


**Producciones discursivas de la muerte,
en el marco del conflicto armado colombiano**

Tutor: Jhon Alexander Vargas Rojas

Johan David Sánchez Monroy
Noviembre 2015

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 134	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Producciones discursivas de la muerte en el marco del conflicto armado colombiano.
Autor(es)	Sánchez Monroy, Johan David
Director	Vargas Rojas, Jhon Alexander
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 134 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	MUERTE, PRECARIEDAD, DISCURSO Y DIDÁCTICA

2. Descripción
<p>Connaturalmente los seres humanos se encuentran unidos a una condición de precariedad que se hace evidente en las manifestaciones de vulnerabilidad del propio sujeto (Butler 2006). Sin embargo, no todas las vidas están expuestas a este estado del mismo modo, puesto que ésta rebasa los límites de lo material para ser vivida también en lo discursivo, incluso en el escenario narrativo de las muertes producto de la violencia, que es el punto de análisis de este trabajo. Esta aplicación desigual de la vulnerabilidad, conduce directamente a una <i>deshumanización</i> que propende a que algunas personas no sean consideradas como sujetos; promueve seres humanos no conceptualizados dentro del marco de una cultura política, los cuales no gozan de derechos ni reconocimientos legales. En este sentido, se hace necesario un descentramiento narrativo, que permita ampliar los marcos de legibilidad de estas vidas negadas.</p>

3. Fuentes
Butler, J. (2006). <i>Vidas precarias, el poder del duelo y la violencia</i> . Buenos Aires: Paidós

Editores.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós Editores.

Butler, J. (2010). *Violencia de Estado, guerra, resistencia. Por una política de izquierda*. Barcelona: Katz Editores.

De Camilloni, A. (2008). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Elías, N. (1987). *La soledad de los moribundos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jiménez, R. (2012). *¿De la muerte (de) negada a la muerte reivindicada? Análisis de la muerte en la sociedad española actual: Muerte vivida y discursos sobre la muerte*. Valladolid: Tesis doctoral Universidad de Valladolid.

Laclau, E., & Chantal, M. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.

Mélich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Madrid: Herder Editores.

Souto, M. (2008). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

4. Contenidos

En la parte inicial del documento, se encuentra elaborada la revisión y análisis de las categorías transversales del trabajo (muerte, precariedad y marco social) en función de la revisión de archivo con títulos: Discurso y medios de comunicación; La puesta en marcha de la aceptación; y un llamado a la felicidad, en las cuales, respectivamente, se analiza la influencia de los medios de comunicación en la configuración del sentido de lo real, los discursos que se producen con el fin de movilizar a la sociedad hacia la desrealización de los sujetos vinculados al combate y un análisis de medios, a partir de la muerte de Raúl Reyes aplicando los postulados anteriores.

Finalmente, se desarrollan las reflexiones de orden didáctico y pedagógico en aras de generar una estrategia en aula que usa como modelo trasversal el A.B.P, acompañada de la sistematización de la experiencia dentro de la práctica pedagógica en el colegio Marruecos y Molinos.

5. Metodología

No aplica.

6. Conclusiones

Abordar los actos del conflicto desde una postura asociada a las producciones discursivas, permite entender los marcos en los que la precariedad de los cuerpos se produce y se aprovecha en los escenarios de guerra, puesto que se genera una estrecha relación entre la violencia y la desrealización discursiva de los sujetos muertos en combate. Entender la complejidad de los sucesos vinculados a este fenómeno, crea la posibilidad de generar uno, de tantos aportes para la construcción de la oposición a los conflictos bélicos, de tal forma que se proponga un rescate ético de lo humano, que permita dotar de legibilidad a aquellos que son producidos como instrumentos de guerra, a quienes se les separa de todo valor que los configura como sujetos, para dotarlos de características instrumentales en función del conflicto.

En este orden de ideas, la escuela se convierte en el escenario de disputa que permite recuperar dicho valor de lo humano, ya que representa el espacio ideal para la construcción y reconstrucción de los significados que facilitarían la lectura de los otros de manera distinta. Así pues, es posible crear contenidos en función de la utopía y la reconocibilidad, que apunten a la construcción de una sociedad mucho más incluyente y autocrítica de sus propios conflictos.

Elaborado por:	Sánchez Monroy, Johan David
Revisado por:	Vargas Rojas, Jhon Alexander

Fecha de elaboración del Resumen:	01	12	2015
--	----	----	------

Contenido

1. Dedicatoria..... 7

2. Agradecimientos 7

3. Resumen..... 8

4. Justificación 9

Primer capítulo..... 13

5. Estado del arte..... 13

 5.1. Muerte como acontecimiento cultural..... 13

 5.2. Distinciones: lecturas de la vida y la muerte..... 15

 5.3. Trayectorias discursivas de la muerte 16

 5.4. Conclusiones 18

6. Marco teórico 20

 6.1. Muerte 20

 6.2. Precariedad..... 23

 6.3. Marco Social 27

7. Análisis de archivo:..... 30

 7.1. Discurso y medios de comunicación..... 30

 7.2. La puesta en marcha de la aceptación 35

 7.3. Un llamado a la felicidad 43

Segundo capítulo..... 49

8. El papel de la investigación en el aula 49

9. Un debate sobre el Saber..... 51

 9.1. Sobre los actores 52

 9.2. Sobre la institución y el contexto 53

Presentación de la secuencia didáctica..... 55

10. Sobre la didáctica 55

11. ABP, estrategia transversal 58

12. Propuesta evaluativa 59

13. Preparación de sesiones 60

 14.1 Secuencia de sesiones 61

Tercer capítulo 69

14. Sistematización de la práctica pedagógica..... 69

14.1.	Aclaración preliminar:	69
14.2.	Sobre la implementación.....	70
15.	Primera etapa	72
16.1	Análisis de gráfica.....	77
17.	Segunda parte.....	85
17.1	Desarrollo de categorías: precariedad y muerte:	86
18.	Escenario transitorio	95
19.	Tercera parte	98
Cuarto capítulo.....		113
20.	Reflexiones sobre la muerte y la memoria.....	113
20.1	¿Por qué discutir la existencia y la muerte en el marco de la clase de ciencias sociales?.....	116
21.	Reflexiones sobre la aplicación:	118
21.1	Ampliar los marcos interpretativos	118
21.2	Pensar en la utopía	119
21.3	Poner en tensión la formación universitaria.....	119
21.4	Des idealizar el escenario de la escuela	120
21.5	Entender las condiciones particulares de la escuela.....	120
21.6	Aprender y aprehender la vida de los otros.....	120
21.7	Entender las particularidades del educador.....	121
21.8	Pensar la escuela como escenario de disputa por lo humano	121
21.9	Dejar huella.....	122
22.	Reflexión de la propia experiencia de la acción docente	123
22.1	Lo positivo:	123
22.2	Lo complejo	125
23.	Conclusiones	126
24.	Anexos	127
25.	Bibliografía:	132

1. Dedicatoria

A Daniel Garzón y Oscar Arcos, quienes con su partida dejaron en mí la esperanza de una educación con base a la utopía y un sentimiento de duda respecto al valor de los cuerpos y las vidas en el marco de la política nacional.

2. Agradecimientos

Agradezco a mi familia, principalmente a mi mamá y a mi hermana, por haber confiado siempre en cada una de mis decisiones a la hora de enfrentar cualquier desafío, gracias por el apoyo incondicional; agradezco a Jhon Vargas y a Jhon Guzmán, por haberme apoyado con su valiosa amistad y sus inolvidables consejos durante el desarrollo de este proyecto, gracias, porque sin su ayuda, esta tarea habría quedado inconclusa; a mis amigos, en especial a Carlos Santos, Miguel Mayorga e Isaac Pinedo, por haber sido amigos y colaboradores durante esta ardua tarea, por estar presentes en cada una de las discusiones que dieron cuerpo a este proyecto; a Iván Maldonado, por ser el compañero de viajes, amigo, apoyo y crítico incondicional; a Tania Tovar, por darme las fuerzas y el ánimo para culminar; y por último, Gracias Daniel y gracias Oscar, Gracias infinitas por hacerme creer en el poder transformador de esta actividad política, llamada educación.

3. Resumen

Connaturalmente los seres humanos se encuentran unidos a una condición de precariedad que se hace evidente en las manifestaciones de vulnerabilidad del propio sujeto (Butler 2006). Sin embargo, no todas las vidas están expuestas a este estado del mismo modo, puesto que ésta rebasa los límites de lo material para ser vivida también en lo discursivo, incluso en el escenario narrativo de las muertes producto de la violencia, que es el punto de análisis de este trabajo. Esta aplicación desigual de la vulnerabilidad, conduce directamente a una *deshumanización* que propende a que algunas personas no sean consideradas como sujetos; promueve seres humanos no conceptualizados dentro del marco de una cultura política, los cuales no gozan de derechos ni reconocimientos legales; se trata de seres que al parecer no son “humanos”, provocando un estado de vidas negadas, cuya forma espectral de mantenerse animadas las conduce a ser omitidas una y otra vez a causa del abuso de dicha *precariedad*. En este sentido, se hace necesario un descentramiento narrativo, que permita ampliar los marcos de legibilidad de estas vidas negadas.

4. Justificación

“Una buena manera de plantear la cuestión de quienes somos <<nosotros>> en estos tiempos de guerra es preguntando qué vidas se consideran valiosas y merecedoras de ser lloradas y que vidas no”

Marcos de guerra. Butler

Los análisis que se erigen respecto a la muerte dentro de los campos de estudio de las ciencias sociales colombianas, se han relacionado con la historia, la sociología y la antropología. En este escenario de estudio epistémico, es posible identificar dos vertientes principales: en primer lugar, el uso de la estadística para representar en términos cuantitativos las vidas perdidas en determinada situación, haciendo un balance estadístico-comparativo que dé cuenta de la magnitud de la misma. Trabajos como el de monseñor Guzmán, Fals borda y Umaña Luna (1962) hicieron uso de dicho método para proponer una lectura que permita entender la génesis del conflicto armado en nuestro país. Sin embargo, a pesar de los grandes aportes investigativos que puede dejar esta metodología, no es funcional para la estructura de este proyecto, porque el enfoque del mismo, no propone un modelo cliométrico de análisis, por el contrario, los objetivos principales se ven dirigidos hacia un análisis de sentidos sociales y producciones discursivas.

La segunda corriente se relaciona con los estudios antropológicos, cuyos análisis están concentrados en los rituales, causas, normas y costumbres en una línea cultural de explicación. Este enfoque hace aportes fundamentales que permiten entender de manera diferente el fenómeno de la muerte, pero a pesar de ello, tampoco solventa las necesidades que esta investigación requiere, ya que el marco temporal que estas investigaciones examinan o el enfoque analítico de las mismas, no responden a las preguntas que surgen a la hora de abordar la producción discursiva de la muerte en una época contemporánea.

Es claro que las ciencias sociales colombianas han abordado dicho estudio desde diversos caminos, sin embargo, pocos autores han profundizado acerca de los sentidos que se producen sobre la muerte, no indagan en las practicas más allá del inmediato escenario *post*

mortem, ni tampoco, investigan sobre los elementos que se tejen a su alrededor con una función política y social. Por lo tanto, no reconocen que a partir de aquellos fenómenos, se construyen una serie de discursos que producen unas prácticas que se encargan de darle significados múltiples a los sistemas de muerte, entendiéndolos desde Jiménez (2012) como la esfera total de pensamientos, sentimientos y comportamientos que están relacionados directa o indirectamente con ella.

Una consecuencia de realizar análisis sobre la muerte usando los elementos numéricos como base, o partiendo de la perspectiva antropológica para el estudio, además de la falta de comprensión de los *sistemas de muerte*¹, es la omisión de que este es un fenómeno desigual, debido a que al plantearlo en términos de cifras o rituales, se le ve de manera homogénea: pareciera que todos los difuntos son tratados, narrados, sentidos e incluso llorados de la misma manera. Por el contrario, al ser manejados y producidos de distintas formas su relevancia en el discurso social también se transforma, ya que no tiene el mismo tratamiento el fallecimiento de aquel cuya vida ha sido reconocida como “fundamental” o legítima en la sociedad, a la del sujeto omitido, al que su condición legítima de vida ha sido negada.

En este orden de ideas, si se dirige la atención hacia los discursos de los medios de comunicación, encontramos una amplia producción discursiva desigual respecto a los muertos vinculados al conflicto armado colombiano. Un ejemplo claro de ello, es la distinción que se hace al referirse sobre el deceso del militar, en medio del combate, como un “asesinato” y al del guerrillero como “un dado de baja”, esto tiene implícitas intenciones de diversa índole (políticas, económicas, culturales), que se encuentran asociadas al uso de discursos específicos que son empleados para referirse a determinado grupo social de acuerdo a su posición, vulnerabilidad y condiciones. Por tanto, es necesario plantear un análisis crítico sobre estas situaciones, ya que la vida se cuida y se mantiene diferencialmente en el marco de las relaciones sociales (Butler: 2006) así que para realizar un ejercicio interpretativo que permita politizar los análisis sobre la muerte, es necesario estudiar los sentidos construidos y los

¹ En palabras de Jiménez “Es la esfera total de pensamientos, sentimientos y comportamientos que están relacionados directa o indirectamente con la muerte [...] Son procesos socioculturales que incluyen tradiciones, actos, omisiones, emociones y manifestaciones por las que el ser humano siente, conoce y actúa sobre la muerte”.

escenarios en los que se desarrollan los casos, con el fin de comprender sus intencionalidades e implicaciones políticas y culturales.

Con relación a lo anterior, fue imperioso hacer un estudio de las producciones discursivas de la muerte a partir del acercamiento a los medios de comunicación y la opinión pública, usando como ejemplo sucesos trascendentales de la última década como la muerte de Raúl Reyes o los hechos recientes producidos en París, en las instalaciones del periódico Charly Hebdo.

A partir de estos casos, es evidente como puede ponerse en tela de juicio el valor de una pérdida hasta tal punto, que se niega la posibilidad de generar procesos de duelo hacia la muerte de los guerrilleros, dado que su defunción es expuesta como trofeo de guerra. Sin embargo, en el caso de los policías muertos en Tumaco Nariño durante el año 2014², a pesar de también hacer parte del conflicto armado, la narración de sus decesos produjo otras distinciones que se manifestaron en una serie de discursividades específicas - que generan unos sentidos opuestos al caso de los guerrilleros-. Con el fin de ampliar el valor de la pérdida de manera tal, que abra la posibilidad de un duelo nacional y de paso deslegitimar y tachar como descaradas las declaraciones de las FARC³ en donde manifiestan su pésame a las familias ¿acaso la capacidad ética de sentir dolor se ve permeada por su papel en la guerra y por el lugar opuesto dentro del uso de la violencia legítima?

Existe una clara distinción que amplía el ejercicio de la violencia a otros escenarios, uno sin armas pero igual de contundente como lo es la *desrealización* de la vida de los actores “criminales” del conflicto; no se refiere a ellos como vivos o muertos, sino que se les asigna una condición de espectros en donde su deshumanización parte de la vida discursiva (Butler 2006) ya que la relevancia de su existencia solo se reconoce en tanto se produce un sujeto muerto.

² German Olinto Méndez y Edilmer Ortiz Muños

³ Para ampliar la información sobre las declaraciones ver el comunicado de las FARC del 28 de marzo de 2014, “Firmemos un cese al fuego, santos”. Timoleón Jiménez.

Entonces, si se considera este espacio de construcción discursiva del opuesto como otro lugar dentro de la guerra, en donde los marcos de legibilidad alteran el papel de cada uno de los actores dentro de las hostilidades, puede brindar elementos que así mismo generen un ambiente que optimice el desarrollo de un escenario escolar que piense un posacuerdo a partir de los elementos del conflicto, puesto que el acercamiento a este ya tan nombrado fenómeno, no solo pasa por la dejación de armas y el desmonte de las fuerzas sino que también rebasa los límites de una justicia transicional que debería contemplar la realización y humanización de los actores criminalizados, considerando su existencia como vidas legítimas en un marco ético de reconocimiento social. No solo es perdón y justicia, pasa también por esta acción de reconocimiento.

Primer capítulo

5. Estado del arte

“Muerte ¿Dónde está tu victoria? –Preguntan los seres humanos- sabiendo no obstante, que no recibirán respuesta, porque la muerte nunca responde, y no es porque no quiera, es solo porque no sabe lo que ha de decir delante del mayor dolor humano”

Las intermitencias de la muerte. Saramago

Uno de los asuntos que más preocupa a los seres humanos es la muerte; muchas visiones han rodeado a este incierto suceso, en donde sería complejo tejer teorías que lo expliquen en su conjunto, porque si bien se puede aspirar a la producción de investigaciones que brinden un punto explicativo desde un determinado campo de estudio, no es posible producir un discurso axiomático que permita entenderla en su totalidad. Por tal motivo, el siguiente estado del arte tiene como objetivo principal realizar un paneo general sobre los modos en los que esta temática ha sido abordada. Para entender el escenario *post mortem* más allá del estudio forense o médico, se indaga respecto al tema bajo la lupa de algunos autores en torno a tres tópicos: primero, la muerte como acontecimiento cultural, reconociendo que el sentido de la misma está marcado por la experiencia social; en segundo lugar, distinciones: lecturas de la vida y la muerte, refiriéndose a cómo los seres humanos se relacionan con ambos términos; por último, las trayectorias discursivas de la muerte con el fin de analizar la manera en la que se le expresa dentro de algunos contextos determinados.

5.1. Muerte como acontecimiento cultural

Muchas son las interpretaciones que de la muerte han sido realizadas, varias posturas y corrientes plantean sentidos de la misma acompañados de un amplio conjunto de pasos y elementos para afrontarla, brindando lo que Jiménez (2010) denomina *Sistemas de muerte*; se entiende a esta categoría como los procesos que se encuentran ligados a unas condiciones y marcos sociales específicos que se asocian a imaginarios colectivos, conscientes o

inconscientes, donde se involucran los conceptos, ideas o creencias que se encuentran presentes en un entramado cultural determinado.

Dichos entramados se caracterizan por su variedad, ya que no se podrían catalogar como procesos homogéneos, al contrario, son diversos y se encuentran en constantes transformaciones que dependen de un espacio y tiempo específicos; lejos de marcar una línea única de actuación, aportan un abanico de posibilidades que permiten a los seres humanos realizar interpretaciones múltiples sobre los acontecimientos o generar rupturas y transformaciones sobre el sentido de las mismas. Elías (1987), concibe a la muerte como un hecho biológico al que se le da un tratamiento social específico de acuerdo con el estadio de evolución humana y el proceso de civilización, éste postulado reúne gran parte de los argumentos manifestados con anterioridad⁴.

Autores como Jiménez (2012), Elías (1987) e incluso Butler, reconocen que existen ciertos patrones generales que las sociedades elaboran para enfrentar el deceso: en primer lugar, el proceso de mitificación⁵ que niega de algún modo que la muerte es el destino final y definitivo de la persona, lo que proporciona un orden simbólico que crea un mundo supra terrenal que evita reconocer la propia caducidad humana reduciendo el sentimiento de insignificancia social; en segundo lugar, está el proceso de negación, en donde se llega a creer en la inmortalidad personal y se reafirman ideas como "otros mueren, yo no", lo cual provoca una percepción casi indiferente sobre este acontecimiento; y por último, la capacidad de asumir a la muerte como realidad indiscutible, reconociéndola como una innegable situación que obliga a los sujetos a posicionarse críticamente frente a ella.

⁴ Para ampliar el análisis histórico al respecto, es importante situar la obra de Pérez (2010) cuyo objetivo es realizar un panorama general acerca de las transformaciones rituales y de sentido que se presentaron en la región de Girón Santander durante los siglos XV, XVI y XVII analizando las variaciones del imaginario de la muerte, teniendo en cuenta que en Latinoamérica esta concepción no ha sido estable, sino que sufrió un cambio evidente a partir de la llegada de los españoles.

⁵ creación de representaciones metafísicas como el Hades, Valhala, infierno, paraíso

5.2. Distinciones: lecturas de la vida y la muerte

Al ser la muerte un suceso trascendental para los seres humanos, condiciona las maneras en que las sociedades interpretan la vida y asumen su propia realidad, “la sociedad busca dar significados a la muerte con el fin de reducir la carga de sentirse efímeros y temporales”.

Ésta preocupación de sentirse efímeros, la podemos ver actualmente reflejada en lo que Elías (1987) denomina *escrupulosidad*, refiriéndose al creciente alejamiento de los seres humanos de las actividades que involucran cadáveres, lo cual hace necesaria la intervención de agentes externos en las practicas que antes eran convencionales, como la manipulación y enterramiento de los cuerpos, “antes se moría con menos asepsia pero con más calor humano”. Además, se evita hablar de situaciones relacionadas con el fenómeno *post mortem*, ya que se tratan con reserva situaciones naturales como el ser comido por gusanos, reafirmando la idea de que se hace más fuerte la tendencia de aislar a la muerte cuando se evita, incluso, hablar de ella frente a los niños.

Independientemente de que la muerte en si misma se mencione o no, es la humanidad a través del ya nombrado sistema de muerte de Elías la que le da un sentido determinado y un envoltorio social a sus individuos. Dicha valoración del óbito está mediatizada socialmente y no es la misma para todos, no es un secreto que ésta es leída de manera desigual. Para hacer un análisis mucho más amplio en este tópico, las obras de Jiménez y Butler ilustran mejor dicha clasificación. Butler por ejemplo plantea de manera interesante que "La vida se cuida y se mantiene diferencialmente, y existen formas radicalmente distintas de distribución de la vulnerabilidad física de los sujetos a lo largo del planeta". Si ligamos esto a lo manifestado con anterioridad respecto a la muerte como fenómeno cultural, podemos establecer que si la cultura promueve la desigualdad, las interpretaciones de la vida y el deceso también lo serán.

En este orden de ideas, se clasifican las vidas y las muertes de acuerdo a un estatus que produce cierta relevancia a la hora de narrar a las mismas; se generan constantemente modelos de vida que se encuentran condicionados a una serie de valores sociales que determinan el papel preponderante o no de ella, entonces se elaboran una serie de lecturas, que permiten encontrar que así como abundan aquellas cargadas de logros y legitimidad donde destacan los

héroes, ganadores y elogiados, también se manifiestan de manera antagónica aquellas que no lo son, o que no son dignas de serlo, a las que Butler (2010) denomina vidas negadas. Así pues, se podría afirmar que hay distintas maneras de distribución de la vulnerabilidad, formas diferenciales de reparto que hacen que algunas poblaciones estén más expuestas que otras a una violencia arbitraria.

Así como la distribución de la vulnerabilidad se da de forma desigual, el sentimiento de alteración frente a la muerte lejana también lo es, esto a causa de que el hecho de conmoverse por el deceso de otro, depende de la capacidad que haya tenido el difunto de generar sentimientos de empatía en los demás, de tal forma que produzca en los otros una sensación de pérdida que sea asumida como propia. Sin embargo, no consiste solo en generar un sentimiento de empatía, se trata también de reflejar unas determinadas características que hagan coincidir a las partes, por ejemplo, reconocerse como compatriota, familiar, amigo, latino, etc. Jiménez (2012) afirma al respecto, que aunque cada muerte constituye el fin de un mundo único, obviamente, el deceso de una “tercera Persona”, de un “otro”, de un desconocido, anónimo y sin rostro, “no trasmite la misma potencia de revelación, ilustración e instrucción” que aquella producida por una existencia cercana.

Sin embargo, hay que reconocer que el duelo producido por una determinada muerte, en términos de Butler, es una realidad colectiva, social y cultural que comprende el conjunto de fenómenos, psicológicos y psicosociales, que se ponen en marcha tras la pérdida de una persona allegada. En conclusión, la relevancia del óbito depende de la importancia y el sentido de la vida. Para hacer profundidad en lo anterior, es necesario desarrollar la situación con amplitud en el siguiente tópico.

5.3. Trayectorias discursivas de la muerte

Como ya fue enunciado, al igual que el lenguaje, la forma de experimentar la muerte es distinta en diferentes grupos, es contextual y por lo tanto diversa; si las personas de una comunidad determinada la consideran natural e inmutable o como un acto divino se trata de algo aprendido en sociedad. Su sentido cambia con el paso del tiempo, para citar un ejemplo de ello, debemos recordar que no se construyeron las mismas narrativas y sentidos en torno a la muerte en tiempos de la violencia bipartidista, luego de la conformación de las guerrillas

liberales y comunistas, durante el fervor del narcotráfico o con la entrada en vigencia de la persecución para-estatal. Las maneras de referirse a ella en dichos contextos, no es la misma, no es lineal y por lo tanto obedece a condiciones específicas que hacen de ellos eventos únicos.

A pesar de que la gran mayoría de sus planteamientos no son piezas estructurantes para este proyecto investigativo, los autores de la violencia en Colombia (Borda, Umaña, Guzmán, 1962) hacen una afirmación que es interesante desglosar a la luz de otros trabajos que brindan un análisis mucho más amplio acerca de los sentidos de la muerte⁶ “*los colombianos han aprendido a vivir con la violencia, a endurecerse ante los crímenes, a hacer su vista despreocupándose por los titulares de los periódicos que informan sobre la muerte de humildes campesinos.*”

¿Por qué se genera dicha diferenciación? ¿Hay una carga considerable de indiferencia? De cierta manera pareciera que existen muertes que merecen ser enunciadas y otras que solo son negadas o leídas de determinadas maneras. A nivel del discurso –planteado por Butler y Jiménez- ciertas vidas no son consideradas como vidas, para ello, deben ser dignas de atención, aquellas que vale la pena preservar o que tienen algún reconocimiento socialmente positivo, pero acceder a esta condición resulta ciertamente complejo, porque existe una extensa lista de requisitos que aquellos sujetos vulnerables no pueden cumplir, por tanto, en la mayoría de circunstancias estas vidas *desrealizadas* sin permitirseles siquiera ejercer un duelo público, son deshumanizadas en la vida discursiva negándoles la posibilidad de ser nombradas como elementos del conflicto, cerrándoles la posibilidad de ser evocados como seres humanos, asignándoles una condición permanente de espectros sociales.

No basta solamente con analizar el papel del sujeto vulnerable para entender el problema, dado que entran en juego elementos puntuales como la pertinencia narrativa en torno a un fin político o comercial. Tal es el caso de la muerte de niños, en donde se exhibe al inocente desprotegido con una carga de lastima dentro de la misma narración que posibilidad la producción de un sentido y un dolor socialmente aceptado. Ahora bien, es importante plantear

⁶ Se debe mencionar que el tema central de Umaña, Fals Borda y Guzmán era la violencia, con un estudio desde un plano sociológico e histórico, por ello no se puede exigir elementos que lo desborden para términos de esta investigación.

cuestionamientos puntuales para aclarar el panorama ¿Cómo se leen las pérdidas? ¿Cómo se lee la vida? ¿Qué vidas importan?, acaso ¿cómo vida todos valemos lo mismo?, ¿Todas las muertes se lloran de la misma manera? Así como sucede con la distribución de la vulnerabilidad, la producción de significados sobre a la vida y muerte de determinadas personas es variable, se determina dentro de algunos elementos desiguales, y así mismo se generan unas representaciones hegemónicas que dependen de la producción de un consenso respecto al significado de ciertas existencias.

Si se genera el mencionado conceso respecto a la desigual interpretación de la vida, se asigna también distintas lecturas de la muerte de acuerdo a la función social que se tenga mientras se existe. Por ejemplo catalogar a un individuo públicamente como terrorista o asesino tiene una carga simbólica que lleva consigo unas lecturas particulares sobre el valor de esa existencia, se genera el discurso común de la vida inmerecida, de aquel que debe morir, lo cual implica que le sea negada cualquier oportunidad de solidaridad que produzca en las personas ajenas un duelo o una identificación respecto a este ser viviente, debido a que se le considera como una amenaza para nuestra propia vulnerabilidad, puesto que al ser cuerpos socialmente constituidos, estamos sujetos a otros, por ello se hace evidente el aumentado de la seguridad frente a la irrupción de peligros físicos imprevisibles y el crecimiento de la protección ante la amenaza incalculable a la propia existencia como lo manifestaría Elías (1987).

5.4. Conclusiones

La producción nacional respecto a estos temas es escasa, si bien hay excelentes trabajos que se refieren al conflicto en Colombia, como el de Umaña, Guzmán y Fals Borda, la gran mayoría de los análisis se han planteado a partir de un interés en torno a la *violentología*, cuya visión de la muerte está ligada a una perspectiva netamente instrumental al servicio de un estudio cliométrico de la historia. Sin embargo, hay una rica elaboración en el campo internacional en donde a partir del uso de distintas materias se analiza el fenómeno, en este orden de ideas, se rescata la crítica realizada por Jiménez (2012). “la sociología se preocupa más por las situaciones de la vida y poco se ha preocupado por la muerte cuyo análisis se ha propuesto más en otras áreas como la medicina o la biología” por tal motivo es necesario, plantear un desafío a la manera convencional de estudiar estos campos.

La muerte es vista generalmente en términos biológicos y es claro que no se puede desligar de la muerte social, pero el rumbo de la investigación se dirigirá solo al análisis de la segunda, ya que el contexto colombiano amerita un trato diferente en donde deje de verse a la muerte como una consecuencia de los fenómenos de la vida, para que empiece a ser vista como todo un fenómeno social que aporta sentidos que condicionan las maneras de vivir de los sujetos.

Además, de acuerdo con Butler (2010). Existe la necesidad de plantear análisis críticos acerca de los fenómenos, a pesar de que muchos de ellos se encuentren –más aun dentro del contexto en el que vivimos - ubicados dentro del “binarismo” que solo permite asumir una postura determinada, y que aquellos que deciden optar por un lugar analítico mucho más amplio, corren el riesgo de ser catalogados como terroristas.

6. Marco teórico

*..En un rincón quedamos las tediosas
gentes sin emoción, huecas y vanas...*

¡Lléguense las nocturnas mariposas

Fúnebres, y que lloren las campanas...!

Este fastidio que me está matando...

¿dónde las almas íntimas, hermanas.

¡Señora Muerte se las va llevando!

Señora muerte. León de Greiff

6.1. Muerte

La muerte es una situación ineludible de la realidad social que, según Elías (1987), ha generado en la humanidad un cuestionamiento fundamental: ¿Cómo enfrentamos el hecho de que vamos a morir? El autor plantea cuatro vectores que se encuentran asociados a la respuesta de esta duda: pensar que existe una vida posterior; reprimir la idea de morir; pensar que otros mueren, una realidad asociada a los demás; y por último, la necesidad de mirar de frente a la muerte. Estos cuatro ejes, serán tenidos en consideración para hacer una definición de la categoría. Así pues, de acuerdo a estos argumentos, se partirá del primer vector.

Solo para los humanos es un problema morir, así que tradicionalmente la muerte ha sido acompañada de una serie de mitos que generalmente se encuentran asociados a la religiosidad, la magia, la espiritualidad y otros elementos que se han encargado de construir un conjunto de significados que buscan dar respuestas y orientaciones respecto a este gran fenómeno de la vida social. Dichas producciones se ven evidenciadas en la múltiple elaboración de nociones que se encuentran acompañadas de una serie de rituales que se asocian a dichos significados; a estos significados y producciones rituales de socialización (Jiménez. 2012) las denomina como *sistemas de muerte*, reconociéndolos como la esfera total de pensamientos, sentimientos y comportamientos que están relacionados directa o indirectamente con la muerte, siendo

procesos socioculturales que incluyen tradiciones, actos, omisiones, emociones y manifestaciones por las que el ser humano siente, conoce y actúa por medio de lo que el autor denomina como la *muerte vivida*. (Jiménez. 2012).

Prosiguiendo con el segundo vector, la idea de reprimir el sentimiento de morir se encuentra asociada al hecho de que, como afirma Jiménez, la sociedad busca dar significados a la muerte con el fin de reducir la carga de sentirse efímeros y temporales, a lo que para efectos de esta investigación, sería necesario añadir que también existe una necesidad de eludir la culpabilidad y la responsabilidad colectiva e individual (Butler. 2006) más aun cuando se relaciona con muertes violentas o producto de la precaridad⁷.

