un sentido de sí, del mundo, de su relación con el alter, de lo que recuerda, si antes no ha sido formado en la red de significantes que el Otro social le transfiere en la estructura simbólica, ya que la desnaturalización de la carne para constituirse sujeto pasa, inevitablemente, por el lenguaje. De ahí que afirme Lacan (1969) que el sujeto es producido por el lenguaje. De acuerdo con Fages (1973), el sujeto es tal, gracias al lenguaje, ya que “el lenguaje constituye al sujeto desde su nacimiento” (p. 29). Razón por la cual, cuando el viviente llega al mundo, queda a merced de la cultura, que intenta incluirlo en el campo simbólico, en la medida que fuera de la cultura, el hombre no tiene ninguna posibilidad de hacerse sujeto, de producir sentido. Bien apostilla Bustamante (2013):

Sin que todavía pueda hablar [al sujeto] lo hacemos objeto del discurso, lo interpelamos, hasta que se ve obligado a tramitar la necesidad mediante la demanda, es decir, a través de una palabra cuya estructura incluye aquello que se resiste a la simbolización, en la medida en que lo no dicho y lo indecible delimitan lo dicho y lo susceptible de ser dicho. Entonces puede elegir perder toda respuesta instintiva y dar apertura al mundo que le ofrece la cultura, fuera del cual ya nada hay (p. 225).

Esto permite inferir que no puede haber memoria ejemplar en el sujeto, si antes no se ha formado para producir sentido, un sentido sobre ésta. Las elucubraciones que se traen al orden social, que posibilitan extraer una lección de algún acontecimiento (singular o particular), es posible si media la producción de sentido. Todo sujeto piensa, reflexiona, pero la forma como piense y reflexione es producto de la manera como ingresa de manera singular a la estructura simbólica y de su formación (para

muchos el extinto Pablo Escobar era un villano y para otros, un hombre bondadoso que regalaba casas a los pobres).

Todorov (2000) hace su crítica de los *buenos usos y abusos* de la memoria, y sopesa entre las categorías de bien y del mal, así como de la guerra y la paz en esta cita:

Una manera que practicamos cotidianamente de distinguir los buenos usos de los abusos consiste en preguntarnos sobre sus resultados y sopesar el bien y el mal de los actos que se pretenden fundados sobre la memoria del pasado: prefiriendo, por ejemplo, la paz a la guerra. Pero también se puede, y es la hipótesis que yo quisiera explorar ahora, fundar la crítica de los usos de la memoria en una distinción entre diversas formas de reminiscencia (p. 21).

Es un sentido que ha producido *a posteriori* a su formación, que le da un lugar de posicionamiento para criticar la instrumentalización (uso y abuso) que se hace con frecuencia de la memoria. Razón por la cual sostengo: el sentido no deviene como algo natural, no aparece como acto de magia ni se desarrolla de forma voluntaria, natural, al estilo del “buen salvaje” del que habla Rousseau. Justo por eso, dice Kant (2009:) que el sujeto necesita formación. Y establecidas las condiciones para la formación, aparece el sentido como un subproducto del efecto retroactivo, porque el sujeto no llega al registro simbólico equipado con lo necesario para producir su propio sentido sobre lo que rememora. Por ejemplo, no llega con sus disposiciones desarrolladas para reflexionar y hacer simbolización de alguna arista o hecho del conflicto armado colombiano.

La memoria ejemplar está ligada o condicionada por la producción de sentido. Ella no opera en la lógica del buen propósito educativo: “¡Haré que los estudiantes produzcan sentidos sobre la guerra!”, y ya. Producir sentido o develar sentido, no es algo que condesienda a los buenos propósitos educativos, no se da, no se endosa ni se transmite. Según Bustamante, se produce sentido basado en una forma: “El lenguaje se convierte en el recurso que da lugar a las atribuciones de sentido en las que se basa la cultura (para lo que, necesariamente, la estructura tiene que preceder al sentido” (Bustamante, 2013). Y bien, una de las interpretaciones posibles de esas formas es la que produce la formación. A medida que el sujeto se forma, aprende a quitar el velo, aprende a atribuirle sentido a su mundo, a lo que recuerda.

Es errado pensar que el sentido se ubica *a priori* de la formación, donde, incluso, se planea mediante la racionalidad administrativa de las *requisiciones* (empleando

sofisticados formatos, por ejemplo), y, después, se va a comprobar si tal propósito se cumplió. Esto no funciona bajo la lógica de trazar objetivos técnicos como lo piensan muchos expertos en educación, dado que la formación no es medible ni calculable; ella “da forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”, dice Gadamer (1993).

