



Julián Alberto Uribe García
Estudiante del Doctorado en
Educación
Docente, Universidad de
Antioquia (Medellín, Antioquia)
julian.uribe1@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-6265-7858>

Artículo de Investigación

Recepción: 22 de septiembre de 2017
Aprobación: 19 de mayo de 2018
DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8297>

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

EL TESTIMONIO DE LAS VÍCTIMAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO. APORTACIONES PARA EL POSCONFLICTO COLOMBIANO

Resumen

Este artículo fue elaborado a partir de hallazgos obtenidos en la investigación *El testimonio como categoría pedagógica. Una fundamentación teórica*, que está realizando el autor para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Es un estudio de tipo cualitativo, circunscrito en el paradigma hermenéutico, que utiliza la investigación documental como método para presentar, en tiempos de posconflicto, desde una perspectiva analítica y crítica, algunas propuestas en torno a las potencialidades pedagógicas del testimonio de las víctimas, el cual fue incluido en el *Acuerdo Final de Paz* rubricado por el gobierno colombiano y las FARC-EP como estrategia orientada al resarcimiento de las víctimas y al fomento de la convivencia y la reconciliación. Para ello, previamente se abordan los siguientes temas: conceptualización del testimonio, tipología testimonial según Ricoeur y evaluación de su recepción en el acuerdo.

Palabras clave: víctima de guerra; Acuerdo Final de Paz en Colombia; educación; espacios educativos; pedagogía.

VICTIMS' TESTIMONY AS PEDAGOGICAL RESOURCE. CONTRIBUTIONS FOR COLOMBIAN POST-CONFLICT

Abstract

This article was developed on the basis of findings from *Testimony as pedagogical category. A theoretical foundation*, a current research conducted by its author in fulfillment of the requirements for the degree of PhD in education from the Universidad Autónoma de Barcelona. It is a qualitative study that falls within the hermeneutic approach, which uses documentary research as a method for presenting, from an analytical and critical perspective, some proposals regarding the pedagogical potential of victim's testimony in post-conflict situations. This testimony was included in the *Final agreement to end the armed conflict and build a stable and lasting peace*, signed by the Colombian government and the FARC-EP, as a strategy oriented towards compensation of victims and reconciliation. For this purpose, the following subjects are previously addressed: testimony conceptualization, typology of testimony according to Ricoeur and assessment of its reception in the agreement.

Keywords: war victims; Final peace agreement in Colombia; education; learning spaces; pedagogy.

LE TÉMOIGNAGE DES VICTIMES EN TANT QUE RESSOURCE PEDAGOGIQUE. CONTRIBUTIONS POUR L'APRÈS-GUERRE EN COLOMBIE

Résumé

Cet article a été élaboré à partir des résultats de la recherche *Le témoignage en tant que catégorie pédagogique. Un fondement théorique*, réalisée par son auteur en vue de l'obtention du grade académique de docteur en Éducation de l'Universidad Autónoma de Barcelona. Il s'agit d'une étude qualitative,

circoscrite au paradigme herméneutique, se servant de la recherche documentaire comme méthode pour présenter, depuis une perspective analytique et critique, certaines propositions concernant les potentialités pédagogiques du témoignage des victimes dans la période de l'après-guerre. Tel témoignage a été inclus dans l'*Accord final de paix* signé par le gouvernement colombien et les FARC-EP, comme une stratégie orientée vers le dédommagement des victimes et vers la promotion de la coexistence et la réconciliation. Pour ce faire, les thèmes suivants ont été abordés précédemment: conceptualisation du témoignage, typologie de témoignage d'après Ricoeur, et l'évaluation de son accueil dans l'accord.

Mots-clés: victime de guerre; Accord final de paix en Colombie; éducation; espaces éducatifs; pédagogie.

O TESTEMUNHO DAS VÍTIMAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO. CONTRIBUIÇÕES PARA O POSCONFLICTO COLOMBIANO

Resumo

Este artigo foi elaborado a partir dos achados obtidos na investigação *O Testemunho como categoria pedagógica. Uma fundamentação teórica*, que está a realizar o autor para optar ao título de Doutor em Educação na Universidade Autónoma de Barcelona. É um estudo de tipo qualitativo, circunscrito no paradigma hermenêutico, que utiliza a investigação documentária como método para apresentar, em tempos de posconflicto, desde uma perspectiva analítica e crítica, algumas propostas em torno das potencialidades pedagógicas do testemunho das vítimas, o qual foi incluído no *Acordo Final de Paz* rubricado pelo governo colombiano e as FARC-EP como estratégia orientada à ressarcimento das vítimas e ao fomento da convivência e a reconciliação. Para isso, previamente se abordam os seguintes temas: conceitualização do testemunho, tipologia testemunhal segundo Ricoeur e avaliação de sua recepção no acordo.