Elías analizó lo anterior desde un punto individual⁸ para argumentar que existe toda una serie de mecanismos psicológicos de defensa que buscan eludir el trauma, como la creación de fantasías para eludir la mortalidad, por ende se hace necesario no mirar de frente los fenómenos asociados a los muertos y moribundos. Por otro lado, argumenta que existe también una respuesta social⁹, donde se afirma que la muerte, en cuanto práctica y pensamiento, se va escondiendo cada vez más -con el *empuje civilizador*- detrás de las bambalinas de la vida social. Estas dos teorías abren la puerta al análisis de una creciente *escrupulosidad*, que se refiere “al creciente alejamiento de los seres humanos de las practicas con los muertos, lo que hace que se involucre a agentes externos en las practicas que antes eran naturales y a la manipulación de los cuerpos –enterramientos, procesos teratológicos, entre otros-. Se evita hablar de situaciones naturalmente relacionadas, con la muerte, como el ser comido por gusanos; es clara la tendencia a aislar y reprimir los procesos de la muerte (Elías. 1987)

Así pues, se reconoce en términos investigativos que la muerte es un fenómeno bio-social, lo cual abre las puertas a la manera como será reconocida la categoría para el uso de la investigación, para ello se hace necesario acudir a lo que Jiménez apelo en su estudio como la *desmagificación* en términos webberianos, refiriéndose a que es necesario excluir lo mágico de

⁷ Entendiéndola desde Butler como la vulnerabilidad potenciada por la indulgencia de las obligaciones del estado.

⁸ *Represión individual de la muerte*: Este elemento el autor lo propone citando algunos elementos de Freud, para ver más sobre esto ir a: Elías, N. (1987) *La Soledad de los moribundos*: México: Fondo de Cultura Económica

⁹ *Represión social de la muerte*

los análisis, ya que este mismo autor considera que un obstáculo importante para que el desarrollo de los estudios sobre la muerte no se hubiera consolidado, es que se le otorga una mayor carga afectiva y mística, lo que ha retardado su consideración como objeto de análisis, favoreciendo la poca producción sobre el tema comparada con las realizadas sobre la vida social.

Por tanto, la categoría será trabajada de acuerdo a lo afirmado por Jiménez, asociándolo a lo planteado con anterioridad desde Elías, reconociendo a la muerte como “una realidad natural cuyo sentido depende de la construcción cultural; por tanto no se refiere a nada en específico, no designa ningún objeto, función, categorías o estado concreto, puesto que el ser humano no sabe lo que es estar muerto, o lo que es lo mismo, la idea de la muerte propiamente dicha es una idea sin contenido”. “La muerte no es un concepto objetual sino relacional, en tanto que no puede concebirse sin su opuesto, la vida” (Jiménez, 2012).

Para argumentar el papel y el porqué de la categoría, será necesario apelar a los dos últimos vectores - pensar que otros mueren, una realidad asociada a los demás y mirar de frente a la muerte -. Si partimos del primer elemento, es posible vincularlo al hecho de que la relevancia de la muerte está asociada a la importancia de la vida, (Butler.2006) y a que como argumenta Jiménez, el valor de la muerte es dependiente no solo del valor de la vida sino también de la *muerte sufrida*, entendida como las condiciones sociales en las que se genera y produce la muerte, lo cual permite vincularla a uno de los elementos centrales de esta investigación que es el análisis de las producciones discursivas de la muerte en el escenario del conflicto armado, apelando a que por lo demás, la aplicación de la categoría para un individuo esta mediatizada socialmente y no es la misma para todos en un momento determinado.

Si se discute en términos de Jiménez y Butler, ambos estarán de acuerdo en que difícilmente la muerte lejana representa una pérdida propia, ya que, desde Jiménez (2012), a pesar de que cada muerte constituye el fin de un mundo único, obviamente, la muerte de una <<tercera persona>>, de un <<otro>>, de un desconocido, anónimo y sin rostro “no transmite la misma potencia de revelación, ilustración e instrucción” o reconocibilidad en términos Butlerianos.

Es precisamente allí donde se teje la relación con el análisis de Butler, puesto que se hace necesario discutir por qué las producciones respecto a la muerte se hacen de manera diferencial. Para ello, será fundamental plantear la discusión asociándola a la categoría de *precariedad*, es allí donde se encuentra presente el último vector, la necesidad de mirar de frente a la muerte, se relaciona con la responsabilidad ética de hacer frente a un análisis más extenso respecto a dicho fenómeno, lo cual posibilita una ampliación del panorama de discusión.

Finalmente, para este proyecto analítico, la muerte será tratada como proceso discursivo, no porque se desconozcan todos los elementos materiales que tienen que ver con ella, sino que se sostiene que la muerte tiene existencia en tanto se produce dentro de un marco social, por medio de sus discursos, que la dota de sentidos que le permiten tener aceptabilidad y legibilidad. Para citar un ejemplo, el morir dentro del conflicto armado en Colombia, a pesar de que represente en todos los casos un fin de la existencia material, no se reconoce discursivamente de la misma manera, no es lo mismo tratar al cadáver de militar como asesinado, que definir al del guerrillero como “dado de baja”. Lo que permite concluir que no todos los muertos se viven igual y no producen los mismos sentidos.

6.2. Precariedad

Para hablar de *precariedad* como categoría, es necesario registrar de antemano que ésta se centra en la condición de que la existencia siempre está amenazada y la hacen escaparse del propio control de los sujetos ya que siempre podemos ser objeto de agresión. Por tanto, se debe reconocer que toda vida es precaria, lo cual equivale a decir también que ella surge y se sostiene en el marco de unas condiciones específicas de existencia, (Butler. 2006).

Es decir, que nuestra vida está siempre de alguna u otra forma en manos de otro, de tal forma que genera una interdependencia colectiva connatural al ser humano, lo cual nos permite saber que si bien estamos atados en esta condición para poder sobrevivir, la pervivencia de los sujetos es incierta, no está garantizada de forma alguna, dado que cualquier elemento vivo puede ser suprimido por voluntad o por accidente dentro de esta relación. Por tanto, “la negación de la propia *precariedad* persigue negar la ontología social en la que cada uno de

nosotros estamos expuestos al otro, y de la cual la *precariedad* es una condición generalizada” (Butler. 2010).

Sin embargo, a pesar de que los sujetos estamos “organizados” de manera interdependiente dentro de unos marcos de vida, éstos también son producidos y usados de forma diferente, de tal manera que se determina la forma en la que se reconocen de manera distinta, las vidas provenientes de los otros marcos. Acudiendo a ejemplos de Butler, podemos ubicar a dichos conjuntos en términos políticos dentro del ejercicio de los estados nacionales: si identificamos a los Estados Unidos como un marco particular, el reconocimiento a otros cuerpos -por ejemplo el de los afganos-, se hará de manera diferenciada, puesto que se crean unos sentidos respecto a la propia *precariedad*, a tal punto que se puede ser capaz de conducir los usos de la violencia con el fin de preservarse a sí mismos, promoviendo la ampliación de la *vulnerabilidad* del otro grupo hasta llegar a provocar el deseo de destruirlo.

Es precisamente en escenarios de dependencia como este, en donde se teje la relación entre *precariedad* y *vulnerabilidad*, porque en sí mismo ser precario nos hace vulnerables, así que si entendemos la *vulnerabilidad* como una condición de nuestros cuerpos socialmente constituidos y que hace que estemos atados a otros, también se debe reconocer que nos encontramos amenazados por la pérdida y somos susceptibles a la violencia producto de los demás, la cual a su vez depende de algunas normas de *reconocibilidad*. “la vulnerabilidad adquiere otro sentido desde el momento en que se la reconoce, y el reconocimiento tiene el poder de reconstruir la vulnerabilidad” (Butler.2010). Hay formas diferenciadas de distribución de la vulnerabilidad y la reconocibilidad, maneras distintas de reparto que hacen que algunas poblaciones estén más expuestas que otras a las agresiones y que su precariedad sea tratada de otras maneras, ya que la vida se cuida y se mantiene diferencialmente y existen formas radicalmente opuestas de distribución de los daños hacia los sujetos en todo el planeta.

Esta aplicación desigual de la vulnerabilidad conduce directamente a una *deshumanización* que propende a que algunas personas no sean consideradas como sujetos; promueve seres humanos no conceptualizados dentro del marco de una cultura política, los cuales no gozan de derechos y reconocimientos legales; se trata de seres humanos que al parecer no son “humanos”, lo que provoca en ellas un estado de vidas negadas cuya forma

espectral de mantenerse animadas, las conduce a ser negadas una y otra vez en el marco del abuso de la *precariedad*; son vidas para las que no cabe ningún duelo porque nunca “fueron” y deben ser eliminadas aunque parecen vivir insistentemente, lo cual condena el reconocimiento de dichos sujetos a la extrema vulnerabilidad.

Así pues, pasan por un proceso de *desrealización* en dónde el sujeto negado, en términos discursivos, no se reconoce siquiera como vivo o muerto, parecería que se encontrara en una condición inmaterial que no le permite hallarse en una existencia social, por lo tanto estas vidas desrealizadas no son dignas siquiera de ser lloradas o de hacer un duelo público¹⁰. Para hacer parte de esta “realidad” habría que jugar un papel dentro de la *precariedad* que haga que dicha vida sea indispensable, legítima o valiosa de preservar –tal es el caso de algunos niños¹¹–; la reconocibilidad facilita las normas de la aprehensión de la vida misma, lo cual potencia la creación de unos escenarios performativos que buscan hallar las formas en que los seres acaban siendo elegibles para dicho reconocimiento.

Si bien este ejercicio entre la reconocibilidad y lo performativo en los marcos de lo precario puede llegar a influir en la manera en la que las personas son tratadas como humanos, ésta relación también puede ser crucial a la hora de ser una condición inducida en la que una serie de personas pueden quedar expuestas al insulto, la violencia y la exclusión con riesgo de ser desprovistas de su condición de |s en la búsqueda de su reconocimiento, (Butler. 2009).

En este orden de ideas, la *precariedad* pareciera determinar quién será criminalizado, protegido, estigmatizado, quien tendrá asistencia del estado o un reconocimiento en el marco

¹⁰ Un ejemplo para dicha *desrealización*, lo encontramos latente en la realidad del conflicto armado colombiano, en donde aquel subversivo “dado de baja” dentro de los combates, no es siquiera reconocido como sujeto, es narrado como otro objeto al servicio de la guerra que no merece ser llorado ni es digno de un duelo público.

¹¹ Si bien la figura del niño pareciera que universalmente es reconocida como vulnerable y que según el marco de varios derechos goza de un mando que procura preservarle, Butler sitúa un ejemplo que ilustra las maneras en las que estos pequeños no son narrados como legítimos ya que sus muertes sencillamente son naturalizadas dentro de un contexto de guerra “Cuando en una nota periodística aparece un niño que está sangrando o un cuerpo sin vida sobre el suelo afgano, no se lo presenta como parte del horror de la guerra, sino sólo al servicio de una crítica de la capacidad militar para apuntar correctamente, como si la meta final fuera apuntar bien” es evidente un sujeto ya deshumanizado dentro de los elementos del conflicto.

de la ley. Butler afirma sobre este planteamiento, que es la *precariedad* la que determina quienes son considerados como sujetos y quienes no, está completamente relacionada con la determinación de los grupos que pueden ser considerados como aceptables en los términos de vida; determina quiénes pueden ser leídos o entendidos como humanos y quienes viven o tratan de vivir al otro lado de los modos de inteligibilidad establecidos, como el caso de las comunidades transgénero, los terroristas afganos, e incluso, los guerrilleros colombianos.

Las instituciones políticas están parcialmente diseñadas para producir una serie de elementos que garanticen la reducción de las condiciones de *precariedad* y de paso, usan sus discursos legítimos para producir una serie de sujetos ideales cuyo valor de vida es “indiscutible”, lo cual también conlleva a la legitimación de las agresiones hacia aquellos que se apartan del modelo aceptable de sociedad desde cualquier ámbito - político, sexual, cultural e incluso racial-. De esta manera, el uso de la *precariedad* ha permitido a los estados justificar su propia violencia hacia cualquier comunidad que se aparte de sus marcos de reconocibilidad, claro está que la manera en la que se emplean las agresiones no solo tienen que ver con el uso de formas directas utilizadas tradicionalmente dentro de los aparatos hirientes de la guerra; ya que no se puede reconocer la *precariedad* solamente en términos materiales del cuerpo, su *dañabilidad* también depende de los escenarios inmateriales como los discursivos. Así que la violencia también se genera en términos del discurso con un fin específico que busca reducir los niveles de reconocibilidad, produciendo y reproduciendo la *precariedad* como norma de la vida cotidiana.

Si bien esta teoría invita a repensarnos lo humano en términos de lo precario como característica compartida y la precaridad como condición políticamente inducida, el fin del análisis de estas categorías debe apuntar a un *descentramiento narrativo* que contemple la salida de las perspectivas individuales, poniendo en juego otro tipo de narrativas que permitan ubicarnos en un plano de responsabilidad diferente respecto al otro. “A pesar de no venir del mismo lugar y no compartir una misma historia, tengo la sospecha de que es posible apelar a un “nosotros”, pues todos tenemos una noción de lo que significa haber perdido a alguien” (Butler. 2006), así pues se concluye respecto a la categoría, que romper con estos marcos del “yo” individual, significa repensar la *precariedad*, la *vulnerabilidad*, la *reconocibilidad* y la *interdependencia* en pro de un “yo” que este dirigido hacia los demás.

“No es posible continuar la guerra sin primero preparar y estructurar la comprensión pública acerca de qué es la guerra y sin tratar de suprimir cualquier información narrativa, visual o audible acerca de ella que ayude a exteriorizar la resistencia popular en su contra”

Violencia de Estado, Butler

6.3. Marco Social

Para sustentar la categoría de marco social, es necesario apelar a la analogía que establece Butler entre este y la fotografía. Al hacer una fotografía determinada, lo que se logra con la ayuda de la cámara, es obtener una imagen duradera respecto a una situación específica, con un ángulo, una posición, un sentido y una intencionalidad difícilmente alterables con el paso del tiempo. Al igual que esta imagen, el marco social capta un elemento, situación o escenario determinado encerrándolo en una serie de condiciones que representan un límite para él mismo. Sin embargo, este nunca puede contener todo lo que es posible ver, pensar, reconocer y aprehender.

A pesar de que la visión adentro capture un panorama amplio, siempre ocurre algo afuera que no se puede captar dentro de nuestra comprensión de las cosas. Así, si continuamos con la analogía, al tomar la fotografía del bodegón sobre la mesa, es imposible captar desde donde viene la luz que ilumina su existencia que llega por la ventana. Para captar el origen, bastaría con salir y enfocar el lente hacia el cielo, pero inevitablemente tendríamos que suspender la mirada que dirigíamos hacia el conjunto del interior. Siempre se escapa algo fundamental dentro del análisis inmediato de nuestra realidad.

“El marco no simplemente contiene lo que exhibe lo que “contiene”, sino que participa activamente en una estrategia de contención, produciendo y haciendo cumplir de un modo selectivo lo que se contara como realidad” Butler (2010) Inevitablemente este elemento siempre estará excluyendo algo, al producir una serie de sentidos respecto a las situaciones, desrealiza versiones alternativas de la misma realidad. Cuando se refiere a los marcos de la guerra, Butler argumenta que los marcos mediante los cuales se llega a comprender la

violencia de la guerra participan en el hacer y re-hacer de la misma, ya que al reproducir un marco que legitima la validez del conflicto, el nivel de aceptabilidad en aquellos que tuvieron acceso a esta visión será más amplio si se les presenta con los “argumentos” suficientes para justificar la agresión. A pesar de que se muestra la violencia, acompañada de algunos de sus efectos, esta se encuadra de tal manera que se produzca la comprensión y el apoyo público de la violencia, incluyendo su presentación como un objeto de consumo visual.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, no es posible reconocer a los marcos sociales como un elemento fijo e inalterable, ya que pueden crearse y re-crearse dependiendo del lente que se use para la percepción de la realidad. Por ejemplo, dentro del conflicto colombiano no es posible establecer un solo marco en donde se encuadre toda la escena de lo real, puesto que el sentido que producen los medios de comunicación, el estado, las víctimas o los actores armados, se encuentran ampliamente diferenciados. Aunque hay que aclarar que dentro de este ejercicio comparativo no todos los marcos tienen la misma capacidad de reconocibilidad, esta depende de elementos discursivos, la postura oficial o el nivel de *precariedad*. Así, se hace necesario analizar la manera en la que el marco regula las interpretaciones que se producen respecto al fenómeno asociadas a una carga de afecto y emotividad que facilitan el asombro, el escandalo o la admiración sobre la situación, por ende, se convierte en una posibilidad de control sobre la percepción, asignándole una reconocibilidad a ciertas figuras de lo humano, de tal forma que se formulen unas normas que buscan determinar cuáles si y cuales no serán vidas dignas del duelo dentro del aparato de la guerra.

Sin embargo, cabe la posibilidad de que el marco se rompa y cuando ello sucede, la realidad dada por aceptada es puesta en tela de juicio, dejando al descubierto los planes instrumentalizadores de la autoridad que intentaba controlar dicho marco (Butler, 2010). Todo marco rompe consigo mismo al desplazarse por el tiempo y el espacio, pero depende de las condiciones de reproducibilidad para el éxito de poder contener y llevar lo que “se ve”. Probablemente el éxito de las visitas a lejanos lugares, está estrechamente atada a las particularidades que posee, lo cual hace que se facilite la reproducción de su popularidad, esta capacidad tendrá punto final cuando el marco que contenía aquella representación se deforme, se re-forme o llegue a nuevos contextos produciendo un sentido desagradable que reduzca su nivel de aceptación.

Aunque el marco aterriza en nuevos contextos, también crea unos nuevos asociados a esa nueva llegada. Los marcos de la violencia legitimada operan bajo la misma lógica, así que son en sí mismos estos marcos los que potencialmente pueden facilitar un escape de estas representaciones. De acuerdo con Butler, probablemente el escape de dichos marcos no pueda generar las condiciones para el fin de la violencia, frenar una guerra, desactivar una bomba, pero si ofrece las condiciones necesarias para transformar el nivel de aceptación, lo cual podría generar horror y escándalo generalizado que facilite el desarrollo de llamados de justicia que apelen al reconocimiento de un nosotros.

Esta investigación pretende generar la producción de unos nuevos marcos analíticos respecto al conflicto armado en Colombia a partir del análisis de las muertes y las vidas que se relacionan con el mismo, será importante para ello abordar los marcos producidos por el periodismo, para darles un nuevo horizonte en la búsqueda de la reinterpretación de los hechos y la resignificación de las vidas, permitiendo la oportunidad de análisis amplios al respecto que abran las puertas a la respuesta y a la oposición de la agresión. A pesar de que la realidad no funciona como el bodegón que se propuso anteriormente, cambia el sentido si abrimos la ventana, ubicamos el bodegón junto a ella permitiéndonos enfocar el sol, el origen de la luz que da forma al bodegón de primer plano.

7. Análisis de archivo:

“Hay que reconsiderar la tesis de que los recientes esfuerzos por parte de los Estados para controlar las dimensiones visuales y narrativas de la guerra, no solo han perseguido controlar y estructurar los modos de comprensión pública formulada y ratificada dentro de los campos visuales y audibles, sino también establecer los parámetros sensoriales de la realidad misma, incluido lo que puede ser visto y oído”

Violencia de Estado. Butler

7.1. Discurso y medios de comunicación

La violencia no solo se encuentra limitada al escenario físico, donde el fin último es alcanzar el impacto directo sobre el cuerpo o afectar cualquier otro elemento vinculado a él, intentando transformar, ocupar o acabar con las condiciones que hacen posible la existencia material y biológica de los seres atacados. Por el contrario, en el ejercicio bélico actual también se encuentran presentes elementos que se encargan de desrealizar la vida, donde se limitan las condiciones que hacen legítima las existencias o las apuestas políticas de los sujetos, por medio de estrategias que apelan al uso narrativo con el fin de generar impacto en el campo discursivo, con el fin de provocar la ampliación de la vulnerabilidad de los mismos.

Si bien todos los escenarios sociales son producidos discursivamente, para efectos de esta investigación el enfoque estará dirigido hacia los análisis de las narrativas en algunos medios de comunicación colombianos, y su relación con la construcción del discurso del cuerpo muerto en la guerra. Sin embargo, no hay que limitar esta complejidad en términos de lo lingüístico en relación a lo extralingüístico, puesto que no se entiende al discurso como una combinación de habla, actos, pensamiento y escritura, sino que, por el contrario, estos son sólo componentes internos de las totalidades discursivas. (Laclau & Mouffe, 1987) en palabras de los autores citados el discurso podrá entenderse de la siguiente manera:

Si pateo un objeto esférico en la calle o si pateo una pelota en un partido de fútbol, el hecho físico es el mismo, pero su significado es diferente. El objeto es una pelota de fútbol sólo en la medida en que él establece un sistema de relaciones con otros objetos, y estas relaciones no están dadas por la mera referencia material de los objetos sino que son, por el contrario, socialmente construidas; a este conjunto sistemático de relaciones es lo que llamamos discurso. [...] El carácter discursivo de un objeto no implica en absoluto poner su existencia en cuestión, ya que una piedra existe independientemente de todo sistema de relaciones sociales, pero es, por ejemplo, o bien un proyectil, o bien un objeto de contemplación estética solo dentro de una configuración discursiva específica.

De lo anterior se puede decir que, ninguna producción discursiva es enteramente auto contenida, estable o axiomática, porque entre las relaciones de poder que en ella se encuentran inmersas, existe una constante tensión, por ello está sujeta a condiciones que le imposibilitan alcanzar una esencia en sí misma, de tal manera, que es imposible establecer un punto de partida y de final de los fenómenos de la realidad, ya que la representación de estos, depende del marco social que los analice. Por tal motivo, dentro de este trabajo los medios de comunicación no serán tenidos en cuenta como representaciones de lo real, sino como una pieza fundamental del, conjunto sistemático de relaciones que producen el discurso de lo real.

De acuerdo con Curran (1998) los medios reproducen sentidos de lo real, antes de formar la sociedad, porque los esquemas interpretativos que proponen los medios no son fiel copia de la realidad, sino que son representaciones de la misma, producidas por unos cuantos, las cuales logran propagarse de forma hegemónica para determinar el sentido de lo real que asumen los otros. No es probable sostener que lo que buscan los medios de comunicación es generar un consenso ideológico, donde “la gente comparte un común universo de significado, experiencia y valor, una forma común de percibir y evaluar el mundo. Si fuese totalmente exitoso, tal consenso significaría que cada cual en una sociedad pensaría igual, compartiría mapas de sentido y tendría la misma serie de valores” (Grossberg, 2004).

Crear que de forma masiva los emisores producen e incorporan mecánicamente las interpretaciones que los receptores tienen de la realidad, es una condición problemática, ya que sería definir a la audiencia como una masa acrítica, cuyos marcos sociales no permiten hacer análisis de lo emitido, y por ende, asumen la información como única pieza para moldear su visión de lo real. Por el contrario, si bien estos sistemas informativos hacen parte fundamental de las relaciones sociales, quienes los dotan de sentido son los espectadores, cuyos esquemas interpretativos les permiten crear una mediación entre su concepción del mundo y esta información¹².

De esta forma, los medios de comunicación hacen parte de la estructura medular hegemónica, ya que no buscan crear un consenso puesto que no proponen una única visión del mundo; no tratan de homogenizar, por el contrario apuntan hacia una transformación del sentido de lo popular¹³, no tratan de anular la particularidad, pero sí de encaminarla hacia la legitimación de algunas totalidades discursivas, que permiten ubicar los ejes de poder en un lugar inalterable. Desde una perspectiva de hegemonía como la trabaja Grossberg esto implicaría una articulación con los lenguajes populares, porque estos reflejan lo que para la gente importa, en aras de redefinir sus mapas de lo que importa. (Grossberg, 2004)

De este modo, la influencia de los medios es relativa y depende de las características de la audiencia y del contexto, dicho influjo se incrementa si lo emitido logra tocar la experiencia personal de quien recepta, convirtiéndose así, en una fuente de veracidad para el sujeto interpretante cuyo marco estará más cercano a la aceptación de dichos contenidos, posibilitándole al medio cambiar la percepción que el espectador pueda tener de determinado suceso y a la vez, podrá influir en lo que este pueda considerar como importante. De hecho, a

¹² Hay que aclarar que estos esquemas también se construyen en la escuela, la familia e incluso en las redes sociales. “los medios de comunicación, generalmente no sirven como causa necesaria y suficiente para influir sobre la audiencia” (Curran, 1988).

¹³ Para Grossberg “lo popular es donde la imaginación social es definida y cambiada, donde la gente construye sus identidades personales, identificaciones, prioridades y posibilidades, donde la gente forma y formula las agendas morales y políticas para ellos mismos y sus sociedades, y donde ellos deciden si y en qué (o quién) invertir el poder de hablar por ellos”

partir de dichos análisis puede interiorizar un sentido sobre el modelo ideal de realidad, familia e incluso de identidad nacional (Curran, 1998).

Los medios de difusión no sólo promueven un sentimiento común (nosotros), sino que también favorecen la integración dentro del orden normativo y de los valores morales de la sociedad, dentro de su sentido de lo correcto y lo incorrecto. Por eso los medios de difusión remarcan, de forma regular los límites de lo que es aceptable y de lo que no lo es. Y lo hacen a través de la expresión de la desaprobación colectiva, que se dirige no solo a los que han incumplido la ley, sino también a los que transgreden las normas sociales¹⁴ (Curran, 1998).

Teniendo en cuenta lo expuesto por Curran y Grossberg, se debe reconocer que los medios de comunicación colombianos en la época reciente, han logrado producir y reproducir un modelo bimodal de los actores armados – buenos y malos – en el cual vinculan, en muchas ocasiones, a los espectadores por medio de la creación de ambientes y lenguajes familiares que buscan generar cercanía con las preocupaciones de cada uno, en una búsqueda constante de movilizar los miedos y temores de tal manera que se produzca un sentido de indignación colectiva, que reconozca a los análisis hechos por los medios, como los más apropiados para entender la situación.

Dentro de las clases dictadas en el marco de este ejercicio investigativo, tanto de práctica como laborales, surgió un ejemplo que sirve para ilustrar mejor la situación. Tal vez uno de los animales más odiados dentro de la sociedad es la rata, de la cual se han construido un sinnúmero de características que apuntan exclusivamente a su valor como roedor insalubre y peligroso, al que por sus referentes hay que temer sin importar la situación. Al aparecer el animal, lo hacen también los sentimientos de repulsión y el deseo de destrucción; por cualquier medio el animal debe desaparecer, hay que temerle por solo existir, es una amenaza por solo ser visto, no es legítimo reconocerlo como animal, así que debe ser perseguido y exterminado como cualquier escoria repugnante.

¹⁴ Para hacer esto más claro, el autor propone como ejemplo a las madres que abandonan sus hogares.

Si se establece un punto de comparación entre el ejemplo y la figura que se construye de los actores del conflicto, la relación es bastante cercana, ya que los grupos guerrilleros deben ser aniquilados de cualquier forma y perseguidos por su simple existencia. Se refiere a su existencia como “simple”, porque si bien las relaciones que gestan su origen son bastante complejas, el medio reproduce el modelo de amenaza *per se*, como si pudiera hallarse una especie de ontología del mal que debe ser extirpada del tejido social. Al producir al enemigo como la gran rata, la sociedad teme, y es ahí cuando el miedo se convierte en un instrumento promotor de la violencia, así como la existencia de la rata requiere del veneno para que el animal no pueda asustar, la presencia de la contraparte armada debe ser “resuelta” o contrarrestada con la violencia.

Como una especie de periodismo incorporado¹⁵ (Butler, 2010), la prensa comercial colombiana ha aceptado informar desde una sola perspectiva sobre los hechos del conflicto, por ejemplo, ponen en pantalla a unas muertes que son narradas de forma victoriosa y que se exhiben como si fueran trofeos que todos deben celebrar. De esta forma pareciera ser que se regula la perspectiva de la guerra, y aunque, como se dijo con anterioridad, esto no constituye la descripción de la realidad, si contribuye a la reproducción de un modelo discursivo sobre los actores armados, que va a ser percibido por ciudadanos que en su gran mayoría, otorgan al emisor televisivo un alto porcentaje de veracidad

¹⁵ Butler lo define como “un acuerdo por el que los periodistas aceptan informar solo desde la perspectiva establecida por los militares y las autoridades gubernamentales [...] a estos informadores sólo se les permite el acceso a la guerra a condición de que su mirada se limite a los parámetros establecidos de la acción designada”

“Esos a los que nosotros matamos no son del todo humanos, no son del todo vidas, lo que significa que no sentimos el mismo horror y la misma indignación ante la pérdida de sus vidas que ante las de esas otras que guardan una semejanza nacional o religiosa con nuestras propias vidas”

Violencia de estado. Butler

7.2. La puesta en marcha de la aceptación

Como ya se ha mencionado, existe un elemento importante que amplía el ejercicio de la violencia hacia otro escenario, uno en donde no es necesario la operación de las armas ya que sin ellas se puede ser igual de contundente; se traslada entonces la guerra a la negación y a la desrealización de la vida de los actores “criminales” del conflicto, produciendo así, distintos sentidos sobre su vida y muerte. La muerte del oponente no sólo representa el cuerpo que biológicamente deja de existir, sino que supone un conjunto de elementos discursivos que operan como instrumento legitimador del uso de la fuerza, lo cual requiere articular y movilizar a la población para que acepte, apoye y vaya a la guerra.

El día 4 de febrero de 2008, se anuncia “como la oportunidad de hacer catarsis de la rabia y el odio” una marcha que tendría como fin, “aliviar el cargo de conciencia de no quedarse callados ante tanta crueldad por parte de las FARC” (Editorial, 2008). En su etapa inicial, al parecer solo era un propósito de Oscar Morales, que haciendo uso de Facebook crearía el grupo de “un millón de voces contra las FARC”. Además, muchos de los sectores privados y públicos se sumaron a esta iniciativa y facilitaron el uso de sus recursos para la promoción de este evento.

Así mismo, lo que terminó por catapultar a una escala impensable el evento, fue el uso de las redes sociales, ya que se convirtieron en el mecanismo más importante para ampliar la convocatoria y hacer que la marcha se realizara de manera intensa en más de ciento quince ciudades del mundo, puesto que su capacidad masiva, permitió promover un mensaje cuya

estructura narrativa intentó vincular de manera personal a cada ciudadano, haciéndole sentir una cercanía con la noticia de manera tal, que la experiencia negativa de la guerra fuera exclusivamente canalizada hacia un rechazo fuerte a solo uno de sus actores.

Hay que reconocer que parte del "éxito" de esta movilización se debió a la fuerte influencia de la llamada "juventud" en la convocatoria, por medio de una nueva articulación entre los medios, el descontento social y unas nuevas generaciones cansadas de cargar con el peso "de ese trágico pasado histórico" con el fin de darle un peso de veracidad y validez al sentido de la convocatoria. Sin embargo, esta marcha no solo operó bajo la idea como la unión de toda la sociedad colombiana para hacer catarsis frente al conflicto armado como una sociedad unida, sino que también representó la promoción de una serie de valores democráticos, morales y ciudadanos que deberían ser incorporados por aquellos, que en el marco del Estado, iban a reconocerse como sujetos de paz, aquellos quienes haciendo uso de dichos valores respaldarían como sociedad al Estado, dándole aval a sus cuerpos militares para hacer más dura su política antiterrorista, todo con el fin de alcanzar esa ya idealizada sociedad, "pacífica, unida y democrática"

Para tal efecto, la reproducción de símbolos y de propaganda jugó un papel clave, ya que los instrumentos y herramientas que algunos sectores pusieron a disposición no fueron pocos: canales de televisión, cuñas de radio, artículos de prensa, e incluso, carteles publicitarios en las avenidas, se encargaban de dotar de sentido "patriótico" a la movilización, usando por un lado una narrativa que enfocaba las acciones históricas de la guerrilla hacia una representación delictiva, terrorista y criminal, y por el otro, resaltaba el papel de la fuerza militar y del Estado, como agentes cruciales para la construcción de la sociedad ideal encarnada en la seguridad democrática.

La manera en la que se narraba el conflicto armado estaba desligada de los procesos políticos e históricos, enfocándose en las acciones militares y los actos violentos particulares, con el fin de generar un impacto respecto a la violencia que permitiera movilizar a miles de personas en todo el mundo, dispuestas a respaldar cualquier tipo de acción que pudiera eliminar por fin todos los males. Era necesaria la producción de un enemigo sobre el que no cayera ninguna compasión, puesto que su principio fundamental consiste en atentar contra los

marcos de la vida, vulnerando potencialmente la precariedad de los ciudadanos. Se hace evidente entonces, que antes de movilizar a la tropa se hace necesario movilizar a la sociedad que ha de apoyar y respaldar tales acciones de guerra, (2010) y en este caso, movilizarlos de forma articulada.