Por tal razón, la producción del sentido que nos interesa está sujeta a la formación, y para formar, por lo menos, en relación con el saber como referente, se requiere realizar todo un trabajo (Charlot, 2008; Meirieu, 2015). El resultado de ese trabajo duro tributa a la producción del sentido. Bien apostilla Bustamante (2013):

No se puede hablar de sujeto sino como algo que está teniendo lugar, que se está formando; y la manera de estar en esa condición sería lo que llamamos “producción de sentido”, de un sentido dependiente de la anécdota de la época, del cual sólo se puede hablar en relación con un sujeto. Así, al sujeto no se le agrega el sentido ni se le adosa la formación. Él es en la medida que intenta arreglárselas con su estatuto en trámite permanente. (p. 225)

Formado el sujeto en el estatuto de su trámite permanente, en los avatares de la contingencia, estará en capacidad de producir sentido sobre la memoria de la guerra. El sentido no adviene por *actos habla* o *declaraciones* explícitas: “¡Quiero que los estudiantes adquieran sentidos de rechazo sobre los desplazamientos forzados, las masacres, los secuestros, los falsos positivos y las violaciones sexuales!”, como usualmente se hace en la planeación o buen propósito educativo. Con Bustamante (2019), se sabe que toda acción educativa es motivada, por alguna razón, empero, no toda acción tributa a la formación. Por ejemplo, no por poner a los chicos a que escuchan la narrativa de secuestro de su maestra, es condición de posibilidad para que devenga en ellos la memoria ejemplarizante, tendrían que estar formados o dominar cierto capital simbólico para hacer elucubraciones y producir sentidos, que rechacen como posibilidad la práctica del secuestro.

Conclusiones

Es necesario que se construya una perspectiva simbólica para que devenga la memoria ejemplarizante desde las categorías singular y particular, dado que ella no condesciende a los actos de significaciones o declaraciones explícitas del buen propósito educativo. Primero tiene que estar formado el sujeto para que desde las

elucubraciones que haga posibilite la memoria ejemplar, a partir de las lecciones que pueda suscitarle de un acontecimiento recordado.

Es menester crear condiciones de posibilidad que forme al sujeto, ya que éste formado con dominio de capital simbólico, produce sentido sobre lo que rememora, y ello hace aparezca la memoria ejemplar. Por lo tanto, es la producción de sentido en el sujeto lo que hace posible la memoria ejemplarizante en la estructura simbólica.

Es urgente superar la errata que la memoria ejemplar, es aquella que debe ser pública y universalizable, porque la privada condena al sujeto. La memoria íntima-privada es nicho de reflexiones que pueden posibilitar la memoria ejemplar. No porque un recuerdo se haga pública debe ser considerado ejemplar. Un sujeto puede evocar en público un recuerdo y seguir naturalizando la maldad.

La producción del sentido en el sujeto, es algo que está ligada a la formación. Este no llega formado al lenguaje. Lo forma es la red de significantes que ha podido adquirir en su estatuto de trámite permanente.

Conflicto de intereses: declaro no tener conflictos de interés con la revista o la universidad, que impida la publicación de este manuscrito y su divulgación

Agradecimientos: expreso mis agradecimientos al Dr. Guillermo Bustamante Zamudio por su acompañamiento en esta investigación y a la Universidad Pedagógica Nacional, por permitirme haber cursado la Estancia Académica Postdoctoral.

Referencias

Arendt, A. (1999). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.

Bustamante, G. (2017) Investigación, psicoanálisis, educación Parte I: posición

metodológica y epistemológica *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 249-260. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548003.pdf>

Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Universidad Pedagógica Nacional.

Bustamante, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación*. San Pablo.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.

Ende, M. (2003). *Jim Botón y Lucas el maquinista*. https://descargarlibrosgratis.net/archivos/Libros_en_Espanol/Novelas/ende_michael_-_jim_boton_y_lucas_el_maquinista.pdf

Fages, J. B. (1973). *Para comprender a Lacan*. Amorrotu.

Frankl, V.(2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.

Halbwach M. (1996) *Traducción de un fragmento del capítulo II de La mémoire*

Colectivo. PUF.

Homero (1989). *La Odisea*. Editorial Cupido.

Kant, E. (2009). *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba.

Lacan, J. (2008). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En: *Escritos I*. Siglo XXI.

Lacan, J. (1969). *El sujeto y el Otro: la alienación* (Seminario 16. Clase 16, mayo 27 de 1964). lacan-j-1964-clase-16-el-sujeto-y-el-otro-la-alienacion.doc (live.com)

Lacan (1964). *Seminario 11. Los cuatro conceptos del psicoanálisis*. (Clase 15 del 2 de mayo de 1964).

Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad y Educación*. Niño y Dávila.

Lledó, E. (2008). *Filosofía y lenguaje*. Críticas

Levi, P. (1989) *Los hundidos y los salvados*. Muchnik Editores.

Meirieu, P. (2015) *Entrevista Philippe Meirieu: la escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común*. La Nación.

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Laester S. A.

Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.

Mèlich, J. C. y Boixader, A. (Coords.). (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada a la ética a la educación*. Grao.

Miller, J. (2008). *El partenaire-síntoma*. Paidós.

Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Sagrada Biblia Dios Habla Hoy. (2002). Sociedad Bíblica Colombiana.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.