Palavras-chave: vítima da guerra; Acordo Final de Paz na Colômbia; educação; espaços educativos; pedagogia.

Introducción

El recuerdo histórico no es ningún punto fijo en el pasado, sino que es un recuerdo siempre igual de cercano, que propiamente no ha pasado, sino que es recuerdo eternamente presente. Cada uno en particular debe ver la salida de Egipto como si él mismo hubiera participado en ella.

Franz Rosenzweig (1997, p. 361-362)

Una vez que el gobierno, en cabeza del presidente Juan Manuel Santos, firmó el 24 de noviembre de 2016 con las FARC-EP el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, en Colombia nos hemos instalado formalmente en la era del posconflicto. Convencidos de que la paz no se instaura por la mera suscripción de documentos normativos, sino que es resultado de una conjunción de esfuerzos y de un cúmulo de accionares de diversos sectores que fomenten su consolidación, sostenibilidad, internalización y apropiación por parte de la población, consideramos un derecho/deber que desde las diversas disciplinas académicas y prácticas sociales se ponga en movimiento una proactividad cristalizada en aportaciones que reflejen, de manera palpable, la interdependencia entre el saber y la vida.

Dentro de las múltiples contribuciones que se han efectuado en torno a las implicaciones recíprocas entre educación y posconflicto, se cuentan aquellas en las que se discurre acerca de por qué y cómo la educación puede convertirse en instrumento coadyuvante para alcanzar la paz, los cambios educativos necesario a nivel macro, meso y microcurricular, y la creación de una cultura de paz y convivencia.

Todos esos esfuerzos son encomiables y plausibles, pero ambiciosos por sus monumentales demandas. Nuestra pretensión es mucho más modesta, pero no por ello fútil. Teniendo en cuenta que en el punto 5 del *Acuerdo Final de Paz* se establece, entre otras estrategias, el testimonio de las víctimas como instrumento para construir la paz mediante su resarcimiento y el fomento de la convivencia y la reconciliación, el propósito de este artículo es elaborar una reflexión teórica sobre las potencialidades que tiene el adoptar como recurso pedagógico los testimonios de las víctimas en las prácticas educativas. Consideramos que es de gran vitalidad tender puentes entre la educación y el testimonio, debido a que la primera es una práctica fundamental para garantizar la pervivencia y el desarrollo de las sociedades, y el segundo es un tema que, además de mencionarse en el acuerdo, ha cobrado relevancia hasta tal punto de que Wiesel (1996) afirmó:

Si los griegos concibieron la tragedia, los romanos la epístola y el Renacimiento el soneto, nuestra generación inventó una nueva literatura, la del testimonio. Todos hemos sido testigos y todos sentimos que tenemos que dar testimonio para el futuro. Y eso llegó a ser una obsesión, la obsesión más poderosa que permeó todas las vidas, todos los sueños, todo el trabajo de esa gente (p. 9)¹.

Esta *época del testigo*, como la denomina Wieviorka (2006), emerge en virtud del giro narrativo (Pinnegar & Daynes, 2007), el cual ha acarreado entre sus efectos la suscitación de la crisis de ese historicismo dinástico que pretende fijar una historia oficial indiscutible, monocromática y monolítica como único paradigma disciplinar, y la motivación de la emergencia de epistemologías de contraste en las que tienen cabida la cotidianidad de los sujetos corrientes, con rasgos culturales característicos. El giro narrativo quebranta las visiones colonialistas y globales con el propósito de conceder la palabra a los grupos tradicionalmente silenciados, invisibilizados y subalternados por voces pretendidamente canónicas. En el caso de los conflictos, deslocaliza el sujeto de enunciación al prestar atención a las víctimas de ellos y no exclusivamente a personajes eminentes (Denzin, 1989; Ferrarotti, 1991).