El número de asistentes a esta manifestación en contra de las FARC permitió, incluso, a los medios hacer una analogía con la marcha del silencio propuesta en 1948 por Jorge Eliécer Gaitán (Editorial, La marcha de la rabia, 2008). Fue evidente el uso de sucesos históricos, y si se quiere, de hitos de la protesta social para vincular y aglutinar distintos sectores de la población, de tal manera que la convocatoria resultase a los ojos de muchos, como una acción “realmente” democrática e incluyente. Además, se debe destacar la transformación histórica del sentido y el modo en que se invita a la protesta, dado que ya no era convocada por los gremios, sindicatos o cualquier otra rama de la izquierda, sino que quienes la organizaban, eran un grupo de “jóvenes” que haciendo uso de las redes sociales y de la ayuda de amplios sectores de la comunicación, llegaron a unificar a millones de personas a partir del rechazo enfático de las acciones violentas de dicha organización criminal, como se le llama a las FARC.

De ante mano, la movilización de febrero resultó polémica, porque a pesar de haber hecho la analogía con la causa de Gaitán, ésta no logro alcanzar su intención de significado, ya que no representó las causas ni las apuestas de todas las víctimas de las violencias. Por ejemplo: se excluían las demandas hacia las acciones armadas del paramilitarismo y el Estado sin que las víctimas de tales flagelos se sintieran representadas.

Bajo esta lógica, se hace problemática la discusión frente a las intenciones que motivan esta marcha, hay quienes sospechan de un impulso por parte de algunos sectores políticos para la tercera reelección del presidente, sin embargo, sectores contrarios a estas afirmaciones las ponen en tela de juicio. Por ejemplo, para el grupo editorial de revista semana (2008) "no es un aval al gobierno de Uribe, sino un respaldo a los valores democráticos, al Estado de derecho y a las instituciones que son pilares fundamentales para que un país sea libre y plural".

Aquellos que reclamaban a sus víctimas no entraban en este debate, hacían una denuncia puntual respecto a la ausencia de sus causas en el escenario de la protesta, defendían ideas omitidas de la interpretación del conflicto armado que se basaba en un solo vector - el de

la culpabilidad criminal de las guerrillas de todos los fenómenos de violencia históricos del país- lo que implicó que la responsabilidad política, social y militar del conflicto armado cayera solamente sobre los hombros del grupo subversivo-.

Por tal motivo, este sector se desvinculó de la organización de la marcha de febrero para proponer una concentración en la plaza de Bolívar junto a una marcha distinta, que reuniera sus causas en el mes de marzo en contra de paramilitarismo y los crímenes de Estado. Esta iniciativa fue apoyada entre otros, por la CUT, el colectivo de abogados José Alvear Restrepo, el Polo Democrático, el comité de solidaridad de presos políticos y por el hoy senador Iván Cepeda.

Sin embargo, a pesar de que las causas y las razones de este sector opositor estaban plenamente argumentadas, hubo críticas polémicas al respecto como las de Rafael Nieto (Nieto, ¡A marchar!, 2008) que catalogó tales posiciones como argumentos retorcidos y sectarios, a causa de que marchar en contra de las FARC no es aupar a los paras, sencillamente el pensamiento de izquierda hacía un boicot a la marcha con el fin de beneficiar a la guerrilla. De este modo, los juicios emitidos por varios medios propendían el aumento de la histeria colectiva, de tal manera que se condicionaran las acciones de los ciudadanos, ya que simpatizar con las protestas, era apoyar indirectamente a los grupos “terroristas” y de paso, estar en contra del Estado. De este modo, ambas marchas dejaron por un momento de lado el valor de las víctimas de ambos actores, para convertirse en un lugar de disputa de legitimidades discursivas.

A pesar que en su momento muchos desmentían que la marcha de febrero representó un respaldo para el gobierno de Uribe y su plan de seguridad democrática, finalmente esta trajo consigo un aval a las autoridades colombianas a tomar medidas, un estímulo a la ya tan nombrada “moral de la tropa” y aunque era evidente la baja expectativa que tenía la población de que la marcha moviese la fibras de las FARC, si se tenía claro que esta debería provocar acciones más fuertes en contra de la guerrilla como realmente sucedió, incluso se duplicó la

cantidad de una línea de aviones de combate¹⁶ (Editorial, El Vuelo estrategico, 2008) Lo cual deja claras las firmes intenciones del gobierno nacional, de fortalecer la lucha anti insurgente.

Respecto a la marcha de marzo muchas serían las críticas. Aquellos quienes apoyaron la del 4 de febrero, incluidos los medios de comunicación, condenaron y rechazaron a la segunda movilización; en el mejor de los casos, la ubicaron en menciones marginales en sus noticieros y portadas. Así pues, las elaboraciones narrativas tenían como fin, producir discursivamente a los disidentes y cualquier otro tipo de personas que fuesen capaces de apoyarlos, como sujetos negativos, enemigos de la paz o como agentes urbanos de la guerrilla en contra de los valores democráticos expuestos en el mes anterior. Al respecto el columnista de semana Rafael Nieto en su columna de “los peligros de la marcha del 6” dirá:

La marcha del 6 de marzo será un fiasco. Si fueron millones los que el 4 de febrero salieron a las calles del país y en un centenar de ciudades alrededor del mundo, en la de marzo habrá unos pocos miles protestando [...] me niego de plano a aceptar que el Estado colombiano sea un Estado criminal, que es la consecuencia que se desprende de aceptar la tesis sobre los crímenes de Estado. [...] ¿Sabrán acaso los convocantes que su posición es la misma que la de la guerrilla, que le niega toda legitimidad al Estado y lo tacha también de criminal y con ello pretende justificar su acción violenta?

A esa “guerra”, la del Estado a través de su fuerza pública, no sólo no debemos oponernos, sino que merece nuestro apoyo. Renunciar a ella es dejar al país a merced de los bandidos. [...] para decirlo sin pelos en la lengua, protestar contra el uso de las armas del Estado es marchar a favor de la guerrilla.

Por todo ello, intuyo, la sociedad colombiana no saldrá en apoyo a los mamertos y sectarios. Contra los paras, por supuesto. Contra el Estado, ni de riesgos. (Nieto , Los peligros de la marcha del 6, 2008)

Según Héctor Abad, es evidente la asimetría moral del país que condenó las acciones de la guerrilla pero cierra los ojos para hacerse ciega de los crímenes de los paramilitares y el

¹⁶ De 11 K-Fir se amplió la flota a 24 en el mismo año.

Estado. En la misma edición de *Semana* aparece: “otro motivo que no deja trascender esta marcha es que las víctimas del paramilitarismo, en su mayoría, son personas humildes cuyas muertes no han logrado atravesar el callo de nuestra indiferencia [...] no nos conmueve lo mismo, ni nos interesa igual, el crimen o la muerte violenta de una persona conocida que el crimen cometido contra campesinos anónimos” “nuestro país parece tuerto, solo llora por el ojo derecho” decía el cierre del mismo. Héctor Abad Faciolince. (Abad Faciolince, *El país del llanto*, 2008)

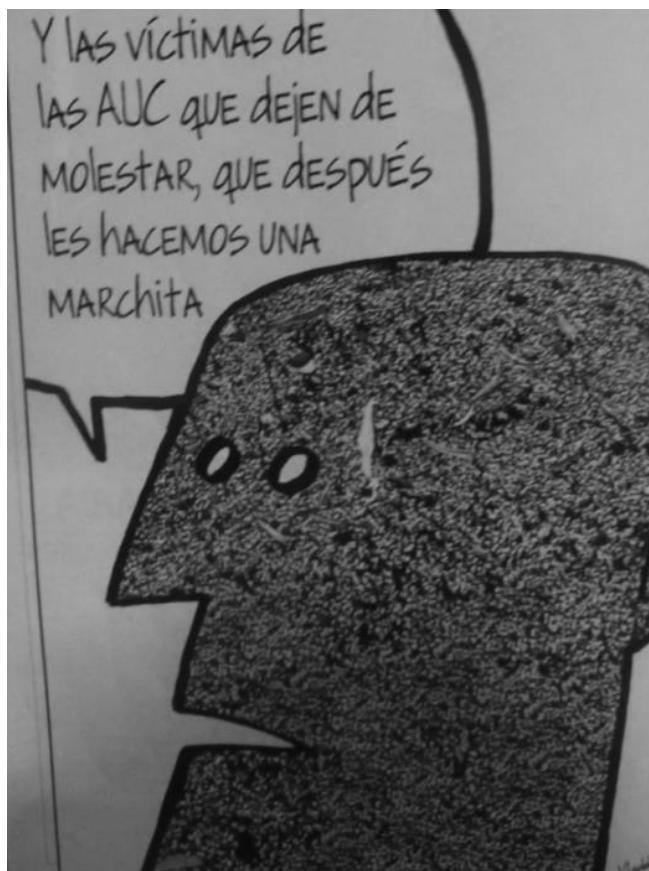
Pareciera en este sentido que el uso político del discurso, tuviera como fin potenciar la precariedad y la vulnerabilidad con el fin de conducir los sentidos sociales hacia una movilización de la violencia, ya que las narraciones de estas causas están dirigidas a la producción de un deseo de destruirlas; en línea Butler (2006), la precariedad se convierte en una condición inducida en la que una serie de personas, por distintos medios, quedan expuestas al insulto, la violencia y la exclusión, con riesgo a ser desprovistas de su condición de sujetos reconocidos como en el caso de los miembros de la guerrilla, o de los marchantes del mes de marzo.

Pareciera en este último caso, que quien no está en favor del Estado está en contra de él y por tal motivo, debe ser catalogado como enemigo público y puesto al mismo nivel que los grupos guerrilleros. Incluso, en el debate sobre paramilitarismo del 2014, un amplio sector del Centro Democrático pidió investigar por FARC-Política al senador Iván Cepeda, quien según ellos, había orquestado la marcha de marzo de 2008 como una respuesta al asesinato de Raúl Reyes. Es claro que después de seis años no se reconoce el agente inicial de la movilización. En este sentido es visible lo expuesto por Grossberg (2004), la hegemonía en la política contemporánea “puede hacer un lugar a las visiones antagónicas, para ganar el consentimiento de estas fuerzas a su continuo liderazgo, siempre será necesaria la existencia de otro” que servirá para reflejar el valor democrático y plural de la política en sí.

Sin embargo, hay un límite a la vinculación de perspectivas opuestas y surge así el cuestionamiento de sí, ¿en un país “democrático” como Colombia es posible estar en desacuerdo con el Estado sin necesidad de ser sujeto a señalamientos y movilizaciones de

estigmatización y violencia? Violencia que en últimas termina siendo legitimada por el grueso de la sociedad.

De este modo, la percepción que se genera es que en algunas ocasiones, los medios de comunicación no han tenido ningún reparo en promover una distinción sobre las vidas que merecen ser reclamadas como justas, ni tampoco hay una noción clara del sentido de la justicia, porque por omisión se niega la existencia de las víctimas, junto a su derecho de exigir reparación. Se trata de un evidente periodismo incorporado, ya que los periodistas han asumido su papel dentro del ejercicio de la guerra, y por ello la información que emiten, se ha vuelto un acto de habla al servicio de las acciones antiterroristas.



Vlado (caricatura) Bogotá, 2008. Revista Semana (Bogotá), edición 1345, semana del 11 al 18 de febrero de 2008: 92)

Vladdomanía
opina que las víctimas
de los paras ya han tenido
damasiadas marchas... fúnebres.

Vlado (caricatura) Bogotá, 2008. Revista Semana (Bogotá), edición 1345, semana del 11 al 18 de febrero de 2008: 93.)

7.3. Un llamado a la felicidad

Habitamos un país de violencias donde los decesos provocados son cada vez más aceptados; en un lugar en el que la sangre, las víctimas y el horror juegan un papel importante en las portadas de los periódicos, los titulares de noticias, los anuncios estatales y la escritura de nuestra historia; se enuncian aquí sin mayor escrúpulo los bombardeos en los campos, narrándolos de manera espectacular como un gran éxito. Representar la caída de un subversivo o de cualquier otro agente fuera de la ley, es la aplicación contemporánea de “El Príncipe” donde el fin justifica los medios.

En este sentido, las narraciones de la vida y la muerte buscan a toda costa la legitimidad política que representa un “éxito militar”, así que pareciera no pesar la vida misma si dicho “triumfo” se respalda con una serie de imágenes de los cadáveres insurgentes, expuestos de manera tal que revelen más sangre que piel. Según, Fals Borda, Umaña Luna y Guzmán *“los colombianos han aprendido a vivir con la violencia, a endurecerse ante los crímenes, a hacer su vista despreocupándose por los titulares de los periódicos que informan sobre la muerte de humildes campesinos.”* (Guzmán, G. Fals Borda, O. Umaña E, 1962)

De acuerdo a lo anterior, las narraciones mediáticas, la última hora y los reportajes del primero de marzo del 2008, se vieron cargados de encabezados como “el golpe más fuerte a las FARC en toda su historia”, “es abatido el terrorista Raúl Reyes” o “muere el pequeño gigante de las FARC”. Se hacía un llamado a la felicidad que promovía el júbilo y el patriotismo ya que, en la madrugada de este día, a partir de una operación conjunta entre las fuerzas militares es bombardeado el campamento del frente 48 de las FARC, dejando un saldo de 17 muertos entre los cuales se encontraba Luis Edgar Devia alias Raúl Reyes, quien tras el bombardeo de Casaverde en 1990 siempre repetía “un guerrillero debe estar listo para morir en cualquier momento”.

En esta fecha, el espectáculo mediático que ponía en primer plano las fotos de un cadáver expuesto en una bolsa de plástico negra, portando una camiseta con la imagen de

Manuel Marulanda en el pecho, un rosario de pepas negras con la imagen de Juan Pablo II¹⁷ y al que en ocasiones se le grababa, sin el mayor escozor, la carne de una pierna amputada, que daban cuenta de la “exitosa” operación. Sin contemplar las consecuencias diplomáticas que esto pudo generar, uno a uno fueron narrados los detalles de la operación, sin importar la violación de la soberanía de otro Estado ni la exposición de un cuerpo de manera cuestionable, puesto que existía una masa lo suficientemente enardecida que apoyaba los bombardeos en las selvas del Ecuador, que además no ponía en duda que, en nombre de su seguridad nacional, Colombia tenía el derecho a reaccionar como lo hizo.

En días posteriores al suceso, la oleada de pruebas e informes respecto a la conducta delictiva de Reyes era abrumadora, se revivía una y otra vez al personaje como criminal por medio del contenido de su computador; su participación como figura de las FARC e incluso análisis históricos sobre su presencia dentro del conflicto y en la mesa del Caguan. Dichos materiales parecían tener la intención de llegar siempre al mismo punto, la necesidad y casi obligación de la sociedad colombiana de celebrar la muerte del guerrillero, de aplaudir las incursiones militares y de exigir muchas más.

Quince días después, cuando el éxtasis que dejó la noticia aún no se había superado, aparecen las primeras informaciones sangrientas que se referían a la mano amputada de Iván Ríos, se hacía un llamado al júbilo nacional y definitivamente, era justificable la pérdida de todo escrúpulo sobre la vida si por estos medios se salvaguardaban las condiciones precarias que hacían vulnerables a los habitantes del interior.

Se aplaudía incluso la compra de la conciencia de alias Rojas con dos millones de dólares, en palabras del columnista Héctor Abad "se tiene la idea de que <<guerra es guerra>> y de que por lo tanto contra los enemigos todo se vale, incluso descuartizarlos y exhibir sus cadáveres para el escarnio público, como en una ordalía medieval que sirva de advertencia y escarmiento para la población" (Abad Faciolince , ¿Todo se vale?, 2008)

¹⁷ Un hecho al que nadie en el momento dio importancia solo hasta que el espectador, en una columna titulada “Raúl Reyes, el pecador” del 18 de marzo de 2008 diría “El propio Raúl Reyes le había confesado a un obispo colombiano que era el mejor recuerdo de su viaje al Vaticano en la época del proceso de paz del Caguán y que lo conservaba como una reliquia porque había sido bendecido por el Papa.”



Vlado (caricatura) Bogotá, 2008. Revista Semana (Bogotá), edición 1350, semana del 17 al 24 de marzo de 2008: 92

Si se dirige la atención hacia los discursos oficiales de los medios de comunicación, se encuentra que estos proponen un análisis bimodal del conflicto armado, en el cual la narración de dos fuerzas antagónicas crea la imagen de la guerra en Colombia como el choque del bien y del mal, entre el Estado y la sociedad en contra de los enemigos del “orden social”; se busca la aceptación de la sociedad de lo que se conoce por la mayoría como la violencia defensiva, aquella que sí posee fundamentos y razón de ser, ya que solo busca proteger a la población civil.

En este orden de ideas, dicha población que se encuentra bajo la protección del Estado reaccionó de diversas formas. Por un lado, se encontraban todos aquellos académicos, periodistas y ciudadanos que bajo un proceso de reflexión distinto cuestionaban de manera directa la acción militar. Ésta interpretación no obedecía necesariamente a un tipo de simpatía

o afinidad con el grupo guerrillero, estaba más relacionada con una preocupación diplomática o por una alarma frente a los límites a los que había llegado la deshumanización del cuerpo y la pérdida de valor por la vida, que permitía que estas imágenes se reprodujeran una a una en cada noticiero colombiano, tal es el caso del ya citado con anterioridad, Héctor Abad.¹⁸

Por otro lado, estaban aquellos quienes honrosos se sentían orgullosos, de incluso, la exposición del cadáver. Caso contrario a los religiosos Jesusianos –quienes reclamaron el cuerpo de Reyes-, uno de los representantes de la iglesia católica, el padre Alfonso Llano, escribiría en una columna del tiempo el domingo 11 de marzo, una invitación al pueblo colombiano para sentirse extremadamente feliz. Al respecto, la columnista de El Espectador Cristina de la Torre respondería el 19 de marzo en un artículo titulado “derecha sagrada”: (Torre, 2008)

En extremismo propio del hereje converso que quiere salvar su alma en la mano que lo estrangula, el ilustre prelado escribió que le alegraba ver a Raúl Reyes y a los de su calaña, enemigos de la Patria, “tendidos en medio de la selva”; que se hiciera justicia, pues teníamos derecho a “eliminar a los enemigos de la paz”. Aunque dijo sentir dolor también, rubricó su argumento con una sentencia lapidaria: “privar de la vida a un ser humano es delito grave que, en justicia del Talión, merecería ser privado igualmente del derecho a la vida”.

Vista la polvareda que levantó, emulando a algún asesor de Palacio, una semana después califica a sus críticos de “defensores del asesino” que se aprovechan de un lapsus linguae para ponerlo a decir lo que no dijo, sólo para terminar diciendo lo que ya había dicho. [...] Un respaldo del 84% al Presidente, sostiene, significa que “ante un ataque alevé y mortal, hay que recurrir a la legítima defensa”. Allende la legitimidad de ese principio, autodefensas se

¹⁸ Sin embargo, hay un hecho de poca trascendencia pero que siembra una duda respecto a la relación de aquel “malvado” “asesino”, “criminal”, “terrorista” entre otros calificativos, con la religión, curiosamente, además de aquel rosario, el movimiento Jesusiano de Colombia fue el primer ente en acercarse a reclamar el cadáver.

llaman aquí las organizaciones que apadrinan o practican, motosierra al cinto, el genocidio, aun cuando no sea para defenderse.

[...] Recordará el padre Llano que una mayoría clamorosa del pueblo se regodeó en la crucifixión de Jesús, así como el júbilo unía a la concurrencia en el circo romano cada vez que un león despedazaba en la arena a un cristiano. Tal vez en ello va el martirio que conduce a la santidad: en la soledad y la indefensión infinitas de la víctima.

[...] Repitiendo la historia de Colombia, Dios y Patria, términos tan socorridos del Padre Llano y el presidente Uribe, marchan al unísono, la espada siempre al frente. Botas y sotanas, la derecha sagrada.

Por último, surge un cuestionamiento que es trascendental para este proyecto y es ¿Cómo repensar estas producciones discursivas del conflicto en la escuela?, si bien este cuestionamiento será respondido en las páginas siguientes, es importante situar de plano la necesidad de generar unos nuevos marcos epistémicos, que trasciendan los modelos hegemónicos promovidos por los medios de comunicación -a partir del periodismo incorporado- los cuales en muchas ocasiones, no permiten generar unas nociones del conflicto que posibiliten el entendimiento sobre los sujetos de guerra (soldados, guerrilleros, policías, e incluso políticos y víctimas) más allá de su valor como cuerpos y cifras, para reconocerlos realmente como vidas, sin dejar de lado el valor ético que poseen como humanos.

En este sentido, será necesario cuestionar estos marcos sociales hegemónicos, para proponer otros dentro de un espacio formativo, que promuevan al descentramiento narrativo como una opción fundamental dentro de los escenarios pedagógicos. Así pues, de acuerdo con Butler “si queremos ampliar las reivindicaciones sociales y políticas, tenemos que repensar la precariedad, la vulnerabilidad y la dañabilidad, la interdependencia, la exposición, la persistencia corporal, el deseo, el trabajo y las reivindicaciones respecto al lenguaje y a la pertenencia social” (2010)

Segundo capítulo

8. El papel de la investigación en el aula

Sin lugar a dudas la muerte es uno de los temas que más despierta curiosidad en la sociedad; los interrogantes y cuestionamientos que se erigen al respecto, son tan extensos como el tipo de respuestas que se pueden encontrar en los diversos escenarios de la vida. Sin embargo, no son amplios los espacios de debate al respecto, generalmente su discusión se refiere a los fenómenos *post mortem* o a las causas de la muerte, poco se ha preocupado la sociedad, y en materia la escuela, por vincular los asuntos de una innegable realidad al interior de sus debates, se confirma que la escrupulosidad planteada por Norbert Elías (1987) es cada vez más latente dentro de los escenarios más trascendentales para el desarrollo de la vida social.

Al estar la discusión escolar en el campo de las ciencias sociales netamente relacionada con los fenómenos de la vida, refiriéndose a los asuntos de la muerte exclusivamente como factores biológicos, se desconocen una serie de elementos construidos alrededor con un contenido que posee una función política y social, que además de dar cuenta de varias condiciones de la vida, potencialmente pueden permitir la creación de un marco de discusión que se preocupe por el valor de la existencia misma, acercándose al reconocimiento colectivo como sujetos precarios y finitos con una apuesta hacia la coexistencia y la responsabilidad con los otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario dar un debate sobre el valor de la existencia, que discuta respecto a cómo se produce y qué factores alteran la legibilidad que cada uno de los sujetos encuentra en la sociedad. Si se parte de un reconocimiento de la propia precariedad, no será complejo identificar los elementos que socialmente atan a los individuos a otros con el fin de preservar la propia vulnerabilidad. Sin embargo, tras avanzar en la discusión, será evidente que la precariedad no se manifiesta de la misma manera en todos los cuerpos, porque no todos son producidos discursivamente de la misma forma, hay una producción específica para referirse a determinado grupo social de acuerdo a su posición, vulnerabilidad y condiciones, que para nada, pueden ser ubicables en un marco equitativo. Por

tanto, es fundamental para este debate, plantear un análisis crítico sobre estas situaciones, ya que la vida se cuida y se mantiene diferencialmente bajo unos marcos sociales que promueven una serie de valores sobre lo que es el *deber ser* de lo humano.

En este sentido, la investigación en aula no busca hacer una recolección amplia de archivo, ni un análisis exclusivamente teórico, sino que la apuesta está orientada a realizar un ejercicio interpretativo que permita ampliar los marcos sociales desde los cuales entendemos la legibilidad de la muerte, con el fin de que cada uno de los miembros del proceso, estudiantes y docentes, puedan reconocer como vidas a cada uno de los actores de su marco cercano o global.

Para tal fin, se propone acudir al descentramiento narrativo desarrollado por Judith Butler (2006) como el elemento articulador entre el trabajo investigativo y el objetivo del trabajo en aula, porque este propone salir de la unilateralidad narrativa para poner en juego otro tipo de perspectivas, que permitan la ubicación de los sujetos en un plano de responsabilidad diferente con la existencia de los otros, reconociendo que hay una relación de coexistencia y de interdependencia de la que ya se hizo mención con anterioridad.

En conclusión a este punto, se fija el trabajo investigativo en el aula como una oportunidad de cuestionar el marco epistémico, que busca potenciar la participación y el debate activo de cada uno de los estudiantes en un escenario político de discusión sobre lo propuesto por el docente, que está sujeto a la crítica y reestructuración de acuerdo a las exigencias del proceso mismo, lo cual no implica un replanteamiento del marco teórico, se trata de orientar las categorías hacia la necesidad del contexto.

“La educación tiene la función de dotar al recién llegado de un aparato simbólico con el que pueda hacer frente a lo indisponible de la existencia humana, a todas aquellas cuestiones imposibles de eludir que nunca pueden responderse técnicamente, el dolor, la muerte, el mal,... es decir, de la contingencia”

Filosofía de la finitud. Mélich

9. Un debate sobre el Saber

Es fundamental entender inicialmente, que la existencia de los sujetos no está dada por una esencia, que la vida y la muerte no son netamente asuntos biológicos donde cada patrón y característica del ser mismo, está fijada por una red genética. Sin embargo, no se puede fijar un único vector como determinante de la existencia misma, puesto que el ser humano es discursivamente producido. Es esta última premisa la que brindó los elementos centrales de la investigación, ya que contempló la idea de que los seres humanos no son idénticamente conformados, no están atravesados por el mismo vector y por tanto, no se puede entender que están equitativamente reconocidos en el marco de lo socialmente aceptado.

En este orden de ideas, la cuestión a resolver sería ¿qué elementos determinan la producción de las muertes en el marco de la violencia? El sentido de la muerte, al igual que el de la vida, es socialmente producido a partir de una serie de vectores que catalogan el valor de la existencia bajo unas relaciones que pueden condenar o legitimar la agresión hacia el sujeto; la muerte de un guerrillero en el marco del conflicto armado contemporáneo, no tiene el mismo impacto social que la de un militar, dado que su vida están producidos bajo unas condiciones “aceptables” de lo que es el ser social, colombiano, democrático, e incluso, como un agente de la paz.

Pareciera entonces, que la responsabilidad social que se tiene con el conflicto fuera nula al no estar vinculados estrictamente con la operación directa de las armas, no se reconoce alguna culpa con la pérdida de las vidas, y de manera sencilla, se elude la responsabilidad colectiva que como sujetos y ciudadanos se posee al dar legitimidad a las múltiples formas de

violencia. Al no conmocionarse frente a las maneras del morir y de matar, se interiorizan unas prácticas que legitiman el uso de la fuerza, reproduciendo discursos que son agentes movilizados de la guerra, lo cual es un debate ético y por lo tanto político.

Si se continúa con el planteamiento del conflicto como una lucha bimodal, donde una fuerza legítima combate heroicamente a una totalmente ilegítima, enemiga de la democracia <<cuyo valor y estrategia esta encarnada en la escena del terrorismo>> se entra en una relación problemática y despolitizada, ya que la guerra es vista como un ejercicio netamente moral cuya necesidad es interponer los principios de la democracia y el bien, frente a los ideales anacrónicos de una serie de grupos que pretenden limitar la libertad real que se “tiene”. Al interiorizar tal postulado, pareciera que el carácter movilizador de la sociedad estuviera reducido a la opinión, a la poca culpa, a una narración de la historia que pone la responsabilidad en los otros, omitiendo el impacto de la crueldad a la que diariamente son sometidas varias vidas. De esta manera, sin ningún plano de compromiso, la vida de los demás deja de ser un elemento central en las preocupaciones, es allí donde radica la importancia del descentramiento narrativo como una apuesta pedagógica.

9.1. Sobre los actores

El papel del docente no debe limitarse a aquel cuyo saber es predominante y por lo tanto es el ideal, el correcto. Aceptar tal idea, es suponer que el estudiante es una mente vacía cuyo contenido debe ser llenado por una pretensión de verdad encarnada en aquel que tiene la palabra, sería en ese sentido quitar cualquier principio de agencia del individuo sobre su propia realidad. Al educador le corresponde generar una relación entre los contenidos del pasado y del presente, dentro de esta tarea le corresponde respetar el futuro, la novedad y el cambio que cada recién llegado trae en sí mismo (Méliich, 2012)

La práctica no pasa por convencer a los estudiantes sobre la idea de que pueden tener los docentes sobre lo que sucede, la disputa es por transformar los marcos interpretativos que permiten a los alumnos producir una idea de lo real, potenciando el entendimiento y la ampliación de su propio marco social sin suponer y creer en un principio de única verdad. El pensamiento crítico no pasa por el contenido, ni por la selección de determinada tendencia, pasa por la producción de un marco interpretativo contextual que permita hacer un análisis

amplio de los fenómenos, sin ninguna pretensión en esencia, como si las cosas fueran en sí mismas. Por tanto, el papel del educador está en la constante disputa con los marcos de interpretación, no en el significado del objeto interpretado.

Con respecto a la intervención en aula, esta se llevó a cabo con el grado decimo (10-03) en el marco de la clase de ciencias políticas. De este modo, se aprovechó el contenido de la clase, para ampliar el significado de la vida desde un punto de vista que partiera de la precariedad y la finitud, para estudiar algunos elementos de la política colombiana e internacional como tal. Sobre este curso, al inicio de la práctica, se tenían una serie de referentes de conducta, que eran asumidos y reproducidos por los docentes y que incluso llegaron a ser interiorizados por los mismos alumnos.

Sin embargo al estudiantado se le reconoce como una población activa, políticamente movilizadora, con unos marcos y referentes que le permiten de ante mano tener una posición sobre lo que se discute, no se les quita su potencial analítico a causa de los discursos elaborados, referentes a su conducta. Por tanto, no se ven como mentes vacías, ya que están producidos bajo una serie de vectores que los dotan de capacidad de discusión, argumentación y retro alimentación. Sus marcos de interpretación permiten entrar en el debate y por este motivo, la apuesta final, no es producir un marco interpretativo acorde a la línea del maestro, sino ampliar el del estudiante en aras del posicionamiento otros, respecto a las vidas perdidas en el conflicto armado en Colombia.

Precisamente la ampliación de este marco interpretativo, está sujeta al aprendizaje, porque se reconoce que la persona que aprende está en la capacidad de ver las situaciones de una manera diferente, establece relaciones lógicas y percepciones nuevas para ella y capta la estructura de la situación (Souto, 2008). Para ello debe cuestionar, indagar y hacer de la curiosidad, un motor que impulse la necesidad de conocer.

9.2. Sobre la institución y el contexto

La práctica educativa se llevó a cabo en el Colegio Distrital Marruecos y Molinos, ubicado en la localidad de Rafael Uribe Uribe. El colegio se reconoce a sí mismo, dentro del manual de convivencia como promotor del desarrollo humano, en lo axiológico, comunicativo

y cognitivo; con un énfasis en el pensamiento lógico, formulando proyectos que permiten al estudiante ser gestor del cambio social mejorando su calidad de vida. En el área de ciencias sociales, se ha llevado a cabo un proceso de formación política, usando textos que permiten comprender las condiciones en las cuales se configura la historia política colombiana. Previo al inicio de la práctica, el trabajo escolar del área estaba basado en el texto de William Ospina: ¿Dónde está la franja amarilla?

Si bien la información particular es importante para la caracterización del escenario escolar, puesto que permite identificar algunas particularidades del contexto en aras de generar estrategias que se adapten a él, es fundamental tener en cuenta el valor general del escenario escolar, ya que en palabras de Araujo (2008) “es importante intentar comprender la estructura del aula a la vez como el producto del contexto simbólico y de las circunstancias materiales”

Es importante tener presente dicha información, porque allí se articulan elementos y procesos de diversa índole que, puestos en interacción, producen sucesos singulares y acontecimientos que transcurren en el espacio y en el tiempo (Souto, 2008). Es de este modo la escuela un escenario particular, si bien muchas de las estrategias que funcionaron aquí son aplicables para otros contextos, en su gran mayoría los contenidos deben ser repensados y sus métodos de enseñanza también, dado que cada escenario posee unas particularidades que lo hacen único. Además, la escuela está siempre sujeta a condiciones de casualidad, que imposibilitan una caracterización y entendimiento precisos de la misma.

Presentación de la secuencia didáctica

“la buena enseñanza es aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos”

Marta Souto

10. Sobre la didáctica

Para iniciar, se debe reconocer que la didáctica es una categoría propia de las ciencias de la educación, ya que solo dicha área del conocimiento la incorpora como uno de sus componentes fundamentales. A pesar de ello, es innegable que también algunos de los elementos de la didáctica son estudiados por otros campos epistémicos, entre los que se destaca la psicología, la cual desde el siglo XX, se ha encargado del estudio de las teorías del aprendizaje a partir de la psicología educacional.

Del mismo modo, la didáctica hace uso de lo estudiado por otras áreas del saber (la psicología, la sociología, la filosofía) para desarrollar su marco epistémico, por lo cual Camilloni (2008) y Araujo (2008) estarían de acuerdo en decir que es un campo cuya delimitación no es clara, puesto que no existe un conjunto unificado de reglas que permita hablar de un modelo epistémico propio¹⁹, dado que en este hay una evidente heterogeneidad en las metodologías de análisis.

Sin embargo, al ser propio de las ciencias de la educación, ubica a la enseñanza como un proceso diferenciado del aprendizaje, convirtiéndolo en su objeto propio de conocimiento y por ello, se propone como objetivo fundamental la intervención pedagógica. A causa de lo anterior, cuestiona sobre la forma en la que los y las docentes hacen frente al aprendizaje de sus alumnos, respondiendo de esta manera a las preguntas ¿Qué enseñamos? ¿Cómo lo

¹⁹ Araujo (2008) dentro de su trabajo cita a Bourdieu para definir el campo científico como: un campo históricamente constituido, con agentes, instituciones, intereses y leyes de funcionamiento propio y con un capital cultural acumulado.

enseñamos? ¿Qué debemos enseñar? ¿Qué debe ser y hacer la escuela? (Camilloni, 2008) Con el fin de resolver la tensión entre teoría, práctica y currículo. De este modo se puede decir que la didáctica:

Se ocupa de algunos problemas, que nuevos o antiguos, son objetos propios y podríamos decir exclusivos de la didáctica, y en los cuales, utilizando categorías, herramientas conceptuales y teóricas provenientes de otros campos, se está realizando un trabajo sobre los que pueden denominarse temas-objeto, con métodos que se van estructurando y desarrollando en el campo específico de la didáctica [...] entre ellos podemos mencionar, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, los trabajos de evaluación de aprendizajes, y en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica (Camilloni, 2008)

En la actualidad predominan los discursos del “deber ser” y las formulas técnicas de “cómo hacer”, lo cual da cuenta de la situación de la didáctica que se encuentra en búsqueda de su identidad y que muchas veces, no se ve orientada por especialistas propios de la educación, de este modo se le sitúa en una posición deudora frente a otros escenarios del conocimiento. Por ello, es importante ubicar una de las hipótesis más importantes del trabajo de Camilloni, y es que " el campo de la didáctica es reconocido y remarcado por los didactas, pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas" (2008)

En este sentido es necesario cuestionar, con el fin de reivindicar, los elementos que hacen al docente, aquellos que lo distinguen de cualquier otro especialista y más aún en tiempos donde lo didáctico y lo pedagógico, incluso dentro de la universidad, son relegados a meros conocimientos técnicos auxiliares frente a los tan vanagloriados saberes disciplinares, cuyo carácter reflexivo pareciera ser dejado de lado dentro de las mallas curriculares a causa de las reformas dentro de la educación superior.

A pesar de todo esto, hay algo fundamental que como educadores se debe entender y es que, el hecho de que la didáctica tenga que hacer uso de recursos brindados por otras

disciplinas, no quiere decir que; primero, no tiene relevancia investigativa en el campo de la educación, puesto que articula distintas herramientas para intervenir en función de la enseñanza; y segundo, no es posible crear un recetario de fórmulas, porque lo que hace trascendental a la didáctica, es que está atravesada por la reflexividad e intencionalidad que cada maestro ponga en juego, lo cual implica unos saberes específicos, propios de la práctica educativa, encaminados hacia la enseñanza.

Dentro de la práctica educativa, es necesario apelar a dos elementos fundamentales expuestos en párrafos anteriores, que son: ¿Qué tipo de sujeto se quiere formar? y ¿Cuál es la importancia de la investigación en el aula de clase? En primer lugar, se reconoce al estudiante como una población activa, políticamente movilizadora, con unos marcos y referentes que le permiten de ante mano tener una posición sobre lo que se discute, lo cual facilita y potencia la articulación de sus marcos interpretativos hacia el reconocimiento de la vida, la muerte y el conflicto como asuntos sobre los cuales se tiene una responsabilidad colectiva que esta socialmente constituida.

En segundo momento, referente a la cuestión de la investigación en el aula, se puede decir que ésta no busca hacer una recolección amplia de archivo, ni un análisis exclusivamente teórico, sino que la apuesta está orientada a realizar un ejercicio interpretativo que facilite la politización de los estudios sobre la muerte, situación que si se vincula con el primer punto, permite reconocer que lo que guía el ejercicio de practica son los marcos, los intereses y las apuestas de los estudiantes, que como ha sido visible en las observaciones de campo, están politizados en tanto tienen visiones y opiniones respecto al conflicto armado, apuestas sobre el mismo y unos elementos teóricos respecto a la violencia y la política que han sido posibles gracias al acercamiento a textos referentes al tema, facilitados por los docentes del área de ciencias sociales.

Para la intervención pedagógica es fundamental ubicar estas características de los estudiantes, dado que su experiencia es fundamental para la ampliación de los debates en torno del conocimiento; se tiene claro que dentro de la escuela la enseñanza se transforma en acto, permitiendo comprender los sucesos en su dimensión social, humana y real, entrecruzando

múltiples dimensiones de orden colectivo e individual²⁰, dando origen a acontecimientos particulares en cada una de las clases (Souto, 2008), esto con el fin de contrarrestar lo expuesto por Mélich (2012) y es que “en el mundo moderno, caracterizado por la sobre aceleración del tiempo en todas las actividades humanas, en un mundo donde el cálculo y la precisión son fundamentales, donde el ideal de objetividad y economicismo lo invaden todo, la experiencia ha dejado de tener relevancia. ”

11. ABP, estrategia transversal²¹

Teniendo en cuenta lo descrito sobre la didáctica en el ítem anterior y lo propuesto durante la caracterización teórica del proyecto investigativo, se escoge el aprendizaje basado en problemas como eje transversal del desarrollo de la intervención en aula, ya que esta técnica permite analizar el problema desde distintas ópticas y posibilita vincular otro tipo de estrategias, que sirven como herramientas auxiliares para su implementación. Además, hace uso de los pre-saberes del estudiante, lo cual es importante, dado que si se tiene en cuenta la caracterización sobre los alumnos que se hizo con anterioridad, estos cuentan con todo un entramado social que les ayuda a enfrentar la situación. El tema de la muerte y el conflicto no es ajeno a ninguno de ellos, y por tanto, tienen mucho que aportar al desarrollo de las sesiones.

De este modo, el ABP brinda las herramientas conceptuales y teóricas para el análisis de los problemas que serían trabajados en el espacio de clase, por eso fue fundamental separar la implementación en tres momentos; en primer lugar, una reflexión dentro del aula sobre la situación a analizar (vida y muerte) lo que permitió identificar distintos elementos del problema; segundo, la socialización de las herramientas teóricas que facilitarían el análisis del escenario por medio de la aplicación grupal de las mismas; y por último, el planteamiento de una serie de problemas²² que deberían ser puestos en discusión por el estudiante, teniendo

²⁰ Para la autora estas relaciones son de orden social, institucional, grupal, interpersonal, individual, técnico, entre otros.

²¹ Esta estrategia, facilita la explicación del tema y brinda herramientas pertinentes para su estudio. Sin embargo, su utilización no anula la posibilidad de hacer uso de otras técnicas, como aquellas de orden expositivo.

²² Generalmente dentro del proceso del curso, estos eran de orden ético, y apuntaban hacia el cuestionamiento del valor de las vidas y las muertes en diversos escenarios de aplicación, que iban desde Europa, hasta casos en

como base los recursos propios de su marco analítico y aquellos instrumentos teóricos brindados a lo largo del curso.

El objetivo de esta técnica aplicada al trabajo investigativo, fue articular los pre saberes, los contenidos temáticos y las discusiones de clase, de tal forma que apuntaran hacia los elementos claves del descentramiento narrativo: una vez fueron identificados varios componentes de la situación problémica, fue más sencillo descartar la posibilidad de una unilateralidad narrativa frente al mismo y, por el contrario, asumir una responsabilidad individual que permitiera a los estudiantes reconocerse como parte del problema colectivo.

12. Propuesta evaluativa

Respecto a la evaluación, hay que hacer la aclaración de que su significado es polisémico, puesto que no existe una única forma de llevarla a cabo y son variadas las condiciones en las que este proceso se genera dado que dependen de su finalidad (Araujo, 2008). Sin embargo, sí se puede generar una distinción entre evaluar y calificar, si bien la segunda hace parte de la primera, no son lo mismo. La calificación se encuentra asociada al examen en una puja entre el éxito y el fracaso cuantitativo, mientras que la evaluación, está enfocada hacia la reflexión de estudiantes y docentes sobre los logros y dificultades del curso, lo que evidencia las posibilidades y limitaciones del proceso del trabajo educativo.

Por lo anterior, se proponen dos tipos de estrategias evaluativas con el fin de articular los contenidos y discusiones de cada sesión en torno del modelo de A.B.P.: en primer lugar, actividades correspondientes a cada sesión, dándole amplia importancia a los juegos; herramientas escritas, entre otros recursos que permitan identificar una problemática, haciendo la caracterización de sus componentes y analizar sus condiciones de desarrollo. En segundo lugar, una actividad de cierre, que tiene como finalidad reunir los aspectos más importantes del curso, por medio de la representación de una problemática a partir de un afiche. Este es usado como recurso que promueve un mensaje previamente reflexionado, con la intención de llevar

África y muchos más ubicados en Colombia, de los cuales se hará mayor especificación en la presentación de las sesiones y en los análisis respectivos presentes en el tercer capítulo.

los contenidos de la clase hacia varios escenarios donde otros miembros de la comunidad educativa, puedan informarse de alguna manera sobre las discusiones dadas en los grupos.

13. Preparación de sesiones²³

Como se mencionó en la caracterización de la didáctica, muchas técnicas han tratado de recoger las particularidades de la enseñanza en función del “deber ser” de la educación, apostando a su instrumentalización junto a la de la didáctica, como si se tratara de una “didáctica magna” del siglo XXI. A este fenómeno Araujo (2008) lo cataloga como la burocratización de la educación. Sin embargo, la autora no ve las cartas tiradas totalmente hacia esta desesperanzadora situación, ya que para solventarla, dice que aún es momento de articular la “tan necesaria rigurosidad académica con el análisis de las diferentes perspectivas, con el fin de lograr una mayor autonomía profesional”.

Con el fin de contribuir a la ruptura de esta situación, la secuencia está pensada teniendo en cuenta los postulados de Araujo, porque se reconoce a la programación como el eslabón intermedio entre la teoría pedagógica y la acción, haciendo uso de reflexiones prácticas, teóricas y axiológicas. Para ello, se tienen en cuenta los siguientes pasos de racionalización de la acción²⁴: el qué hacer, referente a la explicación; cómo hacerlo, referente al ordenamiento; y por último, por qué hacerlo, que tiene que ver con la justificación, la cual está implícita en lo que ha sido el desarrollo de este texto hasta el momento.

²³ En este momento se habla de sesión como conjunto temático, no como secuencia de clases ya que es difícil determinar el número exacto de días en el que un tema será trabajado, puesto que las condiciones particulares de toda escuela, imposibilita la organización detallada de momentos con fecha y duración.

²⁴ Que para la autora significa tener fundamentos explícitos de orden científico y axiológico de lo que se hace.

14.1 Secuencia de sesiones

1. Presentación del curso

Dentro de este primer momento, fueron socializadas las motivaciones e intencionalidades del curso, junto a la presentación del docente que supone una relación distinta con el escenario del aula, ya que se reconoce que esta profesión no se apropia del espacio como lo puede hacer un tallerista o un conferencista, puesto que aquí la metodología y los contenidos están cuidadosamente seleccionados y organizados, de tal forma que estos se vinculen a una propuesta didáctica que permita el aprendizaje de los alumnos en el aula.

Para el inicio del curso, hablar sobre las formas en las que se ha producido el significado de la muerte que se trabajaría a partir de este momento, permitió crear las condiciones de legitimidad e interés frente a los y las estudiantes, posibilitando la fijación de las, tan necesarias, normas de trabajo con el fin de crear un ambiente apropiado para el desarrollo del mismo. En este sentido, la presentación se convierte en el primer escenario de disputa dentro del aula de clase.

2. Visiones sobre la vida y la muerte

Las sociedades, por sus diversos pasados históricos y por sus construcciones culturales, han creado toda una serie de artefactos simbólicos, casi homogéneos, con el fin de reducir la angustia que provoca la finitud de tal forma, que la carga de sentirse efímeros y temporales sea reducida. De este modo, han creado valoraciones sobre la muerte que han llegado a reconocerse como incuestionables interpretaciones del fenómeno. Por ello, en las escuelas no se discute sobre el tema, ya que pareciera ser más importante preparar a los estudiantes para la vida, brindándoles herramientas que les permitan desenvolverse de forma apropiada en los escenarios laborales, familiares, ciudadanos, etc. De este modo, el fin de la vida pocas veces es trabajado y se deja la tarea de su explicación, a los mitos religiosos o a cualquier otra reflexión metafísica que dificulta la elaboración de herramientas que permitan entender la vida desde una perspectiva de la finitud.

En aras de contrarrestar dicha situación, se decidió llevar al aula otro tipo de discusiones respecto a la muerte, abordándola desde perspectivas analíticas distintas, con el fin de que los y las estudiantes reconocieran otro tipo de interpretaciones, más allá de aquellas mitificadas

construcciones culturales. Dentro de las visiones trabajadas se encontraron: el punto de vista médico, legal, religioso, la cosmovisión indígena, y por último, la propuesta planteada por Mélich: filosofía de la finitud.

Esta última postura permite entender cuan finitos pueden ser los seres humanos, ya que esta es una condición estructurante de la naturaleza, lo que significa que la existencia es una tensión entre el nacimiento y la muerte, entre la contingencia y la novedad. No hay vida humana al margen de esta tensión en el tiempo y el espacio, porque el ser humano es tiempo y espacio, un tiempo especializado y un espacio temporalizado (Mélich, 2012)²⁵

3. El valor de la existencia, la muerte vivida y las vidas lloradas

Para esta sesión fue necesario partir de la caracterización del problema con base en un método de aprendizaje comunicativo. Para ello, el desarrollo se pensó en torno a preguntas centrales respecto a la vida y la muerte; cuestionamientos que ya han sido expuestos a lo largo del texto investigativo de la tesis. En primer lugar, se propuso discutir si ¿cómo vidas, todas valen lo mismo? es necesario plantear esta reflexión dado que a partir de la pregunta, se puede generar una discusión frente a los patrones que determinan lo que es una vida legítima o sobre qué es una vida en sí misma, lo cual resulta imperioso para el cumplimiento de uno de los objetivos de las clases, que es poner lo investigado al servicio de algunas de las necesidades del contexto de los estudiantes, en aras de potenciar el reconocimiento de las vidas como un asunto que debe ser preocupación de todos.

Teniendo en cuenta que el planteamiento de la pregunta inicial no representa en sí una posibilidad de discusión, fue necesario proponer otros cuestionamientos auxiliares con el fin de movilizar la argumentación. Algunos de ellos están ligados a la importancia de preguntarse ¿Cómo se lee y se produce el sentido de una pérdida? ¿Cómo se vive la experiencia de la

²⁵ Desde los puntos de vista del autor, esta categoría puede ser ampliada de la siguiente manera: Se expresa en las palabras, en la experiencia, en el olvido, en el testimonio, en el deseo, en el silencio, en el placer. La finitud también se desarrolla y relaciona con la vivencia cultural y simbólica, lo cual requiere de la desconfianza de toda metafísica que se presente como portavoz de <<la verdad>>, <<el bien>>, <<el Ser>>, <<la Totalidad>>. Para una filosofía de la finitud no existe posibilidad de <<pureza>> de ninguna clase, ni en la razón teórica, ni en la razón práctica. (Cita)

muerte? Y ¿Qué elementos determinan su significado? De tal forma que se permitiera la caracterización e identificación de los elementos que hacen a una vida potencial o legítima para ser llorada, en tanto genera un escenario de reflexión en los estudiantes donde cada uno reconoce los elementos que hacen de una existencia importante para ellos, claro está, haciendo la aclaración, que las vidas a ser analizadas preferiblemente deben rebasar los escenarios de la vida personal de cada uno.

Con base en lo anterior, en la búsqueda de analizar la narración de la vida y la muerte en torno al debate de los medios de comunicación, se propusieron como materiales de discusión los siguientes artículos de prensa que se refieren a lo ocurrido en París el día 7 de enero en las instalaciones del periódico Charlie Hebdo: “Los daños colaterales del ataque a Charlie Hebdo” de la revista semana; “París se alza contra el terror y por la libertad” del diario El Mundo²⁶; y por último, “Arrestan en Francia a un adolescente por parodiar a Charlie Hebdo” de Mundiario.

El material de análisis de lectura estuvo compuesto por una matriz de trabajo que contó con dos componentes centrales. El primero, una guía descriptiva cuyo fin es que el estudiante de cuenta de lo sucedido en los hechos del siete de enero; el segundo componente, analítico interpretativo, que busca una interpelación de los fenómenos a partir de las preguntas planteadas con anterioridad: ¿Cómo vidas todas valen lo mismo? ¿Cómo se vivieron las muertes? ¿Qué elementos hacen que una vida o una muerte sean relevantes? (Ver anexo 1).

4. Desarrollo de categorías: Producción de la precariedad y la vulnerabilidad

Para esta sesión, se propuso una presentación teórica del tema donde se realiza una socialización y explicación magistral de las categorías centrales y transversales a las sesiones próximas. En línea a lo discutido en las clases anteriores, se presentó un balance que permitiera explicar la manera en la que se produce la legitimidad de la vida a partir de la precariedad y la vulnerabilidad, por tanto el ejercicio de clase estuvo basado en un aprendizaje dirigido, orientado a partir de lo investigado y encontrado en el marco teórico. Para tal efecto, la base epistémica partió de lo propuesto por Butler respecto a estas categorías y fue ejemplificado con

²⁶ Un artículo referente a la marcha por el respeto a la vida cuya cara visible estaba compuesta por varios de los líderes mundiales más influyentes responsables directos de múltiples tipos de barbarie en otras partes del mundo como el caso de Benjamín Netanyahu

elementos visuales y argumentativos respecto a la producción de los actores armados relacionados con el conflicto armado colombiano.

De acuerdo a lo anterior, durante el desarrollo de la sesión, se usaron como recurso diapositivas compuestas por ideas centrales de las categorías, de tal forma que pudieran apoyar la exposición. Para profundizar la explicación, se empleó material visual de apoyo que permitió hacer una explicación más práctica y cercana sobre las maneras en que se puede desrealizar una vida y como de esta manera, se legitiman una serie de agresiones hacia ciertas poblaciones. Dicho recurso, abarcó casos como la producción del cuerpo del musulmán como agente terrorista cuya estética pareciera asociarse directamente con estas acciones; el caso de los punk cuya imagen fue desacreditada en hechos de violencia en contra de un estudiante de la universidad javeriana, e incluso se plantean otros ejemplos de creación de estéticas en donde se produce un cuerpo “apto o no apto para la sociedad” cuyo valor visual parece determinar su relevancia social.

5. Hacia un descentramiento narrativo

Luego de caracterizar algunos elementos discursivos que producen el significado de la muerte, fue necesario cuestionarse respecto a qué posición juega cada uno en esta producción y cómo cada uno se convierte en un vehículo de las diversas narraciones por múltiples condiciones. Por lo tanto se promueve una apuesta hacia el descentramiento narrativo, vinculada a la necesidad de retomar las discusiones sobre la violencia simbólica y las producciones discursivas del conflicto armado colombiano, de tal modo que el lugar que se ocupa en el conflicto, sea reconsiderado para acercarse al reconocimiento de una responsabilidad colectiva frente a él.

Para Butler, esta categoría es trascendental para situarse de modo crítico frente a los conflictos, ya que supone crear una relación ética con el otro, puesto que ubica a las partes en una relación de responsabilidad, donde los otros llegan a ocupar un punto prioritario frente al “yo”, asumiendo una actitud de deferencia, que se manifiesta al tomarse la causa del otro como causa propia en una relación ética (Butler, 2006). Asumir esta actitud, permitiría la reinterpretación de los hechos del conflicto, abriendo la posibilidad de análisis críticos sobre la guerra que potencien la capacidad de respuesta y oposición.

De este modo, se propuso como actividad el estudio de algunos casos de muertes representativas y sonadas en los últimos años en el país. Luego de ser analizadas, los estudiantes asumen un papel dentro de la narración, y plantean los cuestionamientos que harían a la descripción desde el papel de la víctima. (Ver anexo 2)

6. Estudiantes de Kenia

Con el fin de cuestionar con los alumnos el valor de la vida y el valor de la pérdida, se trabajaron algunos materiales de video que abordan la postura que tienen algunos medios de comunicación, frente al caso de los estudiantes asesinados en Kenia a manos de grupos extremistas en una escuela de la ciudad de Garissa, el 8 de abril de 2015.²⁷ Esta situación problemática, permitió construir análisis comparativos con los hechos ocurridos en París, en las instalaciones de Charly Hebdo, ya que resulta cuestionable ver que las más de 140 vidas de África, no conmovieron de igual manera al mundo como si lo pudieron hacer los hechos perpetrados por terroristas islámicos en la potencia europea.

Nota: Cabe señalar, que quienes llegaron a esta conclusión fueron los estudiantes, por medio de las herramientas conceptuales brindadas con anterioridad para realizar análisis de mayor complejidad. Las discusiones producto de la comparación, dejaron como resultado la interiorización de una de las ideas más importantes de Butler en función del trabajo y es que algunas existencias, aunque puedan ser aprehendidas como vivas, no siempre son reconocidas como una vida.

7. Sesión de autoevaluación

Una de las estrategias evaluativas que más se usa en las escuelas es la autoevaluación. Esta busca que el estudiante, bajo un proceso reflexivo, asigne una calificación a su experiencia educativa de acuerdo a los criterios dados por el docente. Sin embargo, muchas veces esta propuesta, termina siendo el salvavidas cuantitativo de muchos, que sin ningún ejercicio de análisis, aumentan la nota o exageran el valor de su propia formación, con el fin de compensar

²⁷ El ataque de Al Shabab (organización armada, islamista somalí que se atribuyó la responsabilidad de los hechos) dejó como resultado 147 muertos y más de 80 heridos.

las deficiencias académicas que tuvieron a lo largo del periodo, y por ello, se asignan notas elevadas que no corresponden a los criterios acordados.

De acuerdo a lo anterior, se planteó para esta sesión, una autoevaluación que realmente indagara sobre la calidad del proceso que se llevaba hasta el momento, teniendo en cuenta varios factores como: lo conceptual, la convivencia, la participación y la evaluación de un par. Estos criterios fueron trabajados en clase, de tal forma que el estudiante diera cuenta de cada uno de manera escrita y además, estuviera sujeto a la validación de uno de sus compañeros, quien se encargó de dar otro tipo de puntaje.²⁸

8. Reflexiones sobre la violencia

Con el fin de extender el significado que cada uno de los estudiantes elaboraba sobre la violencia y apostando a una ampliación del sentido del concepto, -que se encuentra más allá del ejercicio de la fuerza física-, se propuso la socialización y discusión de la violencia simbólica articulada al uso del discurso. Para ello, se planteó la sesión en dos momentos: El primero, fue desarrollado a partir de un método de aprendizaje dirigido en donde se expusieron los contenidos y posturas teóricas que profundizan en el tema, de tal modo que se hiciera énfasis en la producción discursiva de la violencia por medio del uso de la precariedad como eje de discusión, categoría explicada en la clase anterior, aplicada a la producción de las vidas en el marco de las diversas formas de violencia que se encuentran presentes en este país.

El segundo momento de la sesión, estuvo relacionado con el aprendizaje cooperativo donde los alumnos, a partir de discusiones grupales, reflejaron lo expuesto por el docente con ejemplos de su vida cotidiana, esto con el fin de que la presencia de la categoría fuera reconocida en cada uno de los escenarios sociales. Para tal efecto, se desarrolló una actividad, en la que los estudiantes fijaron un ejemplo de poblaciones o actores que sean objetos de violencia, y a partir de ello debieron distribuir de forma jerárquica, por medio de un esquema de árbol, los actores o vehículos de la agresión, la forma en la que se da la agresión y por último, el impacto social que esta manifestación puede tener.

²⁸ La ampliación de esta información, se hace en el tercer capítulo donde se sistematizan las experiencias en el aula.

9. Narraciones y exhibiciones del cuerpo.

Si bien en clases anteriores se trabajaron temas como la violencia, la guerra y la precariedad, fue fundamental darle continuidad a la sesión anterior, específicamente a las narrativas que producen los medios de comunicación y como estos se articulan al conflicto mediante una red de violencia simbólica. Para tal efecto, mediante técnica de taller, se buscó indagar sobre la relación que cada uno construye con los medios y sus narraciones, de tal forma que se evidenciaran algunos de los elementos que hacen del mismo un dispositivo de control y un portador de verdad, o por el contrario, en casos particulares, identificar los elementos que hacen del medio un elemento desarticulado y poco trascendental para las relaciones de algunos individuos.

En un segundo momento de la sesión, luego de identificar los elementos que configuran las múltiples relaciones que se producen con el medio, se propuso un trabajo que cuestionara cómo se narran y se producen los cuerpos en el marco de la violencia, ya que las muertes no son enunciadas de la misma forma, su producción es relativa y obedece a una serie de patrones sociales que intentan vincular, desde distintos puntos de vista, al sujeto que se informa con una determinada causa. Para hacer más amplia esta reflexión, se invitó a analizar algunos titulares de prensa que mostraban las maneras en las que se celebran o se lamentan algunas muertes con el fin de reconocer a la imagen y a la narración como un agente discursivo movilizador de la violencia. Además, se discutieron algunos elementos visuales del documental *Cuerpos Frágiles* del director colombiano Oscar Campo (2008)

10. Elaboración de afiche en clase

Con el fin de comunicar al resto de la comunidad educativa, parte de las reflexiones logradas a lo largo del curso sin que estas se queden encerradas en el aula, se plantea realizar un afiche, que contenga rasgos claves sobre el valor de la vida y las existencias, de tal manera que el espectador comprenda los contenidos y las críticas referentes a las formas en las que se construyen las vidas.

Para esto, los estudiantes elaboraron un esquema, donde explicaron previamente el contenido de su afiche (gráfico y escrito) haciendo hincapié en la motivación y finalidades del mismo. Este material fue revisado con anticipación con el fin de hacer las respectivas

correcciones, de tal forma que el ejercicio no fuera meramente improvisatorio, sino que por el contrario, estuviera compuesto por una serie de selecciones consientes de material e ilustraciones. Además, se dispuso de un espacio en clase, que sirvió para la elaboración del material, lo cual permitió que los alumnos se encontraran constantemente asesorados por el docente.

Tercer capítulo

“La clase es el lugar que sostiene lo pedagógico. Es en ella donde se organizan las relaciones con el saber, que se cumple la función de saber. Es por esta función que sus actores se nominan como docente-alumno y que se definen los lugares asimétricos en la relación. La presencia del saber otorga al espacio su valor, su especificidad”

Marta Souto

14. Sistematización de la práctica pedagógica

14.1. Aclaración preliminar:

No cabe duda que la práctica educativa, dividió en dos el desarrollo del proyecto investigativo: por un lado, se encuentra la parte de reflexión y análisis teórico y segundo, se pasa a la implementación dentro del aula de clases, puesto que representó la aplicación de los elementos conceptuales previamente obtenidos en el marco teórico. Teniendo presente la existencia de esta separación, considero pertinente cambiar incluso, la forma en la que serán escritos algunos párrafos de la siguiente parte del trabajo, ya que la vinculación de la primera persona como forma de escritura, representa la incorporación de la experiencia propia como eje conductor de la narración.²⁹

En las posteriores páginas, se da cuenta de lo acontecido y reflexionado durante la práctica pedagógica, y si bien se retoman postulados de algunos autores, el desarrollo general se ve encaminado en su mayoría, por mi propia experiencia dentro del escenario escolar, la cual se encuentra documentada en los diarios de campo - que son usados como una estrategia

²⁹ Es posible hacer uso del método biográfico narrativo como parte de la sistematización del trabajo, puesto que es necesario hablar de la propia experiencia, como un componente fundamental de la investigación educativa.

de análisis y sistematización de la información- (ver anexo, 3) y acude de forma constante a las reflexiones de los estudiantes que fueron analizadas por mí.

14.2. Sobre la implementación

La implementación, fue la etapa más importante durante el desarrollo de este proyecto investigativo, porque en este momento fueron puestos en juego y en aplicación varios de los elementos teóricos y conceptuales producto de la primera etapa de elaboración. Sin embargo, el aplicativo no solo vinculó aspectos conceptuales, tuvo un fuerte componente experiencial, ya que se pusieron a prueba varias de las herramientas pedagógicas que a lo largo de la carrera estuvieron en discusión, y que como entendería con el paso de los días en el aula, no fueron suficientes para comprender las dinámicas y realidades específicas que se perciben en un colegio, cuyas características particulares distan en muchos aspectos de aquellas descritas en las lecturas propuestas por los seminarios de pedagogía brindados por la universidad.

De este modo, la estrategia pedagógica estuvo dividida en tres momentos fundamentales: el primero de ellos, compuesto por tres sesiones especialmente dirigidas a hacer una introducción al tema, cuyos contenidos estaban enfocados hacia la importancia y pertinencia del mismo, de tal manera que fuera captada la atención de los estudiantes, con el fin de poner en tensión sus conceptos previos sobre la vida y la muerte para así facilitar la realización de un balance general al respecto, que permitiera una problematización inicial; el segundo, se caracterizó por el desarrollo de categorías específicas que sirvieran de análisis del problema, donde se logró un avance principalmente conceptual producto de la socialización de parte del marco teórico investigativo. De este modo, las clases estuvieron orientadas hacia la explicación de la precariedad, la vulnerabilidad y el discurso en función de la producción que la sociedad hace de la muerte en los marcos sociales de guerra; y tercero, contó con una etapa de aplicación y planteamiento de problema, con base a las categorías trabajadas con anterioridad.

Cada sesión de trabajo a su vez, contó con tres componentes principales: primero, una *introducción o instrucción*, que consistió en la fijación de las bases conceptuales o normativas

para el desarrollo de las actividades, y así brindar a los estudiantes la explicación de las categorías o temáticas de la clase; segundo, *aplicación o análisis*, siendo central el papel de los estudiantes en la reflexión y problematización de la información, a partir de las actividades propuestas para la clase; y por último, la retroalimentación y evaluación, que generalmente fue efectuada en una clase posterior, donde realice un balance general sobre los procesos llevados a cabo, teniendo como insumo los elementos aportados por los estudiantes.

Metodológicamente, fue claro desde el inicio que la didáctica no solo debe estar dirigida hacia el empleo y construcción de herramientas utilizadas de forma instrumental dentro de la educación, sino que, por el contrario, ésta posee un carácter reflexivo que cumple con el papel fundamental de dirigir y estimular el aprendizaje. De este modo, debe permitir la transformación de ambientes escolares en espacios intencionados y reflexionados, dirigidos por el maestro donde cada acción este encaminada hacia la formación de los estudiantes.

El escenario escolar es indeterminado, porque a pesar de haber hecho una planeación cuidadosa, está atado a tensiones que transforman las condiciones de la clase, en palabras de Souto “ello es así en función de los sujetos y sus motivaciones, de las relaciones entre ellos y con el docente, de la historia del grupo escolar, sus éxitos y fracasos, del nivel previo de los alumnos, de las configuraciones grupales, de los significados que circulan a nivel de lo imaginario, del prestigio-desprestigio del curso en la escuela, de las modalidades de control y del poder que el docente utiliza en cada grupo” (Souto. 2008).