Finalmente, desde el inicio, atendiendo a la disparidad semántica que existe con respecto a la educación, la definimos como la praxis situada con la que los seres humanos pretenden influir intencionalmente en otros de un modo determinado, utilizando ciertos medios y buscando, a la luz de unos propósitos, una transformación que se considera mejor en contraposición con su estado existente (Fullat, 1995; Runge, 2008). Aunque dicha conceptualización es de corte descriptivo², nos es útil para lo que queremos

1 En el original:

If the Greeks invented tragedy, the Romans the epistle, and the Renaissance the sonnet, our generation invented a new literature, that of testimony. We have all been witnesses and we all feel we have to bear testimony for the future. And that became an obsession, the single most powerful obsession that permeated all the lives, all the dreams, all the work of those people.

2 Brezinka (1990) diferencia entre conceptos descriptivos y programático-prescriptivos de la educación. Los primeros se erigen como una especie de reducción eidética en la que se conceptualiza la educación como positividad, esto es, libre de todo universo axiológico, aunque no por ello cerrado a él. Plantean que la educación posee unas finalidades generales, pero no se especifican. Los segundos, en cambio, precisan qué y cómo debería ser la educación. Es evidente que en el apartado “El testimonio como recurso pedagógico” y en las conclusiones nosotros nos desentendemos del concepto descriptivo de la educación presentado y nos inclinamos por uno de corte programático-prescriptivo, pues, sin el ánimo de agotar el tema, explicitamos principios, características y finalidades concretas que, a nuestro juicio, debe tener la educación.

resaltar. La educación como tal se constituye en una acción humana cuyo responsable último es la sociedad. Por eso, se desarrolla en diferentes espacios pedagógicos, entendidos como los sitios que se disponen con una función educativa y en los que acaece un entramado de relaciones entre lo físico, lo material, las acciones y los sujetos que interactúan en ellos. Es así como se habla de los museos, las bibliotecas, las empresas y de las ciudades mismas como espacios educativos. Estas precisiones las hacemos por dos razones. La primera, para evitar equívocos. Cuando aludimos al testimonio de las víctimas como recurso pedagógico, lo estamos pensando en espacios educativos y no solamente en los espacios escolares, que estarían contenidos en ellos (Runge & Carrillo, 2013). Esto auspicia que la educación *en y para* la paz rebase lo escolar y sea realmente una responsabilidad generalizada. La segunda es derivación de la anterior y resulta mucho más coherente con la significatividad de un proceso de paz como este. Al ser la educación una acción social, los sujetos de la educación no son exclusivamente los docentes, y los destinatarios pueden ser personas de cualquier edad, y no únicamente los niños, los adolescentes y los jóvenes matriculados en una institución educativa.

Para lograr el objetivo definido, proponemos el siguiente derrotero temático: comenzamos con una aproximación teórica general al testimonio como acto de habla en el que un sujeto asevera algo sobre la realidad. Luego lo refractamos en *testis* y *superstes* como modalidades del mismo, especificando sus semejanzas y, ante todo, sus diferencias. Esto, además de permitirnos conocer la tipología testimonial, nos ayudará a precisar, complejizar y matizar la conceptualización establecida. Posteriormente, con los insumos teóricos previos, evaluamos la recepción que del testimonio se hizo en el *Acuerdo Final de Paz* para percibir los alcances trazados en el mismo. Finalmente, inquirimos las implicaciones educativas que surgen de todo ello al establecer los testimonios de las víctimas como recurso pedagógico.

El testigo

Agamben (2005) asevera que en la lengua latina existen tres vocablos para hacer alusión al testigo. Aunque cada uno posee su propia fisonomía, esto no se traduce en incompatibilidad para configurar teóricamente la figura del mismo en nuestra cultura a partir de la tricotomía. Una

de las acepciones más antiguas del término *auctor* es la de testigo. Originariamente hacía referencia a la persona que participaba en un acto jurídico con el propósito de conferir el complemento de validez que un menor, o cualquier otra persona por razones discapacitantes determinadas, no tenía ante la ley. El testigo es autor en la medida en que “su testimonio presupone algo —hecho, cosa o palabra— que le preexiste y cuya fuerza y realidad deben ser confirmadas y certificadas” (Agamben, 2005, p. 156). Así, en todo testimonio hay una dualidad: lo que necesita ser confirmado y certificado —complementado si se quiere—, y la complementación, esto es, la traducción bajo formas lingüísticas.

El testigo como *testis*.