Esto indica que es imposible identificar el rumbo que va a tomar la clase antes de iniciar el proceso, como docentes debemos estar en capacidad de jugar con los indeterminables azares del destino en función de su intencionalidad dentro del curso. Valga la salvedad, hablar de azar no es lo mismo que improvisar, ya que para sortear con estos avatares, es necesario tener una base experiencial que brinde herramientas apropiadas para afrontar la situación.

Teniendo claridad sobre lo anterior, el orden de las sesiones fue cuidadosamente escogido con el fin de contribuir a un buen proceso formativo, ya que vale la pena decir, que uno de los errores cometidos por los docentes con mayor frecuencia producto del descuido de las discusiones pedagógicas - o al menos mi experiencia como estudiante me lo ha mostrado- es el desarrollo de actividades sueltas y sin cabida en el orden de los temas, y como

consecuencia, en un afán por solucionar un día más, se crean un conjunto de clases que se empalman de forma irreflexiva fuera del contexto del aula, sin una dimensión clara sobre la intencionalidad de los contenidos y con una escasa preocupación por el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, considero que debe ser menester de todo educador reflexionar sobre su ejercicio docente, cuestionar si su finalidad en el aula es la de aquel empleado que ocupa tiempo y mantiene a las personas entretenidas o vigiladas (labores de las que ya se encargan la televisión y el aparato judicial del Estado) o si desea, en lugar de esto, emprender un proceso educativo que forme a los sujetos con unos contenidos amplios, que le permitan realizar la transformación de su propio mundo.

Por último, me cuestioné antes y durante, incluso después de la práctica al respecto; decidí emprender una tarea que más allá de ser académica, era política, ya que me llevaba a compartir una serie de visiones sobre el tema, con el fin de aportar a la ampliación del horizonte analítico que mis estudiantes hacían de su propio marco social. Por tal motivo, seleccioné cuidadosamente las actividades, de tal forma que se redujera la probabilidad de dejar las cosas en manos de la improvisación.

15. Primera etapa

Durante el proceso educativo, fue necesario reconocer lo fundamental que es tener un buen inicio en la primera sesión del curso, es en este momento cuando, además de poner en juego las condiciones del trabajo, los estudiantes ven por primera vez a quien, en la figura del docente, va orientar su aprendizaje en determinada área del conocimiento. De este modo la “primera impresión” en el aula se hace importante, ya que construir de forma acertada las bases del trabajo, contribuye a un desarrollo provechoso de las clases; si por el contrario, no se logra cumplir con esta tarea, los errores pueden verse reflejados más adelante en un momento en el que será imposible dar vuelta al proceso para comenzar de nuevo. De este modo, fue importante no escatimar esfuerzos en una presentación, no solo personal, sino del tema en general, de tal modo que en ella incluí las motivaciones y preocupaciones más importantes del mismo, pues consideré necesario que los estudiantes tuvieran claro desde el principio las condiciones y finalidades del trabajo.

De este modo, durante las dos primeras sesiones fije las condiciones transversales de trabajo³⁰, dejando claros algunos puntos específicos sobre la evaluación y la metodología de las clases. Además, fueron hechos los requerimientos básicos a los estudiantes para contribuir al buen ambiente de la clase y para ello, se designó a un monitor que se convertiría en el garante del cumplimiento de dichos compromisos. La implementación de dichos aspectos, contribuyó a la exposición temática y conceptual de la práctica.

Como se ha podido establecer en la primera parte del trabajo, la muerte es tal vez uno de los asuntos sociales más complejos de tratar, más aún en un país como Colombia en el que día a día, en diferentes circunstancias, se presentan múltiples hechos relacionados con decesos naturales, actos delincuenciales, casos de negligencia médica o con el escenario de la guerra, que dejaron como saldo para el 2013 una tasa de mortalidad del 5.59% a nivel nacional, según los datos aportados por el DANE. Dichas muertes no fatales, son producto de diversas condiciones cuya tipificación no ha sido la preocupación de este trabajo, el cual sí indaga respecto a las formas en las que son construidas distintas narraciones sobre las muertes que se presentan en el marco del conflicto armado interno, y que la sociedad asume y reproduce de diferentes maneras según sea la producción discursiva que de estos acontecimientos se haga.

De acuerdo a lo anterior, esta parte de la práctica estuvo enfocada a determinar las maneras en las que los estudiantes conciben el fenómeno de morir, las bases, conceptos y herramientas desde las cuales se sitúan para analizar los fenómenos y las formas en las que valoran las existencias y las pérdidas. Para ello, en la primera sesión se buscó ampliar las miradas para el análisis del problema, con el fin de que identificaran que sus concepciones previas no son definitivas ni las únicas existentes, sino que hay múltiples formas de mirar y analizar dicha situación.

Así pues, se abordamos la muerte desde distintos puntos de vista, teniendo como principal finalidad que los estudiantes pudieran poner en cuestión sus marcos interpretativos a partir de otros puntos de vista que para este caso fueron: médico, legal, religioso e incluso se

³⁰ Condiciones tales como: el sistema de distribución de puntos, que busca estimular la participación en clase y por otro lado, hacer valer la puntualidad, teniendo en cuenta que el espacio de clases estaba dado después de descanso.

retomaron algunos aspectos importantes de la cosmovisión indígena, concluyendo con la postura propuesta como eje transversal para el trabajo, la muerte desde la filosofía de la finitud.

La segunda sesión, tuvo como objetivo problematizar los conceptos trabajados en la clase anterior, junto a un análisis preliminar de caso³¹ que permitiera un primer acercamiento a las formas en las que los y las estudiantes leían el valor de la vida. Por ello, luego de hacer una introducción a los contenidos fundamentales de la sesión, se propusieron dos actividades centrales: en primer lugar, un quiz que buscó identificar las formas en las que valoraban la vida y la muerte a partir de dos preguntas.

La primera de ellas ¿Qué hace importante a una vida? si bien se tiene claro que la pregunta tiene amplitud en la variedad de respuestas, ésta buscaba identificar las opiniones que los alumnos tenían al respecto, con el fin de contrastar las respuestas con lo planteado en la parte preliminar del trabajo. La segunda pregunta fue ¿En el mundo de hoy, cree que las vidas valen y se cuidan de la misma manera? Las respuestas a esta pregunta permitieron abrir la puerta hacia las posteriores discusiones en torno a la vulnerabilidad y la precariedad.

La siguiente actividad, consistió en una matriz (ver anexo 1) que fue planteada con el fin de que los estudiantes analizaran la narración de la vida y la muerte haciendo uso del material. Para ello, se entregan como materiales de discusión los siguientes artículos de prensa que se refieren a lo ocurrido en París el día 7 de enero en las instalaciones del periódico Charlie Hebdo. Estos son: “Los daños colaterales del ataque a Charlie Hebdo” de la revista semana; “París se alza contra el terror y por la libertad” del diario El Mundo³² y por último, “Arrestan en Francia a un adolescente por parodiar a Charlie Hebdo” de Mundiario.

³¹ Como se explicó en páginas anteriores, es posible articular varias técnicas didácticas, como el análisis de caso, en función de la técnica transversal que para este caso es ABP.

³² Un artículo referente a la marcha por el respeto a la vida cuya cara visible estaba compuesta por varios de los líderes mundiales más influyentes, y que además son responsables directos de múltiples tipos de barbaries en otras partes del mundo como el caso de Benjamín Netanyahu.



La tercera sesión, buscó generar discusiones que posibilitaran la retroalimentación de los contenidos trabajados en las dos sesiones anteriores. Para ello, los estudiantes conformaron grupos de cuatro y cinco personas y en conjunto, redactan dos preguntas que deben abarcar los temas y tensiones sobre la vida y la muerte trabajadas en las clases anteriores. Concluida la primera parte de la actividad, una a una las preguntas fueron leídas respectivamente por el grupo formulador, para ser resueltas en una hoja con un máximo de un minuto, por los demás estudiantes. Las respuestas fueron leídas posteriormente por mi con el fin de asignarles una valoración cuantitativa y evaluar los contenidos de la misma, en aras del debate y la problematización de las mismas.

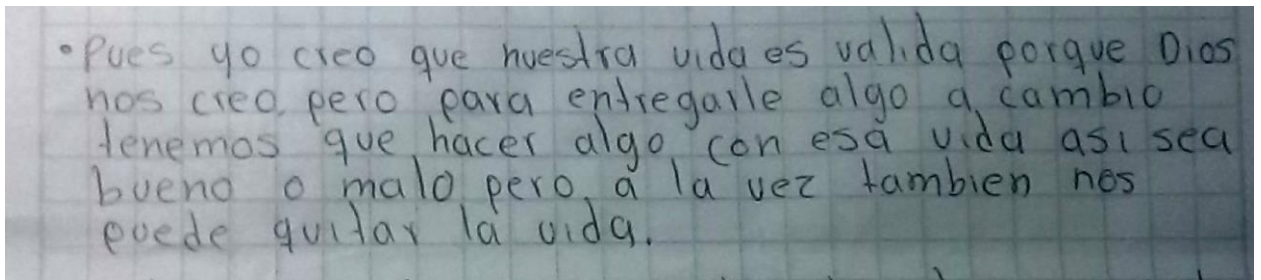
Para dar cuenta de los resultados enunciados con anterioridad, se ubica el siguiente esquema que permite visualizar con mayor claridad dicha información. Horizontalmente, primero se encuentra la *descripción* de la columna y en segundo lugar se ubican los aportes que hacen los estudiantes respecto a la temática que se trabaja de forma vertical.

ELEMENTOS GENERALES				
	a. ¿Qué es la vida?	b. Valor de la vida	c. Valor de la muerte	d. Bases analíticas
Descripción	Hace referencia a las definiciones que los estudiantes dan al respecto al inicio del curso	Aquí, se recogen los aportes más importantes que dieron los estudiantes respecto a los elementos que dan valor a la vida y que permiten cuestionar la idea de que todas valen lo mismo.	Hace referencia a los elementos que los estudiantes identificaron a la hora de valorar una muerte	Algunos de los factores que influyen en los estudiantes, a la hora de valorar una vida y una muerte
Aporte de campo	<p>1, Significado de la vida asociado al mito de la creación y la bendición de Dios</p> <p>2, Constantemente enunciada la idea de la misión en la tierra</p> <p>3, Tener un comportamiento correcto para ser premiado</p> <p>4, Un camino repleto de obstáculos Aceptación de las ideas de la biología: nacer, crecer y morir</p> <p>5. Un derecho de carácter universal</p>	<p>1, Ocasionalmente identificado como derecho universal</p> <p>2, El valor de la vida otorgado por dios a todos sus hijos</p> <p>3, Situaciones desfavorables puestas como prueba por dios</p> <p>4, Los seres humanos son equitativamente bendecidos</p> <p>5, Atentar contra la vida de inocentes es inapropiado</p> <p>6, No todas valen lo mismo, se determina por el nivel socioeconómico</p> <p>7, Es desigual, no todas se cuidan igual No vale lo mismo la vida del poderoso a la del pobre</p>	<p>Depende de:</p> <p>1. Depende de la posición de lectura</p> <p>2. Quién fue</p> <p>3. Cuánto dinero tenía</p> <p>4. La fama que tenía</p> <p>5. Las circunstancias en las que murió</p> <p>6. Cómo se narró la muerte</p> <p>7. Las implicaciones de su muerte</p>	<p>1. Las bases religiosas</p> <p>2. Influidas fuertemente por la anterior, las bases culturales que dan forma a la ética y la moral</p> <p>3. Los medios de comunicación y discursos promovidos por las redes sociales</p> <p>4. La escuela con su código ético, moral y político</p>

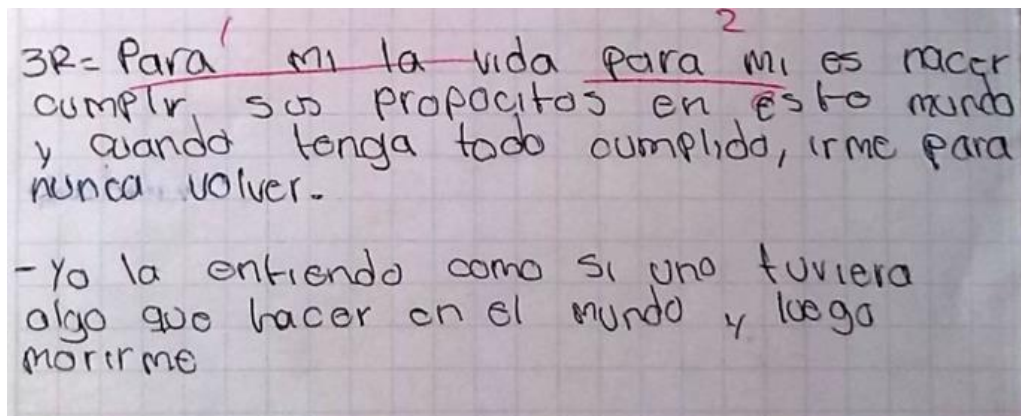
16.1 Análisis de gráfica

a. ¿Qué es la vida?

Al realizar la primera prueba diagnóstica, se identificaron dos posturas bastante marcadas. Por un lado, se hace evidente el hecho de que los y las estudiantes tienen una fuerte influencia religiosa, ya que se asocia frecuentemente el significado de la vida al mito de la creación y la bendición de Dios: esto se ve reflejado en la constante presencia de la idea de “la misión”, la cual debe ser cumplida a cabalidad para recibir un premio celestial a la hora de morir, como si se tratara de un largo camino por recorrer en el que se deben sortear múltiples obstáculos para recibir una gratificante recompensa.



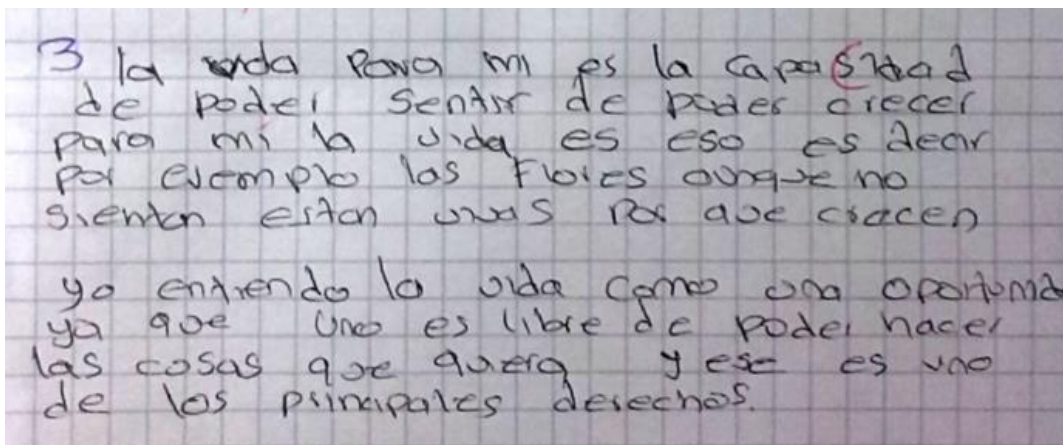
Wilson Reyes, grado 1003. Febrero 11 de 2015



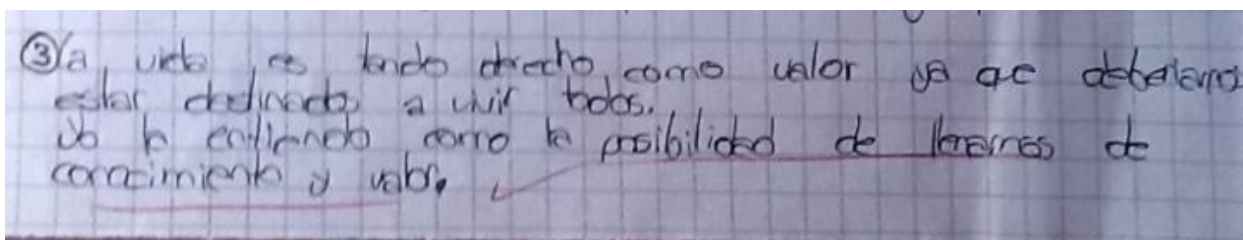
Juan Sebastián Pachón, grado 1003. Febrero 11 de 2015

La segunda posición, está relacionada con la biología, en donde se reconocen las ideas de nacer, crecer y morir como característica fundamental. Fueron pocos, aunque

existieron, quienes definían a la vida desde una perspectiva política, reconociéndola como derecho de carácter universal.



Angélica Vanessa Sua, 1003. Febrero 11 de 2015



Cristian Moreno, 1003. Febrero 11 de 2015

b. Valor de la vida

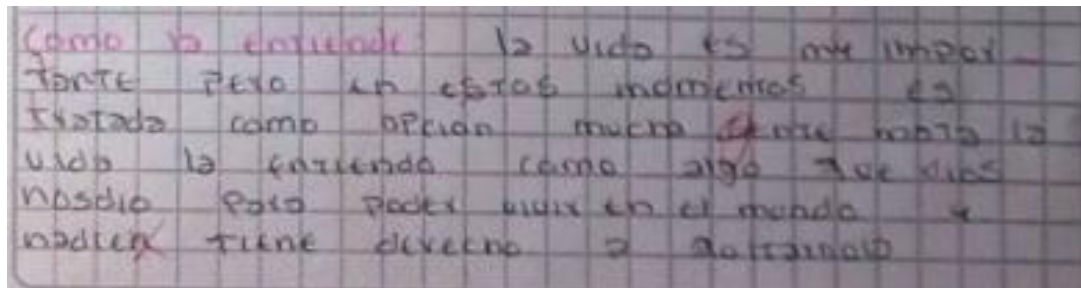
Si bien en algunas ocasiones el valor de la vida fue identificado como derecho internacional, se asoció con mayor frecuencia a la idea religiosa de la misericordia, porque el reconocimiento y derecho a la existencia, sería otorgado por dios de forma universal; cualquier alteración o condición que ponga en situaciones desfavorables a determinado sujeto, como el caso de la pobreza³³, debe ser asumido como un castigo o

³³ Asumir de manera veraz este argumento, imposibilita generar análisis críticos sobre las condiciones de pobreza a causa de las producciones de precariedad (distinta a la precariedad) definida por Butler como la condición políticamente inducida, en la que ciertas poblaciones adolecen de falta de redes de apoyo sociales y económicas, quedando diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte. (2006)

una prueba que los seres deben superar, ya que rebasar el desafío será compensado y agraciado en el más allá.

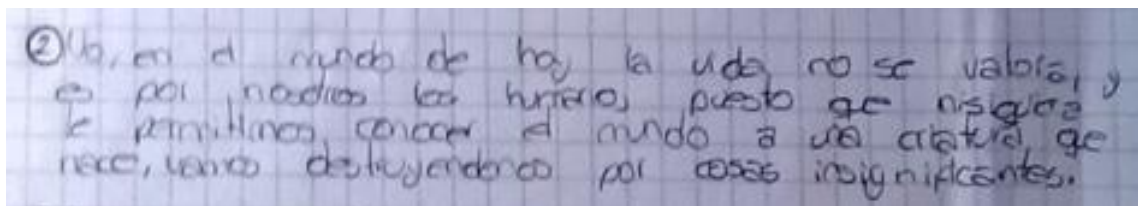
En este sentido, fue fuerte el reconocimiento del significado con base en las ideas de la religión, ya que según los estudiantes ante los ojos de “él” todos son iguales y así mismo, son equitativamente bendecidos a causa de la benevolencia del padre. Por lo tanto, el valor de la vida se construye desde un discurso religioso, que promueve la noción judeocristiana de la justicia y la igualdad frente a los ojos de dios. Asumir un destino determinado, con condiciones de inequidad, debe ser entendido como la prueba, y por tanto, los seres humanos están en condición de coexistir como “hermanos” sin cuestionar dichas diferencias.

Ligado a esto, se construye una valoración moral sobre la existencia y la destrucción de la vida, donde suelen señalarse como inapropiadas las agresiones hacia los cuerpos que se consideran vulnerables, como los de niños, mujeres y ancianos, hasta el punto en el que es señalado el aborto como una de las decisiones más inapropiadas en contra de la existencia. Lo que implica una división de las vidas, de acuerdo a una separación moral³⁴, donde unas son más válidas y más propensas al cuidado que otras.



Lesly Muñoz, 1003. Febrero 11 de 2015

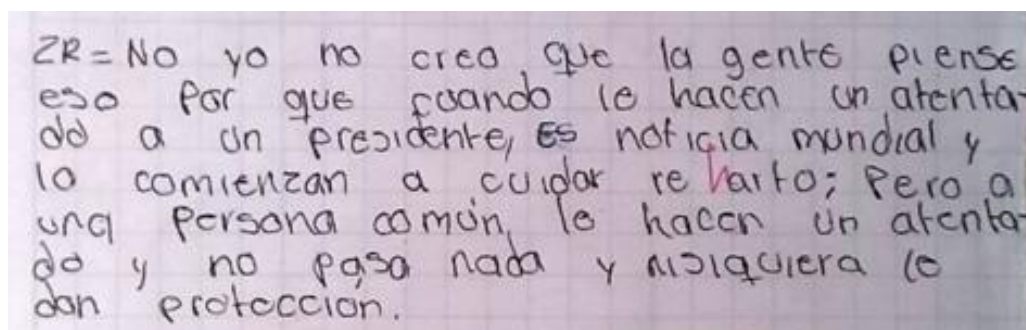
³⁴ La protección de la vida no solo se encuentra atravesada por las características de la clase social, como si el dinero, fuera el único mecanismo de protección. Por el contrario, la valoración moral de la vida, implica situar en distintos espacios de reconocimiento a las existencias, de acuerdo a una serie de valores culturales que hacen que se reconozca en ellas una condición de dañabilidad más fuerte y por tanto, hay una demanda de protección más grande, tal es el caso de los recién nacidos.



2) No, en el mundo de hoy la vida no se valora, y es por nosotros los humanos, puesto que nosotros le permitimos conocer el mundo a una criatura que nace, vamos destruyéndolo por cosas insignificantes.

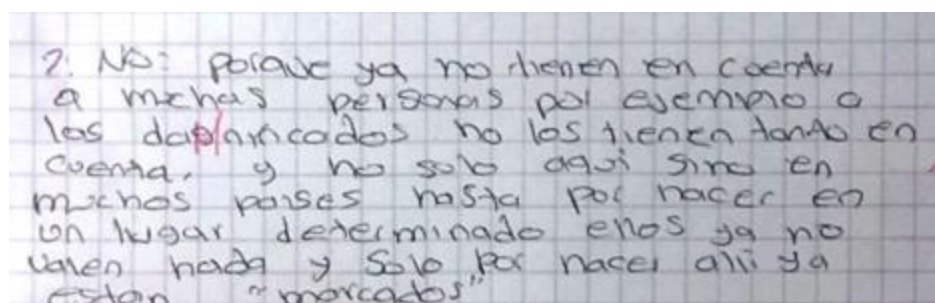
Cristian Moreno, 1003. Febrero 11 de 2015

A pesar de lo anterior, cuando se puso en cuestión si socialmente todas las vidas valen lo mismo, fue reconsiderada la idea religiosa de que todos los seres humanos valemos lo mismo, para dar paso a un análisis más político que vinculó elementos cercanos a la precariedad, aunque hay que decir que fueron mucho más visibles aquellos vectores relacionados con la clase social, ya que se reconoce el valor de la vida como una construcción desigual, donde la existencia de los más pobres es menos protegida, más vulnerable y más degradada a causa del reducido acceso a ciertos privilegios de la economía y el poder.



ZR= No yo no creo que la gente piense eso por que cuando le hacen un atentado a un presidente, es noticia mundial y lo comienzan a cuidar re~~l~~arto; Pero a una persona común, le hacen un atentado y no pasa nada y ni siquiera le dan protección.

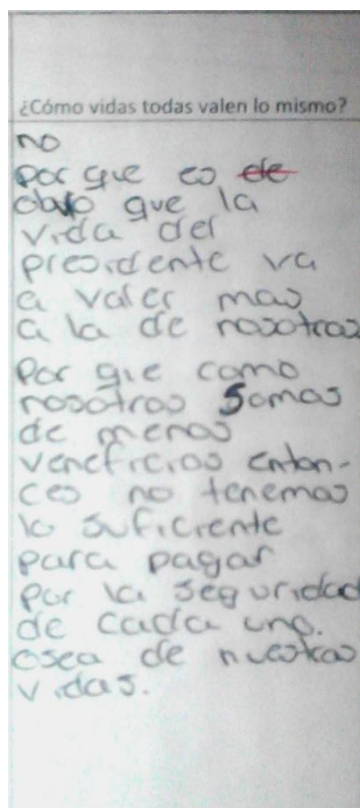
Juan Sebastián Pachón, 1003. Febrero 11 de 2015



2. No: porque ya no tienen en cuenta a muchas personas por ejemplo a los discapacitados no los tienen tanto en cuenta, y no solo aqui sino en muchos países hasta por nacer en un lugar determinado ellos ya no valen nada y solo por nacer allí ya están "marcados"

Angélica Vanessa Sua, 1003.febrero 11 de 2015

En la actividad del análisis de información a partir de la matriz, se encuentran informaciones similares, donde se relaciona el valor de la existencia con el acceso al poder y el potencial económico de la vida del “presidente” como el grupo decidió plantearlo. Esto da cuenta de lo discutido a lo largo de este documento. Al preguntar si ¿Cómo vidas todas valen lo mismo?³⁵ Uno de los resultados, es el siguiente:



Grupo 3: Brayan Riaño, Sebastián Parra, Nicol Romero, Julieth Pedraza, Lesly

Muñoz.1003. Febrero 11 de 2015³⁶

Para finalizar lo anterior, se deben mencionar las características que fueron reconocidas por la mayoría de los estudiantes como determinantes del valor de la vida. Entre ellas están: la clase social, la vinculación con el mismo modelo cultural, el acceso a la seguridad y los servicios, la posición en el poder, los aportes a la sociedad, el lugar de

³⁵ Pregunta realizada en el taller de Charlie Hebdo, ver tabla del taller.

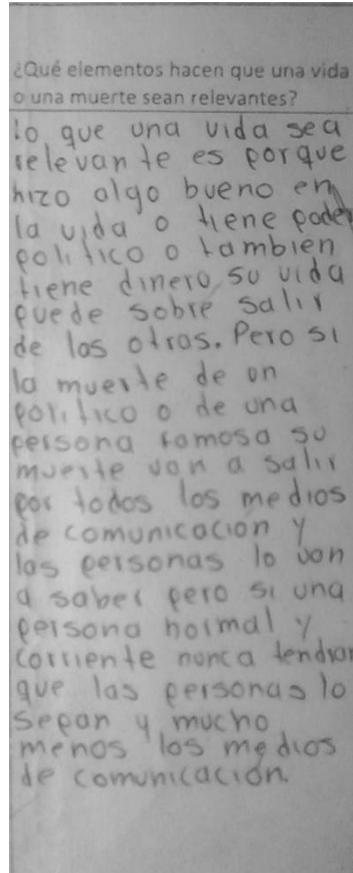
³⁶ “No porque es obvio que la vida del presidente va a valer más a la de nosotros, porque como nosotros somos de menos beneficios entonces no tenemos lo suficiente para pagar por la seguridad de cada uno, o sea de nuestras vidas”

origen del sujeto y por último, la precariedad y la vulnerabilidad, ya que se reconocen que todas las vidas valen, pero sus condiciones no se protegen de forma equitativa.

c. Valor de la muerte

Hablar de la muerte implica unas condiciones distintas a hablar de la vida, ya que la reflexión de significado se ubica en dos registros diferentes. Dentro del espacio de la clase se tocaron ambos temas, y se determinó que la forma en la que se valora la muerte distó en un aspecto notable del valor de la vida, ya que no se le dio relevancia a los elementos religiosos, pues se dejaron de lado los argumentos divinos de la misión y el castigo. Por el contrario, se hicieron mucho más evidentes los componentes relacionados con la clase social, la fama y las condiciones en las que se produce el hecho.

En este momento de la actividad, algunos de los estudiantes ya hacen distinciones y analizan la situación desde diferentes puntos de vista, pues reconocen que el valor de la muerte depende de la posición de lectura del hecho, ya que esta situación de una u otra forma siempre será valorada por alguien. Para explicar mejor lo anterior, los estudiantes pusieron como ejemplo las muertes de familiares o personas cercanas que por múltiples razones logran tocar y alterar emotivamente a aquel que asiste al entierro o se entera de lo ocurrido; dentro de la situación existen niveles de dolor, por ejemplo pocas veces será de igual magnitud aquel sentido por la madre del difunto, al de cualquier otro asistente. Sin embargo, la solidaridad y la cantidad de personas que se vinculan a la muerte de determinado sujeto, dependen también de la popularidad que este tenía.



Grupo 4. Wilson Reyes, Ronaldo Ospina, Juan Olivar, Guillermo Riaño. 1003 febrero 11 de 2015.³⁷

De acuerdo a lo encontrado en las respuestas de los estudiantes, se puede decir que el dinero, el poder, la cultura, entre otros elementos, son factores que definen el nivel de notoriedad que puede llegar a tener una persona. De este modo, el acceso a los medios de comunicación y difusión hacen que las situaciones vinculadas a ciertas existencias, sean más relevantes para la sociedad que algunas problemáticas de mayor impacto general. La alegría por el nacimiento del hijo del artista favorito, o el dolor de la pérdida de aquellos que con determinadas características lograron captar la atención de quienes

³⁷ El siguiente fragmento es la transcripción textual de lo expresado por los estudiantes en el taller “Lo que – hace que- una vida sea relevante es porque hizo algo bueno en la vida o tiene poder político o también tiene dinero, su vida puede sobresalir de las otras. pero si la muerte de un político o de una persona famosa su muerte van a salir por todos los medios de comunicación y las personas lo van a saber, pero si una persona normal y corriente nunca tendrán que las personas lo sepan mucho, menos los medios de comunicación”

probablemente nunca van a ocupar una pantalla, son situaciones bastante frecuentes en el orden mediatizado de la sociedad. De este modo, para la fecha de la práctica aún eran sonados los homenajes y tributos a Gabriel García Márquez, incluso dentro de los programas institucionales estaban latentes los eventos relacionados con el autor, que con su obra y popularidad logró vincular emotivamente a miles de personas a su muerte.

Podemos encontrar con base a los análisis de los estudiantes que no solo se obtiene un cubrimiento, mediático a partir de la fama; las condiciones y circunstancias de la muerte también llaman la atención de la sociedad. Muchas veces se logra a partir del morbo que puede despertar la promoción de la sangre, o a través de la producción de un discurso que logre vincular emotivamente a quienes están al tanto de la noticia. Por ejemplo, los estudiantes identificaron algunos elementos referentes a las muertes que se dieron durante los sucesos al comienzo de año en París: Cuando se narraron los hechos de Charly Hebdo, se logró producir condiciones de dolor en el resto de ciudadanos que de alguna u otra forma, sintieron culpa por el hecho y justificaron la necesidad indirecta de vincularse emocionalmente con la causa, conmoviéndose por situaciones distantes que poco alteraban su propio contexto, pero que por el cubrimiento mediático frecuentemente hacían sentir a las personas en condiciones de vulnerabilidad.

En relación con lo anterior, la manera que pareciera ser más efectiva para vincular a los sujetos a la noticia, es mostrarles el reflejo de su propia vulnerabilidad en ella, dejándolos en un grado de desprotección que no solo causa la preocupación de las personas, sino que hace que exijan condiciones apresuradas de protección, reduciendo el número de elementos que tienen en cuenta para el análisis, ya que la inmediatez dificulta una reflexión estructurada de la situación. Por ejemplo, fueron evidentes los múltiples eventos de rechazo hacia la comunidad musulmana luego de los ataques a Charly Hebdo.

17. Segunda parte

La segunda parte del trabajo, consistió en la caracterización y socialización de las categorías principales con los estudiantes, de tal forma que en los análisis posteriores hicieran uso de ellas teniendo en cuenta las discusiones y reflexiones planteadas en la primera parte del curso. En el desarrollo de las actividades se le da importancia al ABP, aplicado a los ejercicios de elaboración y solución de situaciones problemáticas que cuestionaron la forma convencional de lectura de la muerte, ya que se considera que esta estrategia didáctica permite potencializar las habilidades analíticas de los estudiantes en función de los conocimientos.

Haciendo una articulación entre los elementos encontrados en el marco teórico con aquellos arrojados por la primera prueba diagnóstica, se desarrollan los contenidos de la segunda parte del curso de tal forma, que se pudieran abordar desde una postura que vinculara la filosofía de la finitud con las preocupaciones y realidades del contexto de los y las estudiantes.

En la sesión inicial de este núcleo temático, se abordan las categorías de la siguiente forma:

Categoría	Elementos centrales
Precariedad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos los seres humanos son potencialmente objeto de agresión 2. Connatural al ser humano 3. La existencia siempre está amenazada 4. A causa de esta amenaza, la existencia humana se encuentra siempre en condición de interdependencia 5. No se reconoce en todos los cuerpos de la misma manera 6. Puede ser usada para conducir agresiones hacia los otros con el fin de preservarse a sí mismo

Muerte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se aborda investigativamente como una categoría social 2. Su significado es relativo, ya que este depende de la producción de los marcos sociales 3. Su valoración moral se encuentra atada al valor de la vida y al de la muerte sufrida 4. Es una producción discursiva que no se presenta de forma equitativa para todos
Descentramiento narrativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Salir de la unilateralidad narrativa 2. Poner en juego otro tipo de perspectivas de interpretación y análisis de fenómenos 3. Busca ubicar al sujeto en un plano de responsabilidad diferente frente a los fenómenos

Generalidades de categorías³⁸

17.1 Desarrollo de categorías: precariedad y muerte:

Tal vez uno de los momentos en los que la discusión alcanzó altos niveles de participación y argumentación, fue en la primera sesión del núcleo cuando se pusieron a consideración los componentes asociados a la precariedad, puesto que estuvieron en tensión gran parte de los elementos que configuran la visión de la vida. Pareciera como si estuvieran interiorizados y naturalizados una serie de valores que dotan de significado la existencia de los seres humanos, pero no se pone en cuestión la finitud del sujeto, sin reconocer que dadas nuestras características biológicas y sociales, todos estamos en una exposición a la agresión y al daño, ya que esta condición connatural al ser humano

³⁸ En esta tabla, se encuentran ubicados los puntos centrales que fueron usados como ejes de explicación del tema, a partir de cada uno se tejió la conceptualización de las cuatro categorías en el aula de clase.

configura múltiples formas de experimentar la existencia, de preservarla, protegerla y perpetuarla.

Para protegerse de dicha amenaza, las sociedades han configurado un modelo de estrecha interdependencia, donde la protección del ser, como también su dañabilidad, se pone en manos de otros, que con solo una decisión pueden hacer que la existencia del sujeto se reestructure. Es tal vez la falta de conciencia de esta situación, la que promueve una jerarquización de las existencias, en donde se muestran como indispensables a algunas, y a otras se les retrata como prescindibles y descartables.

Uno de los ejemplos que ilustró mejor lo anterior en el desarrollo de las sesiones, fue el de la población musulmana, quienes por sus características culturales son exhibidos como una comunidad responsable de múltiples atrocidades ya que pareciera que estuviera inserta en ellos una especie de maldad *per se*; se ha creado todo un entramado discursivo que produce una estética sobre ellos, atada a la representación del terrorismo y las conductas antidemocráticas, a tal punto que al pedir a los estudiantes decir lo primero que se les ocurría al ver una imagen de un sujeto musulmán, primaron los adjetivos como terrorista, asesino, extraño, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, fijo como causales de esta situación en primer lugar, el aislamiento epistémico³⁹ al que han sido condenadas estas poblaciones, ya que poco se conoce sobre sus aportes científicos y culturales más importantes y segundo, la mediatización de los hechos de terrorismo reciente, de lo que se puede situar como ejemplo los actos ocurridos en el periódico Charly Hebdo a principios de ese año, que terminó por dejar expuesta a la población musulmana en una extrema condición de vulnerabilidad, a causa de que las miradas de miles de ciudadanos apuntaban hacia sus rostros, promoviendo la condena y el amarillismo.

³⁹ A este fenómeno, Butler lo va a catalogar como Anti intelectualismo, caracterizándolo como una postura hegemónica, que condena a otras posturas críticas de determinado fenómeno, censurando a aquellos enfoques investigativos que le sean contrarios.

Por otro lado, dentro de la sesión también se abordó a la muerte, tratándola como una categoría social cuyo significado depende de la representación que los modelos culturales produzcan sobre ella, a la cual el mundo contemporáneo, dota de significado teniendo en cuenta varios elementos como la relevancia de la vida y la forma en la que se presenta la muerte sufrida; por ende, es una producción discursiva cuya lectura depende de la producción que se haga del sujeto, la cual se encuentra estrechamente vinculada a la precariedad y vulnerabilidad que este posea.

En palabras de Norbert Elías *“la muerte es una realidad natural cuyo sentido depende de la construcción cultural; por tanto no se refiere a nada en específico, no designa ningún objeto, función, categorías o estado concreto, ya que el ser humano no sabe lo que es estar muerto, o lo que es lo mismo, la idea de la muerte propiamente dicha es una idea sin contenido”*.

Fue sencillo explicar las categorías (precariedad, muerte, descentramiento narrativo, violencia y discurso) a los estudiantes en este momento del curso, ya que haber realizado un módulo introductorio facilitó un contacto más estrecho con el tema, porque dentro de las discusiones y ejercicios de clase ya se habían tocado ciertos casos de la realidad nacional y extranjera, que se encontraban latentes en sus memorias y reunían muchas de las características que se querían trabajar, lo que permitió el uso de estos casos como ejemplos.

La evaluación de esta sesión, se realizó en la siguiente clase proponiendo una actividad que pretendía en primer lugar, generar un repaso y refuerzo sobre las categorías trabajadas con anterioridad; segundo, elaborar y responder preguntas que permitan problematizar y aplicar el contenido teórico presente en las sesiones y tercero, generar un escenario educativo que permitiera la estimulación de la cooperación grupal y la agilidad mental individual por medio de un ejercicio cercano a las carreras de relevos y observación.

Para el desarrollo de dicha sesión, los estudiantes conforman diez grupos de cuatro personas cada uno y en la primera etapa, cada equipo elabora una pregunta abierta sobre las categorías y las discusiones trabajadas en clase hasta el momento, con el fin de dar cuenta de lo aprendido y poner en discusión con los demás compañeros varias situaciones al respecto. La actividad se lleva a cabo fuera del salón de clase en un espacio abierto ya que, ésta está pensada de tal forma que opere como una carrera de relevos, la cual busca complementar el aprendizaje de los contenidos de las clases.

La organización espacial de la actividad se da de la siguiente manera: al interior del aula, se desarrollan las preguntas en diez hojas por separado; tras salir del salón hacia un espacio abierto al interior del colegio, las preguntas son pegadas en la pared a una distancia aproximada de cinco metros del lugar en el cual se ubican los estudiantes; cada grupo se encarga de enviar uno por uno a todos sus miembros a memorizar en orden las preguntas que se encuentran en la pared y que debían ser anotadas en el punto de partida en una hoja para entregar. Tras anotar todas las preguntas, el grupo debía responderlas y entregarlas en el menor tiempo posible al docente para ganar el juego, dando respuesta adecuada a cada una, vinculando los elementos vistos en clase y analizando las situaciones en función de las categorías trabajadas.

17.2 Desarrollo descentramiento narrativo

Como se manifestó en los objetivos e intenciones que motivan la práctica, *“la investigación en aula no busca hacer una recolección amplia de archivo, ni un análisis exclusivamente teórico, sino que la apuesta está orientada a realizar un ejercicio interpretativo que permita politizar los estudios sobre la muerte, con el fin de que cada uno de los miembros del proceso, estudiantes y docentes, puedan reconocer como sujetos, como vidas, a cada uno de los actores de su marco social cercano o global”* Para tal fin, se propone acudir al descentramiento narrativo desarrollado por Butler (2006) como el elemento articulador entre el trabajo investigativo y el objetivo final del trabajo en el aula, ya que éste propone salir de la unilateralidad narrativa para poner en juego otro tipo de perspectivas que permitan la ubicación de los sujetos en un plano de responsabilidad diferente con la existencia de los otros, reconociendo que hay una

relación de coexistencia y de interdependencia. Estos últimos elementos fueron enunciados en ejercicios anteriores frente a los estudiantes.

Para esta sesión, se aborda la categoría de descentramiento narrativo, haciendo provecho de los elementos discutidos en las sesiones anteriores, que permiten una mayor receptibilidad para tratar el tema. El estudiante, ya debía contar a esta altura del curso con: una reflexión sobre la vida y la muerte, los elementos que hacen válidas las existencias y se han acercado a algunas formas narrativas de la vida; además, en clase se ha problematizado en muchas ocasiones sobre los temas de acuerdo a la experiencia y contexto de cada uno.

La planeación esta sesión partió desde la clase anterior, donde se les solicito a los estudiantes traer para la clase elementos caseros que les sirvieran para disfrazarse en el aula. El día de la actividad, se ocuparon alrededor de veinte minutos para hacer una introducción de la categoría, haciendo la explicación de elementos puntuales de la misma y ejemplificándola para hacerla un poco más clara. Para tal efecto, se usa como ejemplo el caso de los compañeros de la Universidad Pedagógica, muertos en una explosión en Suba el día 25 de marzo de 2012.⁴⁰

⁴⁰ El caso de Daniel Garzón y Oscar Arcos, ha sido tal vez uno de los hechos más impactantes que muchos vivimos dentro de la universidad, ya que la cercanía a su labor académica, política y afectiva logró vincular a varias personas a su pérdida; quienes los conocimos y sentimos el dolor de su partida, fuimos testigos de la ola mediática que condenaba sus acciones y los catalogaba como terroristas, como estudiantes cuyo criterio se vio influenciado por grupos al margen de la ley o como simples víctimas de la ola ignorante de la juventud, que experimenta con artefactos que a duras penas conoce, como si se tratara de niños ignorantes que jugaron con candela y resultaron quemados.

Si bien no es preocupación de este trabajo hacer un desarrollo del caso, ni presentar mi postura al respecto, si debí aprovechar un espacio para exponer una de las motivaciones que hicieron posible esta investigación. Entendí por medio de esta situación, que las muertes en Colombia se narraban en los medios de comunicación de forma desigual, e incluso fui testigo de cómo muchos compañeros de la universidad, asumiendo tales aseveraciones como ciertas, justificaron su muerte y condenaron a dos estudiantes destacados, cuyas posturas y valores como personas eran conocidos por gran parte de la comunidad y la facultad.

Al tocar el tema al interior del aula, partí de formular una pregunta bastante simple ¿Qué sentirían, si hoy muere alguien con el que han compartido algunas situaciones amistosas, y el día de mañana lo presentan como un elemento negativo para la sociedad? El ejemplo sin lugar a dudas logro vincular no solo académica, sino también emocionalmente a los estudiantes con el tema, lo cual permitió un entendimiento apropiado de la categoría, para así dar paso al ejercicio reflexivo de la clase.

De acuerdo a lo anterior, la actividad se planteó para ser realizada por grupos de cinco personas; a cada uno se le asigna al azar un personaje que se encuentra descrito al interior de un sobre, en el que se hace una corta reseña biográfica y un resumen de la situación del mismo. Los personajes cuyas muertes fueron mediáticamente conocidas fueron: Calidoso, el habitante de calle que fue incinerado en cercanías a la Universidad Javeriana; Rosa Elvira Cely, uno de los feminicidios más sonados de la última década; Nicolás Neira, el joven asesinado por el Escuadrón Móvil Antidisturbios de Bogotá, mientras asistía a la marcha del primero de mayo del 2005; Alix, la hija de Simón Trinidad, quien murió en un bombardeo a un campamento guerrillero; Diego Felipe Becerra, el “joven grafitero” como lo llamaron los medios, asesinado por un policía con un tiro por la espalda; Andrés Colmenares, quizás el caso más polémico de los últimos años; los falsos positivos de Soacha, un crimen estatal al que aún no se le ha aplicado la justicia que merece; y por último, la muerte de Raúl Reyes, de la cual se hizo análisis de archivo para esta investigación.

Junto a este paquete se encuentran descritas las instrucciones de la actividad con el fin de aprovechar mejor los tiempos de clase, y además, se dan algunas instrucciones para la presentación de un ensayo que sería usado para evaluar el proceso durante el periodo. La guía que se presentó fue similar a la del anexo 2.

A continuación, se presenta una tabla que resume los aspectos más importantes encontrados por los mismos estudiantes después de haber realizado la actividad. Si bien los contenidos de la misma fueron ordenados por mí, quienes suministraron la mayor

parte de las ideas, fueron ellos y ellas, luego de haber analizado el problema a partir de la vivencia y el uso de las categorías brindadas por el curso.

Caso	Elementos arrojados
Calidoso	<p>El caso de Calidoso tal vez fue uno de los más sonados por aquellos días en la prensa colombiana, ya que se trataba de un habitante de la calle quien por su simpatía y colaboración, era reconocido por los estudiantes de la Universidad Javeriana.</p> <p>Elementos a destacar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Generalmente las muertes de los habitantes de calle, no ocupan los titulares de la prensa, en su gran mayoría la sociedad es indiferente con el hecho 2. Lo mediático de la muerte de Calidoso, se da a causa del contexto en el que se produce y la forma espectacular en la que se dan los hechos 3. Si este personaje no hubiera tenido una relación tan estrecha con los estudiantes de esta universidad, la muerte no habría sido noticia 4. Se pronostica, como efectivamente ocurrió, que este suceso quedaría impune, porque el medio de comunicación agota el recurso, hace que la población se vincule con el suceso, pero las investigaciones quedan paralizadas ya que por pertenecer a la población de habitantes de calle, su pérdida no parece ser relevante para la sociedad.
Rosa Elvira Cely	<p>Esta situación, representó uno de los crímenes más atroces y aberrantes en contra de las mujeres en Bogotá.</p>
Nicolás Neira	<p>El joven asesinado por el Escuadrón Móvil Antidisturbios de Bogotá en la marcha del primero de mayo del 2005; su padre, Yury Enrique Neira, ha sido uno de los claros ejemplos de la protesta social que exige la reparación del crimen de su hijo.</p> <p>Elementos a destacar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pareciera ser, que en cierto punto la responsabilidad no recayera en los hombros de las autoridades, sino en los del padre y el menor, ya que se argumenta que "una persona tan joven no tenía por qué estar presente en actividades de ese tipo" 2. Se produce y se promueve por parte del medio, una indirecta justificación del hecho, quitándole valor a la protesta social como recurso civil y a la culpa de las autoridades por el abuso de la fuerza

<p>Alix</p>	<p>Este es quizás uno de los casos que más logro tocar el corazón de los estudiantes, ya que esta menor es el reflejo de la magnitud de la guerra que día a día, cobra la vida de miles de inocentes. Elementos a destacar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por ser hija de un "terrorista" esta vida no fue llorada por nadie, ni fue conocida mediáticamente 2. Si se tratara de otra persona, de la hija de un político o algo así, toda la sociedad se indignaría por lo ocurrido 3. Estas muertes no se muestran, porque quienes son responsables, son miembros del ejército, si fuera al contrario, el cubrimiento mediático abarcaría gran parte de la malla de programación televisiva
<p>Diego Felipe Becerra</p>	<p>El "joven graffitero" como lo llamaron los medios, fue asesinado por un policía con un tiro por la espalda. Elementos a destacar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lo paradójico del caso, es que los medios de comunicación en primera instancia reprodujeron la versión oficial del joven atracador de buses 2. Cuando la noticia fue polémica, por las condiciones en las que se dieron los hechos, el cubrimiento y el consumo de la noticia fue notable 3. El caso llamó bastante la atención, ya que se trataba de un joven muerto a manos de aquellos que están para salvar las vidas
<p>Andrés Colmenares</p>	<p>Lo que empezó como una fiesta de tragos y amigos, terminó convirtiéndose, quizás, en el caso más polémico de los últimos años</p> <p>Elementos a destacar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se parte de una pregunta ¿si este personaje y las personas implicadas, fueran habitantes de un sector del sur de Bogotá, el caso habría tenido el mismo impacto? 2. Esta situación dejó de ser una noticia, para convertirse en una telenovela que aun, después de los años, sigue manteniendo preocupada a la población colombiana 3. Los medios de comunicación, lograron vincular emotivamente a gran parte de sus televidentes con la noticia 4. El cubrimiento ya desbordo los hechos del parque el virrey, ya que constantemente se hace un cubrimiento, de la vida íntima de los implicados

<p>Los falsos positivos de Soacha</p>	<p>Uno de los crímenes de lesa humanidad más sonados de los últimos años, ya que vincula directamente a los altos mandos de la cúpula del ejército colombiano</p> <p>Elementos a destacar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No tuvo tanto cubrimiento como el caso de colmenares 2. Lo primero que se destacó de ellos, fue el discurso presidencial en el que se reafirma la pertenecía de estas personas a grupos al margen de la ley 3. Las cadenas de televisión más grandes, no han hecho un cubrimiento destacado de la noticia 4. A pesar del número de víctimas, pareciera ser más importante la muerte una sola persona con recursos económicos, que la de varios muchachos de sectores marginales de la sociedad
<p>Raúl Reyes</p>	<p>La caída de uno de los líderes guerrilleros más importantes para la época, que detono toda una crisis diplomática con los Estados de Venezuela y Ecuador</p> <p>Elementos a destacar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se dejó de lado cualquier escrúpulo para presentar la noticia, ya que se exhibió el cuerpo como si se tratara de un animal 2. No importaba lo sanguinario de la noticia, lo importante era presentar el cuerpo como un trofeo de guerra 3. Se buscó a toda costa justificar la forma en la que era exhibido el cuerpo desmembrado en hora de alto consumo televisivo.

En este momento de las sesiones, fue notoria la apropiación que hicieron los estudiantes de los temas, dado que se logró generar en ellos una conciencia sobre la vida de tal forma, que fuera posible cuestionar los elementos que dan valor a la misma. Así pues, adquirieron las habilidades que les permitían identificar los diversos elementos que constituyen la producción narrativa sobre los casos trabajados en la actividad, lo cual posibilitó la ampliación del marco analítico, dando espacio a la reevaluación de la posición de lectura frente al mismo; por ejemplo, fue latente la indignación con la muerte de Alix, ya que la lectura del hecho se realizó desde una postura más allá de las discursividades hegemónicas del conflicto, que narran generalmente los hechos militares, como logros del Estado.

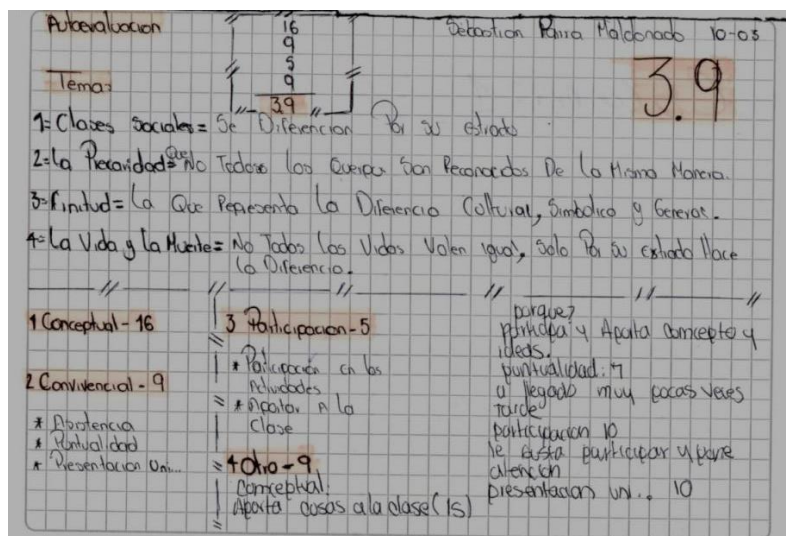
En este orden de ideas, se ponen en discusión las formas en las que el discurso hegemónico dirige la gran mayoría de su atención, hacia los crimines perpetrados por las fuerzas ajenas al orden del estado, ya que deja de narrar con amplitud los hechos producidos por sus aparatos de fuerza legítima: por ejemplo el caso de Nicolás Neira. Al trabajar este asunto y el del joven grafitero, el sentimiento, junto a las manifestaciones de repudio y rechazo fueron evidentes. Sin embargo, hay que aclarar que tal desprecio no fue en contra de las instituciones, sino hacia las formas de violencia ilegítima propiciadas por algunos miembros de los organismos, puesto que la preocupación debe estar dirigida hacia una cuestionamiento ético sobre el valor de las vidas sin importar los actores de los acontecimientos, de tal forma que el lugar analítico que se ocupe, no se encuentre permeado por algún precepto ideológico.⁴¹

18. Escenario transitorio

Como momento transitorio entre la segunda y la tercera etapa, se ubica el ejercicio de autoevaluación que permitió a los estudiantes hacer un análisis reflexivo y crítico sobre su proceso, de tal modo que pudieran dar cuenta de lo aprendido hasta el momento; se busca con el ejercicio identificar la manera en la que apropiaron las categorías analíticas y además de ello, la forma en la que habían desarrollado una habilidad para la problematización, ya que los análisis alcanzados hasta el momento requerían una base conceptual que trascendiera los límites de la opinión, para generar análisis críticos que logran apropiarse a la vida como un asunto humano. Hay que decir entonces, que a este punto ya se cuestiona el valor de la existencia y se reconoce que esto en sí mismo no es suficiente para ser reconocido como una vida válida.

El siguiente es el modelo de autoevaluación propuesto, que permite dar cuenta de las reflexiones hechas por los estudiantes:

⁴¹ El descentramiento narrativo, no propone un cambio de polaridad, por el contrario propende el reconocimiento de las distintas narrativas para asumir una responsabilidad ética con los acontecimientos.



Autoevaluación, Sebastián Parra Maldonado 1003. Marzo 20 de 2015

Como ya se mencionó, la autoevaluación permite identificar el avance conceptual que cada uno de los estudiantes tiene, permitiéndole demostrar el manejo de algunas de las categorías trabajadas hasta este momento del curso. En este caso, el alumno menciona el valor de la vida determinado por la clase social, referencia la categoría de precariedad, hace un acercamiento a la definición de precariedad y demuestra una apropiación sobre la tensión que existe entre la vida y la muerte como un escenario de disputa desigual.

Además, hace un balance de su parte convivencial a partir de aspectos como la puntualidad, la asistencia y la presentación personal; por otro lado evalúa su proceso participativo dentro de las clases, teniendo en cuenta su vinculación con las actividades y los aportes dados en las discusiones generadas en el espacio. Por último, quien valida lo argumentado por él, es otro compañero.

Luego de hacer una caracterización general sobre el esquema que se usó como pieza de autoevaluación, hay que mencionar que las realizadas a los estudiantes permiten ubicar sus análisis en tres registros fundamentales; Primero, hay un reconocimiento de la propia precariedad, donde se asume que ésta es una condición propia e inherente a los seres humanos; segundo, el valor de la vida como un asunto inequitativamente producido, que deber ser analizado más allá de las narrativas convencionales; y tercero, la tensión entre el valor de la muerte determinado por el valor de la vida.

Temas

- 1 La precariedad: Lo que aprendi de esta es que la precariedad determina quien sera protegido o no no o si tiene un reconocimiento
- 2 La vida biologia: Es donde se ve la diversidad del mundo es como la capacidad de hacerse,
- 3 El punto de la vista de la ley aprendimos sobre el derecho de la vida por que ninguna vida es negociable todas tienen un mismo valer
- 4 Sobre el significado de la muerte que a muchas personas pobres las asesinan y no le dan importancia pero si fuera una persona con dinero y reconocida le prestaria mucho importancia los medios y otras personas pero si es pobre a veces las personas asesinadas las muertes de ellos son impures

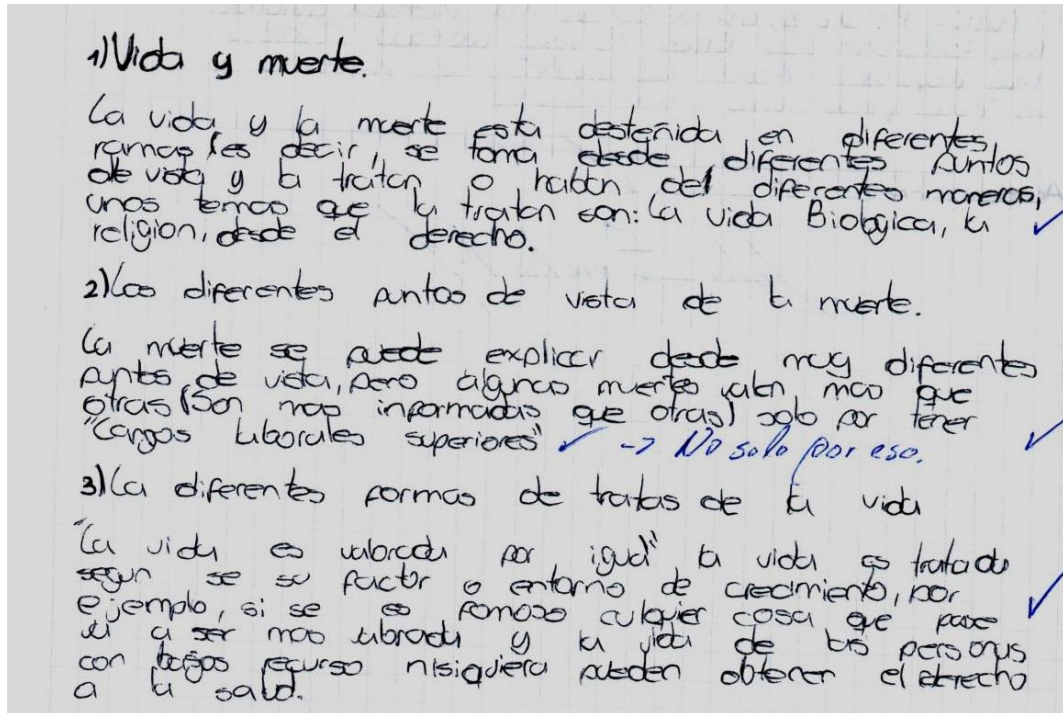
Conceptual Aprendi que la importancia de la muerte no es la misma para todos por su clase social, lugar de origen, por parte de la cultura, que las muertes que mas se le dan importancia son las rias

18 puntos

Paola Rodríguez Vega, 1003.

3 Todos los vidos en nuestra sociedad valen lo mismo Tanto como para unas personas como para otras, Pero son cuidadas de diferentes maneras ejemplo un indigente su vida vale igual que la del Precidente pero es que la del indigente no es cuidada de la misma manera que la del indigente.

Carol Romero Montealegre 1003



Autoevaluación de Cristian moreno

Lo anterior, permite ver que efectivamente hubo un avance en la conceptualización y análisis de problemas a partir de las categorías, porque se alcanzaron niveles de reflexión que no estaban presentes en la primera parte del curso. Si comparamos los resultados del primer quiz con el ejercicio de autoevaluación, es notorio que las narraciones sobre el valor de la vida que contemplaban solamente los valores religiosos, fueron replanteadas, ya que se logró ampliar el marco interpretativo que los estudiantes usaban para el entendimiento de un fenómeno tan cotidiano, pero poco trabajado, como es la tensión entre el significado de la vida y la muerte.

19. Tercera parte

Como primer momento de la tercera y última parte del curso, se abordaron los acontecimientos ocurridos en Kenia durante el mes de abril, donde un grupo armado asesinó a más de 140 personas. El análisis de este material permitió establecer un punto comparativo entre los hechos de Garissa y lo ocurrido en Francia, lo cual requiere cierto nivel analítico que fue alcanzado por los estudiantes, ya que haber adquirido las herramientas conceptuales para la observación de las situaciones, les permitió crear

puntos comparativos entre ambos hechos. Por ejemplo, se cuestionó constantemente la forma en la que fue narrado por los medios de comunicación internacionales lo ocurrido en el país africano, puesto que esto no produjo ningún sentimiento de indignación generalizado, no alcanzó una cobertura mediática mundial, ni tampoco logró ser tendencia en las redes sociales como en el caso del conocido #JeSuisCharly (#YoSoyCharly).



(<http://www.seloexplicoconplastilina.org>)

Efectivamente la imagen permite cuestionar lo trabajado en clase, ¿Por qué unas vidas pesan menos que otras? lo cual demuestra que el valor de la vida está determinado por unas condiciones de precaridad y precariedad que en muchas ocasiones, son asumidas por la sociedad occidental como aceptables en el mundo africano, o en lo que suele llamarse el “tercer mundo”⁴². Por el contrario, al hacer evidente la precariedad de

⁴² Lo problemático de usar este concepto, es que pareciera ser que las condiciones de injusta y “subdesarrollo” solo se encuentran en los países alejados de las potencias capitalistas, sin dejar claras los

nuestros cuerpos a partir de realidades que se muestran como cercanas, aunque no lo son, el sentimiento de dolor e indignación es mucho más fuerte, ya que se genera un temor colectivo al hacer visibles las condiciones propias de vulnerabilidad.

Tras haber desarrollado una conceptualización y descripción de algunas categorías que permiten entender las producciones discursivas de la vida y la muerte, por medio de ejemplos que cuestionan la forma en las que estos acontecimientos se producen narrativamente, en la segunda sesión de este núcleo temático se aborda a la violencia como última categoría, porque si bien se le reconocía como el medio por el cual se vulneraba la precariedad de los sujetos, está aún no era entendida como un concepto complejo, cuya variedad de manifestaciones trasciende a las expresiones físicas relacionadas con el maltrato y la guerra. Por ello se hizo necesario hacer una aclaración al respecto.

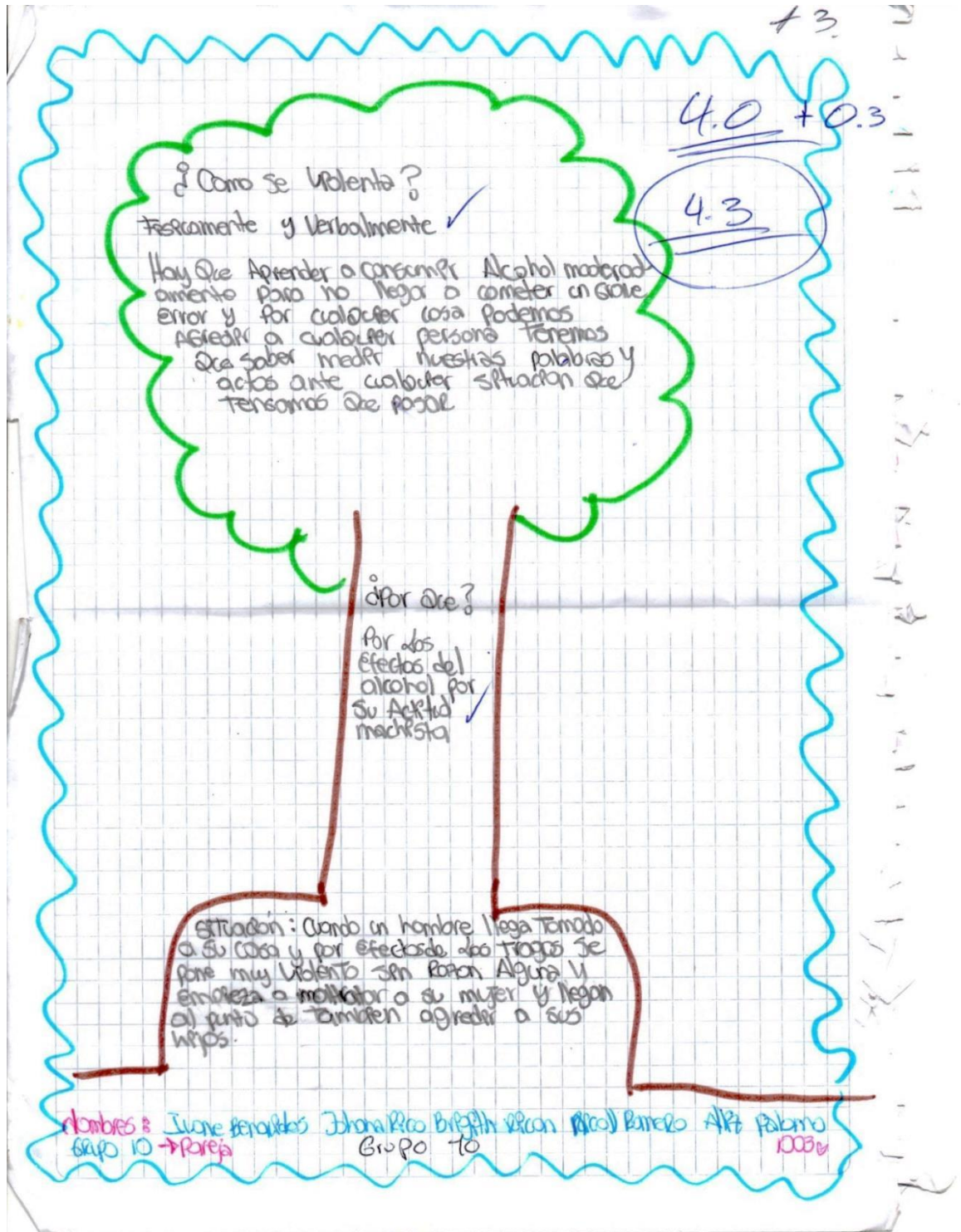
En este orden de ideas, la descripción de la categoría se hizo a partir de los elementos trabajados en el desarrollo de este trabajo, abordándose en síntesis, de la siguiente forma:

Categoría	Elementos centrales
Violencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inseparable de la sociedad, no es externa al sujeto ya que se produce en todos los escenarios de la vida 2. Está sujeta a relaciones de poder 3. Busca afectar y aprovechar la vulnerabilidad del sujeto 4. Siempre cuenta con un autor, el cual siempre tiene claros sus objetivos. 5. La gravedad del hecho siempre depende de los sujetos que se encuentren vinculados a la acción 6. No necesariamente es física

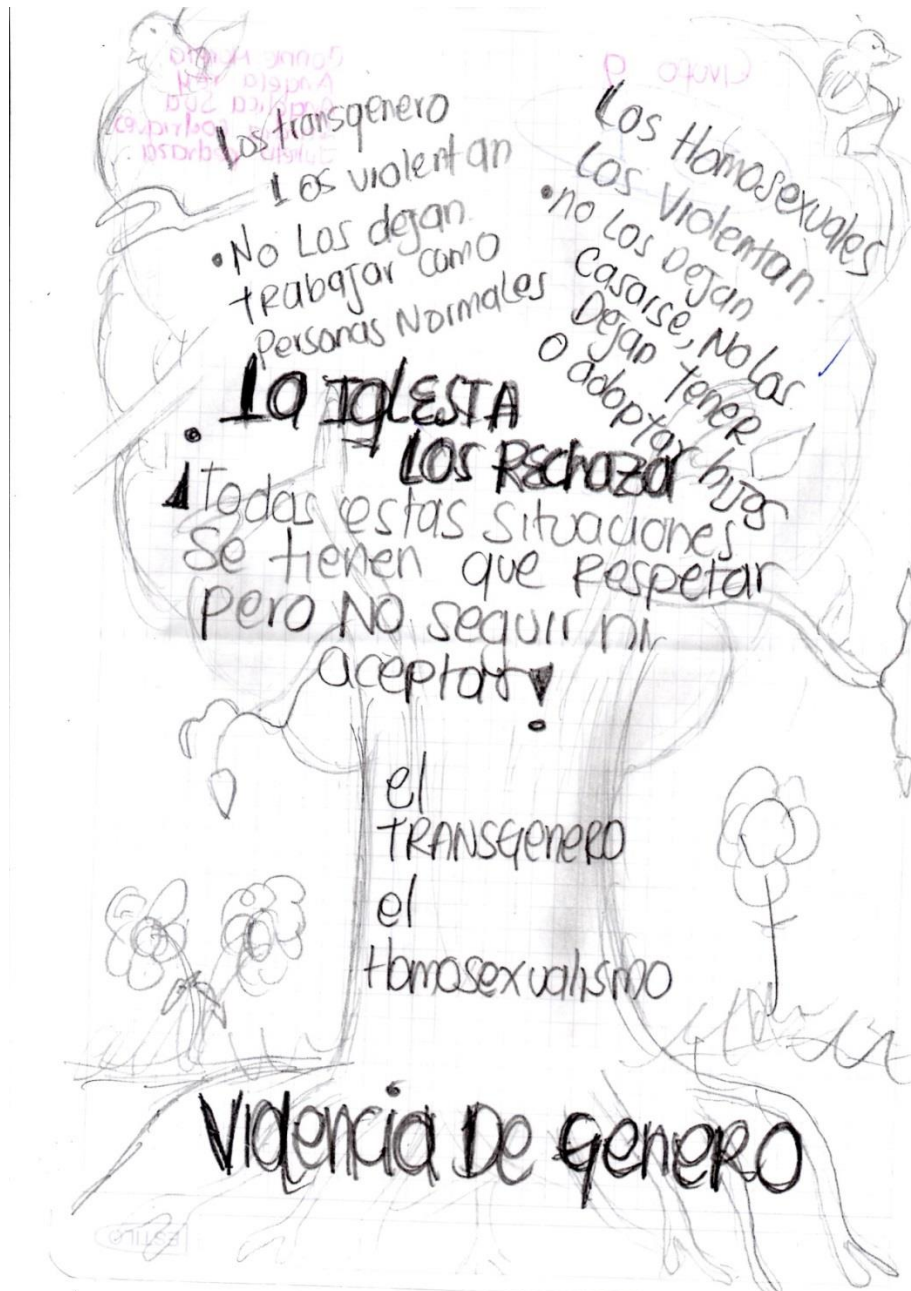
Dentro de las discusiones orales con los estudiantes, fue posible tratar varias manifestaciones de violencia en las que, cabe decir, resaltaron los asuntos referentes a la

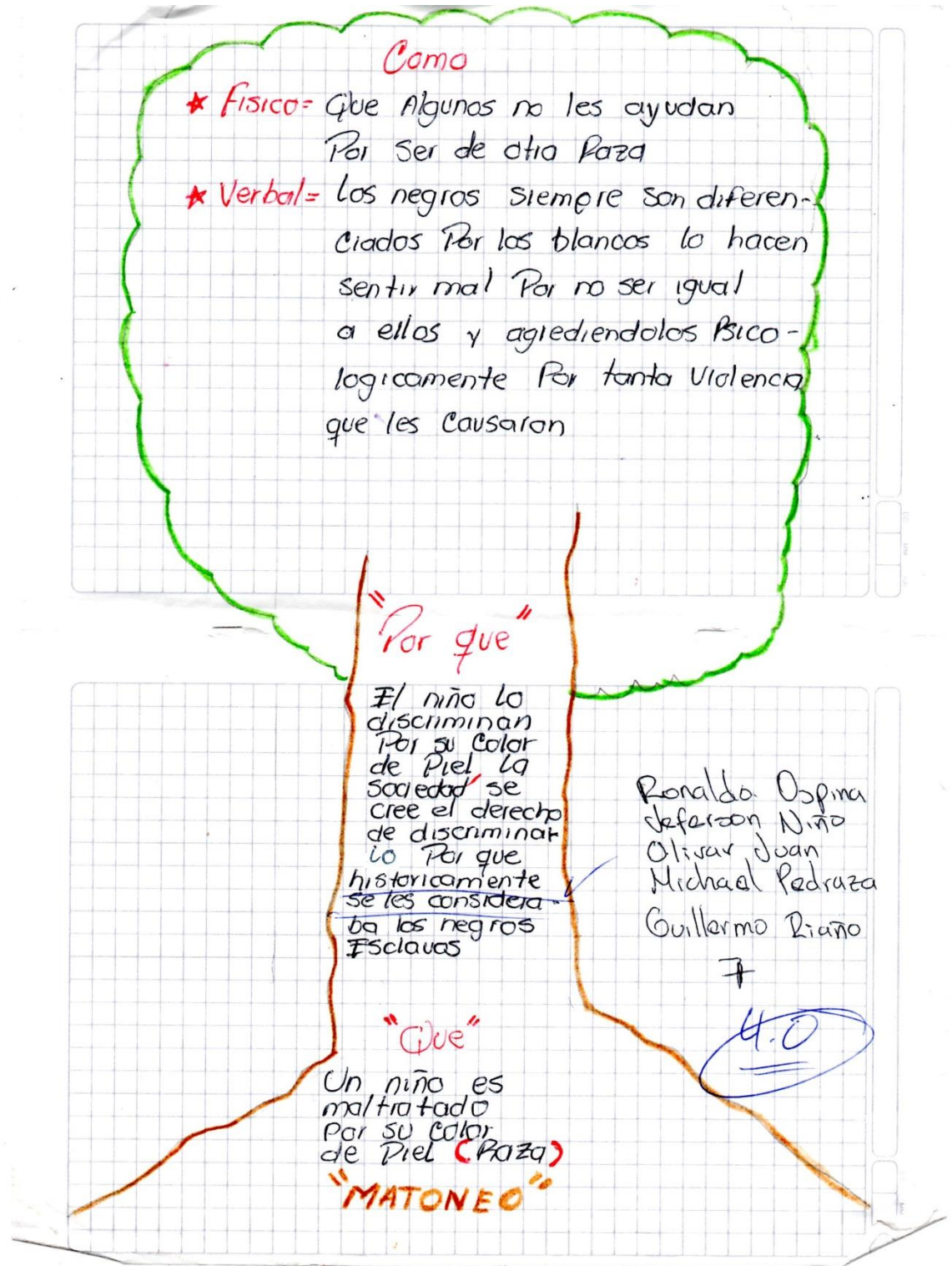
elementos de desigualdad que configuran la vida en el marco de los países en vías de desarrollo o desarrollados. Hay también gran parte de ese “tercer mundo” en los escenarios del “primer mundo”.

violencia de género. Pareciera ser que la cercanía con el fenómeno estuviera naturalizada, en un contexto donde la violencia intrafamiliar es un asunto latente.



Posterior a los ejercicios dirigidos por el docente, se les pide a los estudiantes analizar algunos fenómenos de violencia escogidos por ellos mismos, a partir de varios puntos que deben ser ubicados en orden ascendente a la hora de desarrollar la actividad; en primer lugar la descripción del hecho, en la cual se hace una caracterización resumida del mismo; segundo, señalar las motivaciones del hecho; y por último, las manifestaciones del hecho, con el fin de identificar las formas en la que el sujeto implicado se ve afectado.





Al concluir el ejercicio se observa, que los estudiantes analizan las situaciones desde varios puntos de vista y apelan incluso, en el caso del grupo siete, al peso de la historia en la construcción del significado del cuerpo maltratado; por otro lado, el grupo

nueve replantea la visión del género como un asunto polarizado, donde solo es posible entender la sexualidad enmarcada en dos vectores centrales, y por el contrario amplia el análisis del objeto, dándole cabida a otras posibilidades de *ser*, las cuales están sujetas a escenarios de violencia distintos.

A portas del cierre del curso, en la penúltima sesión se propone como insumo de discusión “Cuerpos Frágiles⁴³” que fue realizado por el documentalista colombiano y profesor de comunicación social en la universidad del valle, Oscar Campo. La producción de este material se hizo con base en noticias capturadas entre marzo del 2008⁴⁴ y agosto del 2010⁴⁵, lo cual brindó la posibilidad de ver en contexto varias de las categorías trabajadas, ya que parte de la base epistémica que el autor utiliza para su realización, corresponde a autores cercanos al marco de este proyecto investigativo.

Como ejercicio analítico y de retroalimentación del material, se propone un taller cuya base es una carrera de observación, en la que los estudiantes deben hacer un recorrido previamente determinado por el docente⁴⁶, escribiendo una a una las preguntas del cuestionario que se encuentran distribuidas a lo largo del patio. Además, cuentan con ayudas de claves conceptuales, que permiten acceder a la información más importante de cada categoría de análisis.

De este modo, la actividad se plantea a partir de cuatro objetivos centrales; en primer lugar, aplicar los elementos conceptuales aprendidos durante todo el curso; segundo, analizar y argumentar con base a los problemas planteados durante el curso; tercero, consolidar las bases necesarias para el desarrollo de la sesión final; y por último, hacer un balance general del curso. Así pues, que las preguntas del cuestionario a

⁴³ Premio especial del jurado en cortometraje del Festival de Cine de Cali en el 2010; participa en el festival internacional de Cine Político FICIP (Argentina, 2011).

⁴⁴ Fecha correspondiente a la muerte de Raúl Reyes.

⁴⁵ Fecha correspondiente a la posesión de Juan Manuel Santos como presidente de la República.

⁴⁶ La planeación previa de las rutas de la carrera, permitió que el ejercicio se hiciera de manera ordenada, de tal forma que ninguno de los grupos se cruzara en el recorrido. Para ampliar la información: ver anexo numero XXXX.

implementar, se seleccionan con unos criterios puntuales y unas competencias específicas a evaluar.

#	Pregunta	Competencia a evaluar
1	¿Por qué la sociedad colombiana acepta la exhibición del cuerpo destrozado de un guerrillero en los medios de comunicación? ¿Acaso debe ser tratado como un animal?	1. Reflexión 2. Análisis cualitativo 3. Argumentación
2	Según lo trabajado en clase ¿Cuál es el papel de los medios de comunicación en la producción de la violencia?	1. Reflexión 2. Análisis cualitativo 3. Argumentación
3	¿Por qué cree que en el proyecto de unidad nacional no se puede contar con otras voces? ¿tod@s tenemos el mismo reconocimiento como colombianos?	1. Atención 2. Comprensión 3. Argumentación
4	¿Qué influencia tiene la política en las formas en la que es narrada la muerte de un ser humano?	1. Reflexión 2. Análisis cualitativo 3. Argumentación
5	¿Ustedes participan en la producción de la violencia en Colombia? Y si es así ¿cómo?	1. Reflexión 2. Argumentación
6	¿Se justifica defender la propiedad y la tierra a costa de la pérdida de vidas humanas?	1. Atención 2. Análisis cualitativo 3. Reflexión
7	Según el video ¿Cuál fue el papel de los grupos paramilitares en el conflicto armado?	1. Atención
8	Según el video y lo trabajado en clase ¿A quién se le considera un enemigo? ¿Por qué?	1. Atención 2. Reflexión
9	Según el video ¿Por qué se dice que el conflicto armado esta degradado?	1. Atención 2. Análisis cualitativo
10	Desde el inicio del curso ¿cree que ha cambiado su visión del valor de las demás vidas? ¿Por qué? Y si es así ¿Cómo se ve reflejado?	1. Reflexión

De la sistematización del anterior taller, se puede concluir que:

1. Las narraciones del conflicto armado, siempre van a estar permeadas por un carácter ideológico, que se manifiesta en la exhibición inhumana de cadáveres que por una u otra razón, serán criminalizados para justificar el hecho.

pues la Comunidad acepta estas imágenes ya que ese guerrillero le hizo la vida difícil a mucha gente inminente de los problemas del país ya que por eso la gente se alegra de la muerte del guerrillero
 y No debe Ser tratado como un animal ya que aunque haya hecho males es un ser humano como cual quer otro

2. Los medios de comunicación producen sentidos de la realidad, que al ser promovidos de forma masiva en función de diversos intereses, son asumidos con un alto grado de veracidad por muchos de los ciudadanos, cuyos marcos interpretativos han sido formados a partir de una concepción hegemónica de la política y el conflicto. Así pues, se logra la reproducción de significados que pocas veces tienen en cuenta el valor de la existencia del sujeto narrado.

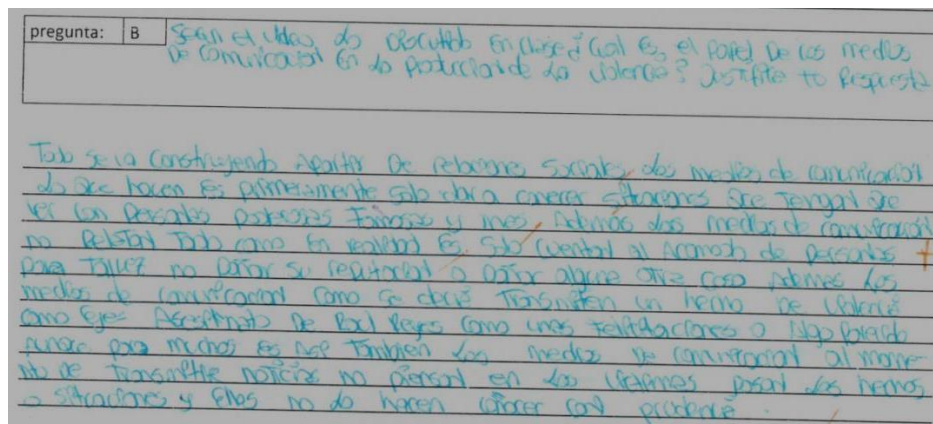


Foto Grupo7 punto B⁴⁷

⁴⁷ El siguiente fragmento, es la transcripción textual de la respuesta del grupo: “todo se va construyendo a partir de relaciones sociales los medios de comunicación lo que hacen es primeramente solo dar a conocer situaciones que tengan que ver con personas poderosas famosas y más, además los medios de comunicación no relatan todo como en realidad es solo cuentan al acomode de personas para tal vez no dañar su reputación

3. Es complejo generar una caracterización general sobre el valor de la existencia como tal, puesto que cada una de ellas ha sido producida a partir de ciertos marcos discursivos que le dan significado a partir de la exposición de la propia precariedad⁴⁸. Eliminar esta diferencia, supondría replantear el valor de reconocibilidad que la sociedad asigna a cada uno de sus miembros.

No por que el factor economico y social determina la mayor importancia de vida en Colombia y la realidad es esta siempre a la Sociedad debido a que el estatus social reconoce el valor de la vida como ejemplo: Tenemos a un indigente que asesinado no va a tener el mismo reconocimiento si un politico es asesinado.

Foto grupo cinco punto C

4. Las muertes de muchos son expuestas como logros significativos de las políticas de seguridad, dado que se produce un alto grado de legitimidad de las acciones militares frente a la sociedad, que por su interpretación del conflicto, asumen al insurgente como enemigo y único factor movilizador de la violencia. A causa de lo anterior, el cuerpo “dado de baja” es expuesto como trofeo sin ninguna pretensión de escrúpulo o humanidad.

Si se llegase a morir un guerrillero o algo cuarentena que ser de la politica Contraria se Veria Supremamente BIEN ya que si se muere seria como un peligro menor para la sociedad Colombiana y si llegase a morir un "politico Bueno" seria una perdida grande para el Pais. Por que

Foto grupo 3 punto d

o dañar a alguna otra cosa. Además los medios de comunicación como se decía transmiten un hecho de violencia como ejemplo: el asesinato de Raúl Reyes como unas felicitaciones o algo parecido, aunque para muchos es así también los medios de comunicación al momento de transmitir la noticia no piensan en las victimas pasan los hechos o situaciones y ellos no lo hacen conocer con prudencia. “

⁴⁸ Dentro de los análisis de los estudiantes, era bastante frecuente la vinculación de la clase social como vector determinante del significado de la existencia.

La política tiene que ver con todo lo político pero también como en
 drama pero también como ejemplo cuando se narra la muerte de Raúl Reyes
 como un triunfo y en parte sí porque sí lo fue pero no era el hecho cuando lo contaron tenían sonrisas en
 sus rostros.

Foto grupo 7 punto D⁴⁹

5. La violencia es un acto naturalizado por la sociedad, cuyos escenarios de aparición son diversos y no es posible ubicarlos exclusivamente en el marco de la violencia física; existen otros elementos que se manifiestan en otro tipo de producciones violentas, que de igual manera terminan por desrealizar la existencia de los sujetos, sin necesidad de generar una transformación representativa en el plano material de sus cuerpos. De este modo, incluso en la escuela son experimentadas situaciones de violencia desde los dos campos opuestos: como víctimas y como agresores.

En algunos casos participamos a bombardear la violencia en forma como la
 discriminación a nuestros compañeros, discriminando a nuestros familiares
 la burla. Creemos de una a otra manera lo que el gobierno quiere
 recordarnos a través de los medios de comunicación fomentando
 los juegos a un país cada día nos mediamos no queriendo entender
 que es lo que nos falta de la ignorancia y nos falta la inteligencia
 para superar algún día todos los problemas de violencia y otros
 conflictos internos y externos en nuestro país. Pero creemos que
 cada uno de los colombianos queremos la paz y no seguir siendo
 víctimas de violencia en nuestro país.

Foto grupo 5 punto E

6. Los asesinatos en el marco del conflicto han sido naturalizados; de cierta forma el uso del miedo, ha contribuido a la movilización de las acciones que propenden a la “protección” de la precariedad de los sujetos de las grandes ciudades, sin que

⁴⁹ La siguiente, es la transcripción textual de la respuesta del grupo siete: “la política tiene que ver con todo lo político, narra todo con un drama también como ejemplo cuando se narró la muerte de Raúl Reyes la narraron como un triunfo y en parte sí porque sí lo fue pero no era el hecho cuando lo contaron tenían sonrisas en sus rostros”

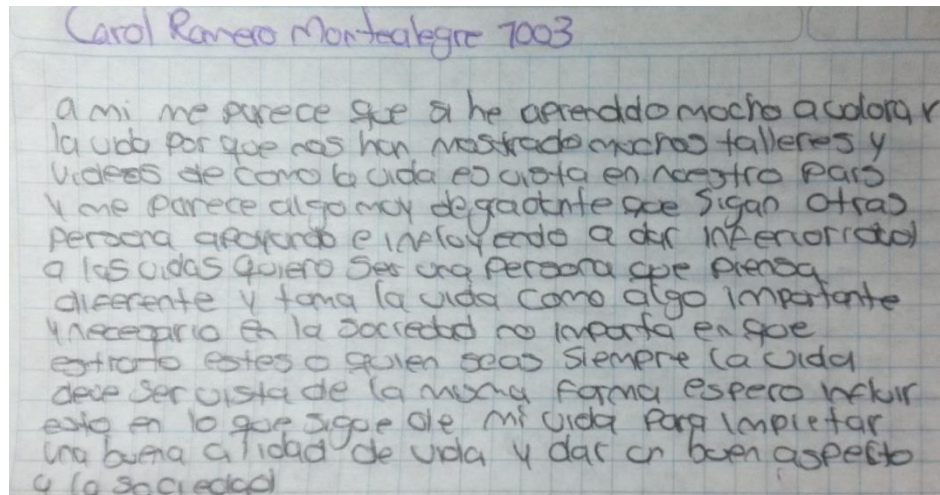
importe la pérdida de vidas en rincones “apartados” del país. De este modo, las imágenes de la guerra se exhiben de tal forma, que al interior se exijan más soluciones armadas, ya que el trasfondo político ha sido desdibujado del escenario narrativo del conflicto interno.

PORQUE ESTA ATACANDO A LA SOCIEDAD. Y NO IMPORTA
 LO QUE LOS DEMAS PIENSEN. SOLO LES IMPORTA EL
 FUTURO DE ELLOS Y NO LO QUE LOS DEMAS DIGAN.
 POR ESO VAN DE UTILIZAR EL USO DE LA
 IMAGEN PARA QUE NOSOTROS. LOS REEMBARGOS
 TENAMOS COMO MIEDO DE AQUELLAS PERSONAS
 QUE SOLO UTILIZAN A LAS PERSONAS PARA
 MATARLOS Y COGER LES MIEDO A ELLOS.

Foto grupo 9 punto i

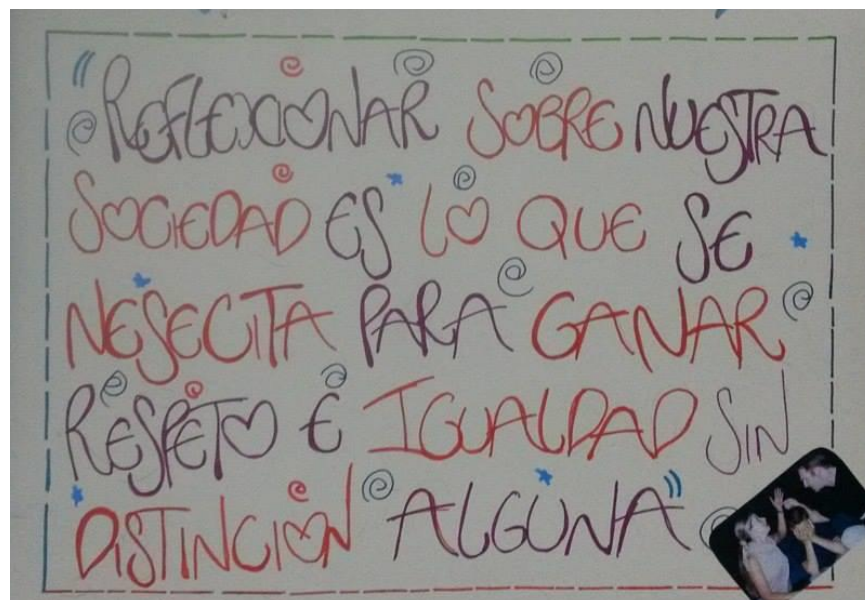
Un punto que aportó elementos de gran valor en el taller que se describió con anterioridad, fue aquel en el que se pedía a los y las estudiantes hacer un balance crítico sobre cómo había cambiado la forma en la que percibían los fenómenos. De cierto modo, fue satisfactorio lograr un acercamiento hacia el descentramiento narrativo de las lecturas que cada un@ tenía al respecto. De este modo, no hace falta hacer mayor hincapié en el asunto, ya que las siguientes imágenes pueden dar cuenta de ello:

Angelica Súa 1005
 Mi vision si ha cambiado, porque
 antes la verdad no me importaba
 si se mordia un rico o un pobre
 pero ahora le doy un poco mas de
 importancia e intento investigar
 acerca de lo que piensan los
 demas sobre estas muertes
 y ahora mi opinion es distinta por que
 intento investigar o reflexionar mas
 acerca de la vida y la muerte.



Como cierre del curso, son elaborados los afiches por los estudiantes en clase⁵⁰ cuya preparación había sido asesorada un mes atrás, por medio de la presentación de varios bocetos que permitieron tener una visión preliminar del resultado y de esta forma, corregir errores y plantear nuevas alternativas, de tal manera que el producto final estuviera acorde con lo propuesto por la clase.

Los siguientes, son muestra del producto elaborado por los estudiantes:



Sharon Rodríguez

⁵⁰ El tema fue de libre escogencia, como únicos requerimientos estuvieron la vinculación de las categorías trabajadas a lo largo de las clases.



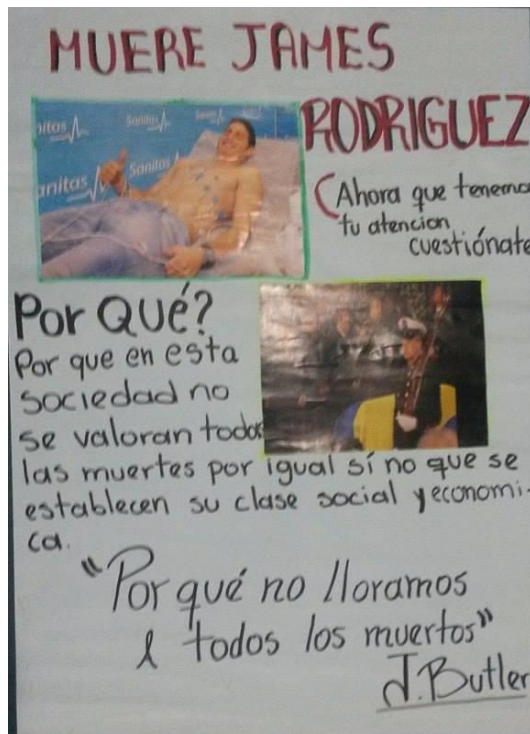
Angélica Sua y Connie Morera



Brayan Riaño y Sandra Rodríguez



Ángela Rey, Brayan Rico y Johan Oliveros



Cuarto capítulo

“ya es tiempo de dejar que se reconstituya un campo intelectual donde puedan escucharse distinciones más responsables, donde la historia pueda volver a contarse en su complejidad, y donde además de pedir venganza sea posible pensar en términos de responsabilidad”

Mélich

20. Reflexiones sobre la muerte y la memoria

Desde que era niño, la muerte estuvo dentro de los asuntos que me inquietaban, la pérdida de mi padre hizo que tuviera un contacto cercano con estas discusiones a edades tempranas; sin embargo, los análisis no trascendían más allá de aquellos que puede tener alguna otra persona que ha sufrido una pérdida cercana. Solo hasta el año 2013, tuve la lamentable oportunidad de cuestionarme al respecto a partir de la muerte de dos compañeros y amigos. Solo ahí, me pregunté con una mayor intensidad sobre las formas en las que se narraban las muertes en Colombia, ya que no fueron pocos los “bien hecho”, “lo merecían por terroristas”, que bombardearon mis oídos producto de la opinión en el escenario de la cotidianidad.

No solamente la pérdida fue suficiente para la comprensión de los sucesos, tuve la oportunidad de vincularme académicamente a una universidad cuyo contexto posee ciertas particularidades, especialmente en el ámbito político, que me posibilitaron tener acceso a diferentes recursos epistémicos para poder entender el hecho social. De este modo, hay que decir que la interpretación del fenómeno de la muerte no se dio desde cualquier disciplina: las ciencias sociales poseen un panorama de análisis totalmente amplio y plural.

De este modo, se produjo el proyecto investigativo a partir de algunos marcos epistémicos que permiten entender la producción de la muerte como un asunto más allá

de lo biológico y lo metafísico, de tal manera que las situaciones que vinculan las tensiones entre la vida y la muerte, pudieran ser estudiadas con unas bases analíticas que fueran más allá, del marco social que poseía antes de ingresar a la universidad.

Sin lugar a dudas, un vector fundamental para el desarrollo de esta labor, fue todo aquel conjunto de reflexiones producto de los estudios de la memoria social; asumir un compromiso con el tiempo pasado, de tal forma que los asuntos del presente lo retomen para perfilar un mejor futuro, sentaron las motivaciones del trabajo, ya que indagar sobre las producciones discursivas del conflicto en el marco de sus narraciones pasadas, permite replantear la representación de lo humano en la guerra, con el fin de que sean descentradas las ideas del cuerpo armado como ser asocial, ahistórico, apolítico e incluso ilegible, para dar paso a otra posibilidad de reconocimiento de otros seres que son tan humanos, como aquellos que movilizan las causas en contra de su existencia.

De este modo, el pasado se convierte en el punto de partida para la reflexión, puesto que comprender algunas condiciones históricas que configuran el significado de ciertas existencias, permite entender de paso, la forma en la que éstas se han producido de forma diferencial. Volver al tiempo pasado con una actitud reflexiva, permite comprender las circunstancias actuales con una mayor amplitud; es un error frecuente no mirar hacia atrás, creyendo que las cosas de hoy existen en sí mismas, producto de la nada o la casualidad.

Sin embargo, no todas las revisiones al tiempo pasado son beneficiosas para la construcción positiva de la memoria social, ya que a partir de ciertos entramados, se pueden legitimar posiciones hegemónicas respecto a la historia, porque si bien de forma oficial se atan cabos en el tiempo, se dejan sueltos algunos, cuyo valor y carga son fundamentales para la construcción de la historia nacional. No tener en cuenta ciertos lazos imposibilita una comprensión de los sucesos de forma compleja, de tal forma que se amplía el lugar que ocupa el olvido, el silencio y la indiferencia en el tejido social.

A pesar de lo anterior, no es posible asumir los asuntos de la memoria como un mero revisionismo del pasado, puesto que la importancia que se le dé al recuerdo, debe ocupar un lugar significativo en la construcción del nuevo presente-futuro colectivo, con

bases comparativas entre los ayer y los hoy⁵¹. En palabras de Mélich "la memoria es un movimiento temporal, hacia el pasado y hacia el futuro, hacia mi pasado y mi futuro, y también hacia el pasado y el futuro del otro" (2012) y es precisamente en el pasado y el futuro de esos *otros*, que muchas veces son los *otros* ausentes, donde existe la posibilidad de ampliar la reconocibilidad de la mayoría de existencias, en aras de producir un "nosotros" más justo⁵².

En este sentido se propone, una memoria histórica que contemple la posibilidad de sentirnos finitos, lo cual implica reconocer que el ser humano no tiene en sus manos las propias condiciones de existencia ya que no es permanente: el tiempo y la precariedad ponen en constante amenaza a la vida misma. De este modo, reconocer las propias condiciones de finitud y precariedad, implicaría aceptar la idea de interdependencia, en la cual todos los sujetos están atados de tal forma que, todos tienen la vida de todos en sus propias manos. Pero ¿hasta qué punto reconocemos las existencias olvidadas de esos otros que nos acompañan? En palabras de Mélich (2012), personalmente ubico la respuesta de la siguiente manera:

Necesitamos de las historias, de los relatos, para dar sentido al mundo que nos rodea, para obtener una <<cierta seguridad>> simbólica en nuestro caminar por el mundo, para poder encarar el futuro con una determinada expectativa y tranquilidad, pero al mismo tiempo vemos que esta seguridad no podría darse totalmente al margen del pasado. Las situaciones de los seres humanos en el mundo, pasa ineludiblemente por establecer los vínculos entre el pasado y el futuro en el presente.

⁵¹ En un proceso de construcción de memoria, no considero que se pueda narrar a un "nosotros" sin antes reconocer que existen particularidades en las producciones del tiempo social; no solo es un ayer, no solo es un hoy, replantear esta idea protototalitaria, representaría la oportunidad de pensar en un futuro mucho más humano.

⁵² Para ello, surge la necesidad de reconocernos como producto del tiempo, el pasado también constituye una posibilidad de futuro.

20.1 ¿Por qué discutir la existencia y la muerte en el marco de la clase de ciencias sociales?

Para dar respuesta al cuestionamiento planteado en esta parte del trabajo, debo acudir a la siguiente cita: “vivir es interpretar, es asumir la precariedad, la fragilidad, es asumir un cierto riesgo, una cierta aventura, una cierta inseguridad" (Mélích, 2012). Las ciencias sociales en el marco de la escuela, han tratado de resolver las cuestiones de la existencia a partir de referentes históricos que, a causa de las carentes planeaciones didácticas, han sido totalmente desarticulados entre sí, lo cual implica que los contenidos se encuentran dirigidos hacia las narraciones de otras vidas, en tiempos distantes y con un valor que no tiene sentido, puesto que no llega a tener cierta legitimidad para la configuración de la identidad de aquel que aprende.

Vale la pena preguntar, ¿si hablar de personas que existen o existieron, realmente permite discutir las condiciones actuales de la vida misma? Para hablar sobre el tema, considero fundamental replantear el valor de la vida como un asunto unificado, cuya implementación acoge universalmente a todos los sujetos. Por el contrario, habría que repensar las producciones discursivas que dotan de significado a la existencia, para comprender la elaboración diferenciada de cuerpos en el marco de la política actual y su noción contemporánea de lo justo, lo humano y lo digno.

De acuerdo a lo anterior, se puede reconocer que uno de los avances que logra tener mi trabajo, al respecto en el escenario del aula, fue la posibilidad de plantear otro tipo de reflexiones sobre un tema, cuyo contenido metafísico tradicional, ha hecho que sea sobrevalorado dentro de la escuela y por ello, pareciera ser que se naturaliza a la muerte solo como el fin de la vida, pero poco se cuestiona como una producción discursiva que es consecuencia de las condiciones de existencia, que además condiciona el papel de la vida a partir de producciones diferenciadas que se encuentran vinculadas a disputas y tensiones por el poder.

En este sentido, el trabajo buscó dar palabra a los otros en aras de ampliar su marco de reconocibilidad, lo cual implica dotar de reconocimiento humano a esos sujetos precarizados y vulnerables, más allá de aquel número que les corresponde en el orden

estadístico; dotarlo de una narración mucho más humana y menos estandarizada, cuantitativa y estadística. Dotarlos de palabra implica reconocerles un espacio, un tiempo y un contexto, lo que en palabras de Mélich sería: “la palabra representa una inevitabilidad: ser para el otro, ante el otro y responsable del otro [...] es por la palabra que los seres humanos se instalan en el mundo, un mundo que siempre es su mundo.” (2012)

Sin embargo, este proceso no basta en sí mismo, ya que debe ser acompañado de prácticas de legibilidad que solo se alcanzan, generando una necesidad social de descentramiento narrativo, en esos otros que han de comprender la palabra de los otros.

El educador es alguien apasionado por la palabra, por la transmisión de la palabra, por la acogida y la hospitalidad, por la donación. Es aquel que transmite la palabra dicha, la palabra del pasado, de la tradición, a un recién llegado, pero no para que éste la repita, sino para que la renueve, la vuelva a decir, la convierta en “palabra viva”.

Mélich

21. Reflexiones sobre la aplicación: Nueve oportunidades en la escuela

No solo cobra sentido la práctica como un ejercicio aplicativo de contenidos trabajados en el marco de una materia; su papel no se reduce al cumplimiento de un requerimiento institucional para obtener el título de licenciado. Para mí, en síntesis representó oportunidades. No solo hablo de la posibilidad de entrar al aula para “ejercer”, sino de la oportunidad de ampliar mi formación en un escenario cuyo valor, no puede ser descrito a cabalidad por ningún libro de pedagogía: no se puede aprender a montar bicicleta solo viendo a los demás hacerlo, ni leyendo las instrucciones y los pasos para lograrlo; hace falta impulsarse a sí mismo hacia la caída, hacia el fracaso, pero también, hacia el equilibrio, el proceso y el avance. Así fue mi experiencia en el aula: caída, oportunidad, caída, adelantos, caída y aprendizaje.

En este sentido, ubico las ya nombradas oportunidades a partir de los siguientes ítems:

21.1 Ampliar los marcos interpretativos

Para mí no quedan dudas, sobre la importancia de la aplicación del descentramiento narrativo dentro de la reflexión pedagógica, ya que permitió poner en tensión varios fenómenos de sociales desde distintos puntos analíticos; aunque no solo se quedó en la discusión dentro de los espacios de clase, sino que trascendió a las prácticas cotidianas de varios de los estudiantes, lo cual identifiqué como uno de los logros más

importantes: comprender que la vida es una disputa constante por la reconocibilidad y que por eso mismo, hace falta asumir, y además aplicar, posturas éticas que interioricen la interdependencia con los otros, de tal forma que cada una de las vidas sea aceptada como válida, en un marco general de existencia.

21.2 Pensar en la utopía

Pensar en una escuela y en una sociedad mejor, debe ser el movilizador de la acción pedagógica; no se puede dejar de lado a la utopía como motivador, ya que el educador que dentro de su ejercicio interioriza esto como valor, logra tener en las manos facultades transformadoras, aunque no se dice esto desde un punto de vista mesiánico, porque se tiene claro que la educación no necesariamente representa la única explicación a las preguntas de la realidad que puede tener un estudiante, pero si puede ser una fuente de herramientas que le permitan ampliar la comprensión de su propia existencia.

21.3 Poner en tensión la formación universitaria

En el ámbito universitario, se brindan a los futuros licenciados una serie de herramientas conceptuales que deben ser usadas a la hora de enfrentar la futura “realidad” a la hora de educar; insumos que propenden a la formación de sujetos activos que aporten elementos constructivos a la sociedad; contenidos que permitan enseñar a nuestros estudiantes una serie de elementos conceptuales que les ayuden a entender la configuración de su propia realidad.

Sin embargo, la práctica pedagógica termina sirviendo para desmentir gran parte de estos principios adquiridos en la universidad ya que, si bien algunos fueron fundamentales para comprender el escenario escolar, muchos construyeron un significado del aula fuera de las realidades específicas, donde el contexto y las discusiones sobre la formación parecieran ser homogéneas, y terminaban por anular cualquier tipo de particularidad del espacio escolar. Al enfrentarme a un espacio totalmente distinto, fue necesario desarrollar otro tipo de habilidades, que permitieran sortear la gran variedad de azares presentes en la cotidianidad del educador.

21.4 Des idealizar el escenario de la escuela

A lo largo de la licenciatura, se crean una serie de significados sobre el escenario de la escuela, donde muchos de ellos la muestran como un lugar fuera de las problemáticas de la realidad, como si todos aquellos que lo habitaran fueran seres ajenos a las condiciones del contexto social contemporáneo, o con preocupaciones que no rebasan el afán por aprender. Sucede en este sentido, que el choque entre la visión preestablecida y el contexto específico, genera una serie de tensiones que desidealizan el escenario escolar, puesto que éste no es solo aquel lugar donde el sujeto va a adquirir conocimientos y a su vez, retroalimenta lo aprendido por medio de una participación activa, sino que se vinculan aquí subjetividades y realidades individuales que alteran el proceso de enseñanza-aprendizaje, al dotarlo de cargas personales propias de todas las relaciones sociales.

En palabras de Araujo, esto se debe a que “muchos principiantes entran en la carrera de formación del profesorado con una confianza previa en su habilidad para enseñar, pero sin una apreciación de la complejidad y la incertidumbre que implica la relación entre enseñanza y aprendizaje”

21.5 Entender las condiciones particulares de la escuela

Luego de desidealizar el escenario, se hace necesario entender las condiciones propias de la escuela, que van desde la relación particular entre docente-alumno, pasando por la relación entre pares, hasta los asuntos administrativos inherentes a cualquier tipo de institución. Hay que comprender la conjunción de todos estos elementos, de tal forma que se puedan desarrollar estrategias que se adapten al contexto, con el fin de crear ambientes escolares que optimicen las ventajas y solventen algunas dificultades a la hora de generar los distintos aprendizajes.

21.6 Aprender y aprehender la vida de los otros

No es mentira que la docencia es de las pocas profesiones que se encuentran en continua formación, ya que el aprendizaje de aquel que enseña es y debe ser, asunto de todos los días: aprehender características propias de los estudiantes y su época, comprender las condiciones en las que la historia y el contexto cambian, son tal vez

algunas de tantas manifestaciones de lo particular de estos escenarios formativos, que si bien son propios de la escuela, se encuentran alejados de cualquier tipo de currículo o lineamiento educativo.

Aprehender la existencia del estudiante como necesaria para la práctica del docente, implica asumir con deferencia sus necesidades, reconociendo a ese otro y a sus causas como propias, de tal forma que le sea asignado un lugar valorable en el propio marco social, lo cual permite que el ambiente de enseñanza fortalezca su practicidad formativa.

21.7 Entender las particularidades del educador

Durante el proceso de formación universitaria, creía que el papel como educador correspondía a acudir a la ayuda de los estudiantes, brindándoles conceptos que les permitieran entender la “realidad” o saber el porqué de las cosas, entre otros elementos. Tras haber ampliado mi marco interpretativo y asumir mi responsabilidad dentro del proceso de práctica, personalmente deje de lado ese papel casi mesiánico, para darle lugar al reconocimiento de la educación como una actividad política, que logra generar la transformación de realidades por medio de herramientas que posibilitan la comprensión de lo que está por fuera de los límites de la escuela. De este modo, se aplica lo expresado por el antiguo proverbio chino hay que dar la caña en lugar del pez y junto a ella, ofrecer algunas de las formas en las que esta puede ser empleada.

En palabras de Mélich, el pedagogo es aquel que desenmascara las formas de control social de producción del discurso, aquel que desenmascara el poder constitutivo del sentido de las acciones educativas [...] es el que practica el arte de la crítica, de la trasmisión crítica, convirtiéndose en maestro” (2012)

21.8 Pensar la escuela como escenario de disputa por lo humano

Tanto estudiantes como docentes, suelen reducir el significado de la escuela como el escenario de trasmisión de conocimiento disciplinares, donde se aprenden de memoria ciertos elementos teóricos que son llevados de manera simple por el profesor. Si bien el conocimiento disciplinar es fundamental para el entendimiento de las relaciones

humanas, la práctica pedagógica debe estar atravesada por otra serie de valores, que faciliten el reconocimiento de lo humano como pieza fundamental para la construcción de la sociedad.

Este proceso me dio la oportunidad de reflexionar sobre las condiciones que producen el significado de la vida; si bien en la parte inicial del proyecto ya había logrado un pequeño acercamiento, la implementación fue el escenario apropiado para pensar la escuela desde lo humano, lo didáctico y lo pedagógico.

21.9 Dejar huella

Para mi proceso formativo fue bastante significativo haber dejado huella en los demás. Uno suele creer que el docente es el único que se lleva algo de sus estudiantes, sin embargo ellos y ellas también logran reconocer al profesor desde distintas dimensiones (como gestos, tono de voz, dichos, chistes, clases, entre otros) que terminan por ocupar un lugar significativo en su memoria. Sentir que la recordación no solo se encuentra relacionada con elementos tan particulares, sino que además está ligada a los aportes conceptuales y reflexivos que se generaron en la clase, fue bastante importante para mí.

En el marco de la semana de las Ciencias Sociales del colegio⁵³, el grupo decidió hacer un montaje teatral que generaba un debate sobre el valor de la vida y discutía sobre cuales debían ser lloradas; teniendo en cuenta las actividades propuestas en el curso, generan un cuestionamiento sobre la producción narrativa de algunas muerte que fueron materia de trabajo, y que tal vez aun eran recordadas por muchos miembros de la comunidad educativa. Fue bastante interesante saber que la actividad convoco a un grupo bastante heterogéneo de estudiantes, estaba desde la más destacada, hasta aquel cuyo rendimiento académico no era nada aplaudible.

⁵³ Para este momento, ya había culminado el proceso de práctica.

22. Reflexión de la propia experiencia de la acción docente

Para hacer esta última parte, me fue necesario reflexionar sobre mi práctica en dos niveles principales; en primer lugar, lo positivo, donde rescaté los elementos que fueron trascendentales a la hora de realizar la práctica, como logros, facilidades y oportunidades; y segundo, lo complejo, donde hago referencia a las dificultades y obstáculos que también hacen parte de mi proceso formativo.

22.1 Lo positivo:

Se suelen resaltar como positivos a los grandes logros durante un proceso, sin embargo, a la hora de formarme como educador, rescato cosas que a la vista de muchos parecerían simples, tales como el contacto cercano con diferentes tipos de experiencias, en donde incluso los espacios de socialización con otros docentes, como los descansos al interior de la cafetería o los partidos de fútbol entre pares, tuvieron un carácter formativo. Esto me permitió entender que existen otras formas de ver a los otros, de enseñarles, de vivirlos y de experimentar la escuela como un lugar que terminó por convertirse en el campo de disputa política de muchos, no de todos valga decir, que diariamente ingresan a las aulas con una reflexividad didáctica y pedagógica que tiene unas apuestas claras frente a la construcción de sociedad.

De este modo, la experiencia de interacción terminó por ser un ejercicio profundamente enriquecedor, donde el contacto con el otro permitió ver en mí, a través de ellos, prácticas positivas y negativas al interior del aula. Tuve la oportunidad de acceder a aportes externos, que en muchas ocasiones habían sido impensables hasta ese día, algunos innovadores, otros bastante anticuados, pero que finalmente estaban sujetos a mi decisión autónoma de incorporarlos o rechazarlos dentro de la planeación de mi práctica pedagógica.

Dentro del aula de clase, fue satisfactorio para mí lograr ganarme la atención y el reconocimiento como docente frente a los alumnos. “Profe” marca la separación entre el estudiante universitario y el docente que guía el proceso formativo de otros; a pesar de que en algún momento sentí, que no iba a lograr superar la separación, la reflexividad

pedagógica, las preparaciones de clase, entre otros elementos que se encuentran ubicados en el orden de lo particular, fueron valorados por muchos de los estudiantes, de tal forma que ese “otro”, que era yo, gano su reconocimiento como sujeto apto para dirigir las discusiones sobre un tema.

Fue precisamente el desarrollo del tema, lo que yo ubico como uno de los grandes logros, ya que de entrada se posicionó como un contenido bastante innovador, a causa de la carencia de estas discusiones al interior de los entornos educativos. Sin embargo, sostener tal sorpresa y agrado por el tema, no fue tarea sencilla, más aun en un espacio donde el reconocimiento del otro parece innecesario. Los adelantos, la participación y la disposición para el trabajo por parte de los estudiantes, demostraron que si las discusiones se organizan de manera reflexiva junto a unos objetivos claros y articulados, el proceso se facilita y es mucho más atractivo para el grupo durante la implementación en aula.

Todo esto se articula y produce un elemento emocionalmente significativo: Sentir el cariño de los estudiantes, que se manifiesta en detalles que a la vista de muchos parecieran ínfimos como un “gracias”, se convierten en motivación para el ejercicio, finalmente considero que es imposible realizar una práctica completamente objetivada, sería contradictorio hablar de lo humano al interior de la clase, mientras que dentro de mi subjetividad, elimino todos esos elementos que nos hacen “ser” y que nos dotan de legibilidad frente a los otros. Sentir que parte del estudiantado recibe la clase con entusiasmo, con motivación y curiosidad, así como la tristeza y la frustración que también son emociones profundamente formativas, constituyen una oportunidad diaria de cuestionarse así mismo, de interpelar la propia practica en aras de una transformación constante de ella.

22.2 Lo complejo

Además de las dificultades a la hora de implementar, como la organización temática hasta cosas tan elementales como la proyección correcta de la voz, estuvieron otras que a mi modo de ver, se convirtieron en la mayor dificultad. Dejarse llevar por el agobio y la presión, desesperarse frente a la frustración así como perder la confianza en la necesidad del tema, provocaron un sentimiento de desesperanza frente a la práctica, que además traía consigo la poca credibilidad en las capacidades para culminar el proceso, me llevaron a cuestionar incluso mis habilidades cognoscitivas y emocionales para ejercer.

Hubo una separación de la práctica a partir de este proceso. Primero, se dio lugar a una etapa de implementación entusiasmada, propia del inicio de cualquier actividad, que terminó por ser fragmentada a causa de la falta de credibilidad, la interpelación constante y el desespero frente al ejercicio. El segundo momento, luego de la línea de tensión, se genera un espacio mucho más reflexivo, donde se logró asumir la dificultad como un proceso necesario para la renovación, hace falta la adversidad para entender el momento y el valor de las situaciones positivas.

Haber superado la tensión, una vez más hizo que analizara mi trabajo, para darme cuenta que para ser docente, además del conocimiento, hace falta la reflexión constante, la superación de la dificultad y el deseo de enseñar, el cual solo se logra creyendo en el papel de la educación como un escenario transformador. ¿Transformador de qué? De significados de lo real ¿para quienes? Para estudiantes principalmente, y para docentes de manera diaria.

23. Conclusiones

Abordar los actos del conflicto desde una postura asociada a las producciones discursivas, permite entender los marcos en los que la precariedad de los cuerpos se produce y se aprovecha en los escenarios de guerra, puesto que se genera una estrecha relación entre la violencia y la desrealización discursiva de los sujetos muertos en combate. Entender la complejidad de los sucesos vinculados a este fenómeno, crea la posibilidad de generar uno, de tantos aportes para la construcción de la oposición a los conflictos bélicos, de tal forma que se proponga un rescate ético de lo humano, que permita dotar de legibilidad a aquellos que son producidos como instrumentos de guerra, a quienes se les separa de todo valor que los configura como sujetos, para dotarlos de características instrumentales en función de la guerra.

De acuerdo a lo anterior, es necesario asumir la responsabilidad colectiva que nos corresponde como sociedad, permitiendo de este modo, el acercamiento a unos marcos analíticos mucho más amplios, que posibiliten asumir el valor de los cuerpos de forma distinta, ya que somos nosotros quienes podemos desestructurar las representaciones hegemónicas del conflicto, por medio de la comprensión de las complejidades inmersas en él.

En este orden de ideas, la escuela se convierte en el escenario de disputa que permite recuperar dicho valor de lo humano, ya que representa el espacio ideal para la construcción y reconstrucción de los significados que facilitarían la lectura de los otros de manera distinta. Así pues, es posible crear contenidos en función de la utopía y la reconocibilidad, que apunten a la construcción de una sociedad mucho más incluyente y autocrítica de sus propios conflictos.

24. Anexos

Nombres				
Fecha		Curso		
Artículo	Descripción	¿Cómo se vive la muerte?	¿Qué elementos hacen que una vida o una muerte sean relevantes	¿Cómo vidas todas valen lo mismo?
Los daños colaterales del ataque a Charlie Hebdo				
Paris se alza contra el terror por la libertad				
Arrestan en Francia a un adolescente por parodiar a Charlie Hebdo				

Anexo uno

Anexo dos:

Instrucciones de la actividad.

1. Tienen en sus manos un breve resumen de un caso de la vida real, que cuenta con una descripción simple de los hechos, un personaje central y algunos otros actores que acompañan la historia.
2. Lean con atención la historia, identifiquen el personaje más importante y hagan de esta información un **noticiero de televisión** que informe sobre lo ocurrido, para ser presentado frente a los demás compañeros y compañeras.
3. **Usando el material requerido en la clase anterior**, el grupo deberá caracterizar a: 1) el personaje central de la historia, si es necesario a algún personaje auxiliar y por último, al cuerpo de prensa que se encargara de hacer la presentación. (**no es necesario** que todos los integrantes tengan un dialogo, pero si se requiere que usen su creatividad para vincularlos con el noticiero de cualquier forma)
4. El grupo entero se encargará de hacer la presentación y narración del caso a los demás compañeros en un tiempo de **4 minutos** (tiempo promedio que gastan los medios de comunicación para hacer la presentación de las noticias de última hora) y para la preparación de esta actividad tienen **20 minutos**.
5. Mientras cada uno de los grupos hace la presentación, los demás deberán prestar atención, tomar nota e identificar los elementos trabajados en la clase anterior, sobre el valor de la vida, de la muerte y la precariedad presentes en la noticia. Esto, **para el desarrollo de la actividad extra clase** que consiste en elaborar una columna de opinión. **¿Qué es una columna de opinión?** es un espacio para que un “periodista” dé su opinión personal sobre algún tema en particular de forma entretenida y que tiene como fin aportar algún tipo de reflexión al lector.
6. **Como cierre de la clase**, las personas que encarnaron el cuerpo del personaje, deberán reflexionar de manera escrita sobre la experiencia de estar en otro cuerpo y estar sometidos a argumentos o acusaciones que no pueden discutir o defender, contemple **¿Qué se siente que hablen así de nosotros? ¿Qué cosas cree que le**

habrían gustado a la persona que representó, decirle a la sociedad colombiana luego de morir? **El cuerpo de prensa hará un ejercicio similar**, de forma individual, sobre la experiencia de ser reportero, sobre las cosas que tal vez le habría gustado decir al respecto, pero por condiciones laborales tal vez no pudo responder al final ¿Qué sintió al estar en el cuerpo de otra persona y ocupar un lugar distinto al suyo?

Elementos a evaluar.

1. La evaluación de la actividad estará a cargo de los profesores Johan Sánchez y Jhon Vargas, quienes harán la revisión de manera conjunta.
2. Creatividad y uso de múltiples recursos para dar la noticia, todo vale, menos interrumpir el trabajo de los demás.
3. Hacer una presentación entretenida del contenido, manejo de la información de tal manera que el mensaje para los demás compañeros sea claro.

Columna

1. El tema de la columna debe estar relacionada con las maneras en que se narraron estas muertes en el país (el salón de clase) que deberá cumplir con 1) una presentación del tema 2) su opinión o apreciación del tema de forma argumentada 3) una conclusión o reflexión sobre el tema. (una página, letra arial 12, interlineado sencillo)
2. Debe tener en cuenta los contenidos y conceptos trabajados en las clases anteriores a la hora de su análisis como los elementos que hacen validad una vida y una muerte.

En el siguiente esquema, se construye con base a algunos de los elementos relevantes, encontrados por los estudiantes durante el desarrollo de la actividad.

Anexo 3: modelo de diario de campo

Datos de clase:		Sesión # 3 Febrero 18 de 2015
Descripción del espacio		
Desarrollo	Reflexión	
La sesión consiste en una actividad que busca problematizar los talleres anteriores y está a cargo del profesor Jhon Vargas	Como reflexión inicial, resalto el valor de la autoridad y el manejo de las novedades en grupo como las llegadas tarde, para el disciplinamiento y el desarrollo de la clase, estas se superan con orientaciones que se hacen de manera respetuosa sin perder el control y la legitimidad frente al resto del grupo.	
En un primer momento el docente ubica el debate de lo político y la pertinencia de la discusión sobre la vida y la muerte. Se resaltan como elementos principales el reconocimiento de lo político como una acción consiente que tiene como objetivo tomar una dirección hacia la transformación.	La actividad inicial permite, a partir de un juego, que los estudiantes estimulen la formulación de preguntas que problematicen y amplíen los conceptos y los contenidos de los temas. Permitiendo que a partir de una dinámica activa se genere un aprendizaje de algunos elementos políticos.	
Se fija como objetivo transversal al curso: adquirir conciencia política para la transformación.	El objetivo de la clase está en la misma dirección del planteado por la línea de memoria.	
Se hace la presentación de la actividad que busca la aplicación teórica y política de las lecturas realizadas en la clase anterior, junto a los conceptos básicos que los estudiantes puedan tener y la opinión personal de cada uno.	Es evidente que los estudiantes poseen unas bases y un criterio frente a determinadas situaciones que hace que se posicionen políticamente y argumenten de acuerdo a sus propias experiencias.	
Luego de la conformación de grupos de 4 y 5 personas, se fijan las condiciones de la actividad: primero, cada grupo redacta dos preguntas que deben abarcar los cuestionamientos sobre la vida y la muerte trabajados en la clase anterior con el fin de ser planteadas a los demás. Estas serán leídas solo una vez en voz alta por un delegado del grupo formulador y deberá ser solucionadas en un máximo de un minuto en una hoja, donde deberán depositarse una a una las respuestas. Dichas respuestas serán leídas por el docente encargado, quien se encargara de evaluar y asignar un máximo de dos puntos positivos si la respuesta se da acorde con el objeto del cuestionamiento, en caso opuesto se le quitara un punto al grupo o dos si este no se presenta ningún tipo de respuesta.	La sesión cumplió su papel, que fue complementar la actividad diagnóstica de la clase anterior, lo cual potencia el análisis respecto a las visiones de los estudiantes y además, permite proyectar los contenidos y la forma de la clase siguiente, que deberá aprovechar lo producido para retomar y profundizar sobre los temas a partir de las categorías de análisis. El balance general sobre la actividad diagnóstica, se encuentra presente en documento aparte.	

25. Bibliografía:

- Abad Faciolince, H. (17 de Marzo de 2008). ¿Todo se vale? *Semana*(1350), 68.
- Abad Faciolince, H. (3 de Marzo de 2008). El país del llanto. *Semana*(1348), 75.
- Abad Faciolince, H. (4 de Febrero de 2008). Sobre la marcha. *Semana*(1344), 66.
- Butler, J. (2006). *Vidas precarias, el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós Editores.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós Editores.
- Butler, J. (2010). *Violencia de Estado, guerra, resistencia. Por una política de izquierda*. Barcelona: Katz Editores.
- Caballero, A. (17 de Marzo de 2008). La sordidez. *Semana*(1350), 129.
- Caballero, A. (11 de Febrero de 2008). Más marchas. *Semana*(1345), 90.
- Caballero, D. (3 de Marzo de 2008). Legitimando crímenes. *Semana*(1348), 13.
- Campo, O. (Dirección). (2008). *Cuerpos Frágiles* [Película].
- Curran, J. (1998). Repensar la comunicación de masas. En *Estudios culturales y comunicación*. España: Paidós Editores.
- Delgado, A., Garzón, L. E., & Mockus, A. (11 de Febrero de 2008). LA GRAN MARCHA: tres agudos observadores de lo que ocurre en el país, hacen una radiografía de la histórica marcha del 4 de febrero. *Semana*(1345), 44.
- Editorial. (11 de Febrero de 2008). Debate sobre la marcha contra las FARC. *Semana*(1345), 42.
- Editorial. (4 de Marzo de 2008). El computador de Reyes. *Semana*(Extraordinaria).
- Editorial. (10 de Marzo de 2008). El frío de la muerte. *Semana*(1349), 35.
- Editorial. (2008). El pequeño gigante de las FARC. *Semana*, 16.
- Editorial. (11 de febrero de 2008). El Vuelo estratégico. *Semana*(1345), 49.
- Editorial. (Marzo de 2008). Golpe mortal. ¿Es la muerte de Raúl Reyes un punto de quiebre para la guerra de las FARC? *Semana*.
- Editorial. (10 de Marzo de 2008). La grieta de las FARC. *Semana*(1349), 22.
- Editorial. (4 de Febrero de 2008). La marcha de la rabia. *Semana*(1344), 38.

- Editorial. (4 de febrero de 2008). Marchar o no marchar: "That is the question". *Semana*(1344), 88.
- Editorial. (3 de Marzo de 2008). Razones para marchar. *Semana*(1348), 46.
- Editorial. (1 de Marzo de 2008). *Semana.com*. Recuperado el Febrero de 2014, de <http://www.semana.com/on-line/articulo/que-significa-muerte-raul-reyes/91356-3>
- Editorial. (14 de Mayo de 2014). *Semana.com*. Recuperado el Marzo de 2015, de <http://www.semana.com/nacion/articulo/habitante-de-calle-muere-tras-ser-quemado/387286-3>
- Elias, N. (1987). *La soledad de los moribundos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Especador, E. (11 de Abril de 2011). *Elespectador.com*. Recuperado el Febrero de 2015, de <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/homicidio-de-menor-nicolas-neira-condenan-nacion-articulo-260848>
- Forero Barón, F. (Junio de 2012). *ElTiempo.com*. Recuperado el Febrero de 2015, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11918451>
- Grossberg, L. (8 de Junio de 2004). ENTRE CONSENSO Y HEGEMONÍA: Notas sobre la forma Hegemonica de la política moderna. Carolina del Norte.
- Guzman Campos, G., Borda, O. F., & Umaña Luna, E. (1962). *La violencia en Colombia, estudio de un proceso social*. Bogotá: Tercer Mundo .
- Jimenez, R. (2012). *¿De la muerte (de) negada a la muerte reivindicada? Análisis de la muerte en la sociedad española actual: Muerte vivida y discursos sobre la muerte*. Valladolid: Tesis doctoral Universidad de Valladolid.
- Laclau, E., & Chantal, M. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Posmarxismo sin pedido de disculpas*. Madrid: Siglo XXI.
- Martin, G. (20 de Enero de 2015). *Mundiario.com*. Recuperado el Enero de 2015, de <http://www.mundiario.com/articulo/sociedad/arrestan-francia-adolescente-parodiar-charlie-hebdo/20150119204544026284.html>
- Mélich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Madrid: Herder Editores.
- Nieto , R. (3 de Marzo de 2008). Los peligros de la marcha del 6. *Semana*(1347), 74.
- Nieto, R. (4 de febrero de 2008). ¡A marchar! *Semana*(1344).

- Online, S. (22 de Agosto de 2011). *Semana.com*. Recuperado el Marzo de 2015, de <http://www.semana.com/nacion/articulo/diego-felipe-muerte-muchas-preguntas/245317-3>
- Opinion. (21 de Enero de 2015). *Semana.com*. Recuperado el Enero de 2015, de <http://www.semana.com/opinion/articulo/los-danos-colaterales-del-ataque-charlie-hebdo-opinion-emmanuel-vargas-penagos/415352-3>
- Orozco , N. (15 de Marzo de 2015). *Las dos Orillas*. Recuperado el Marzo de 2015, de <http://www.las2orillas.co/la-verdadera-pena-que-paga-simon-trinidad/>
- Ortiz, M. P. (19 de Junio de 2012). *Revista Don Juan*. Recuperado el Marzo de 2015, de <http://www.revistadonjuan.com/historias/como-murio-luis-andres-colmenares+articulo+12046121>
- Pérez, R. (2010). *Historiar la muerte, representaciones historiográficas sobre la muerte en el noroccidente de Colombia*. Bucaramanga: División de publicaciones UIS.
- Santos, A. (2008). Golpe psicológico o estrategico? *Semana*, 7.
- Saramago, J. (2005). *Las intermitencias de la muerte*. Bogotá: Alfaguara.
- Suanzes, P. (15 de Enero de 2015). *ElMundo.com*. Recuperado el Enero de 2015, de <http://www.elmundo.es/internacional/2015/01/11/54b18731268e3e1a128b4584.html>
- Tiempo, R. E. (23 de Mayo de 2009). *ElTiempo.com*. Recuperado el Marzo de 2015, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5259927>
- Torre, C. (19 de Marzo de 2008). *El Espectador.com*. Recuperado el Marzo de 2014, de <http://www.elespectador.com/opinion/columnistasdelimpreso/cristina-de-torre/columna-derecha-sagrada>
- Torres, A. (15 de Abril de 2009). *Semana.com*. Recuperado el Febrero de 2014, de <http://www.semana.com/nacion/conflicto-armado/articulo/la-trastienda-secreta-muerte-raul-reyes/102057-3>