Una de las acepciones más antiguas del término *auctor* es la de testigo. Etimológicamente dicho vocablo procede del verbo *augere*, entre cuyas acepciones se encuentra hacer crecer. Que el testigo haga crecer significa que “no deja el mundo intacto en un testimonio que no sería más que una duplicación. Por el contrario, el testimonio incrementa, ensancha, aumenta el mundo, lo enriquece con una nueva interpretación, inédita que aumenta la densidad de lo real” (Bárcena, 2010, p. 40).

Ahora bien, dicha capacidad para aumentar que detenta el testigo emerge de dos maneras diferentes: por estar situado como tercero ante un hecho o por estar atravesado por una experiencia. Ambas formas de aumentar el mundo se expresan a través del testimonio, esto es, de una declaración asertiva en la que el narrador que la vehicula bajo formas lingüísticas resulta implicado³. Completan el trío de vocablos latinos para aludir al testigo, *testis* y *superstes*, que funcionan como modalidades del mismo (Agamben, 2005). La primera comprende dos sentidos del testimonio propuestos por Ricoeur (1994) dentro de un tríptico semántico que el filósofo francés completa con el absoluto cuasi empírico y el jurídico:

3 A partir de una constelación de acepciones (Beverly, 2013; Coady, 1992; Gelfert, 2014; Ricoeur, 2004) establecemos una acotación genérica del *testimonio*, con el ánimo de dirimir la tensión entre un significado restrictivo y uno difuso, pero conscientes de la necesidad de una requerida ampliación y matización conceptual que, al menos para el alcance de los objetivos de este artículo, desarrollaremos a lo largo del mismo.

Cuasi empírico.

Hace referencia al testimonio de aquel que, situándose como un tercero —*terstis*—, neutral e imparcial, se constituye en autor de la acción de relatar a otro(s) lo visto u oído por él. Se denomina *cuasi empírico* debido a que el testimonio no es la percepción misma, sino la relación, esto es, la narración de lo sucedido y presenciado por el testigo. Se infiere, por ende, la existencia de una relación dual en el testimonio, por cuanto existe un emisor que reseña lo visto o escuchado, y un destinatario del mismo, quien solo escucha. Teniendo en cuenta esta asimetría epistémica, se busca que este último se forme un juicio sobre la realidad a partir del crédito que dé al testimonio.

Jurídico.

Aunque en sus atributos mantiene una continuidad con el sentido cuasi empírico, adquiere una connotación especial debido a que tiene una “vinculación íntima con una institución: la justicia, -un lugar: el tribunal; -una función social: el abogado, el juez; una acción: litigar, es decir ser acusador o defensor en un proceso” (Ricoeur, 1994, pp. 129-130). Se origina en la constatación sensorial que el testigo realiza de algún hecho, la cual debe traducirse en un relato que, más que un simple registro de lo sucedido, constituye una prueba judicial en el seno de un proceso en desarrollo que busca dirimir, mediante sentencia, un litigio entre las partes involucradas. Este sentido del testimonio ha sido fundamentado y desarrollado en la psicología del testimonio, disciplina encargada de estudiar los factores que determinan su calidad, bajo la convicción de que lo jurídico es un dispositivo primordial para garantizar la justicia y la cohesión social. Las investigaciones en la psicología del testimonio han pivotado sobre dos ejes primarios, verdad/falsedad y exactitud/inexactitud. El primero versa sobre la honestidad del sujeto; el segundo, sobre su memoria como función para almacenar y recuperar la información con la mayor precisión y completitud posibles (Ibáñez, 2013; Manzanero, 2010).

El testigo como superstes.

Este informa el último de los tres sentidos propuestos por Ricoeur: el absoluto. *Superstes*, contrariamente a *testis*, no alude a imparcialidad

o neutralidad, sino a implicación propia. El sentido absoluto del testimonio no se refiere a una narración que aflora merced al carácter presencial del individuo ante un hecho ajeno, sino al relato emitido por el sujeto que ha padecido una experiencia, le ha sucedido algún acontecimiento. De aquí que, como afirma Ricoeur (1994), el acento se desplaza del testimonio-prueba, propio de los dos sentidos anteriores, al testigo, quien más que un mero asistente a un suceso, es el autor de una historia autorreferencial.

Recepción del testimonio en el *Acuerdo Final de Paz*

El *Acuerdo Final de Paz* está vertebrado en torno a los siguientes puntos: reforma rural integral, participación política —apertura democrática para conseguir la paz—, cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo y la dejación de armas, solución al problema de la drogas ilícitas, víctimas, mecanismos de implementación y verificación.

En el punto cinco, relativo a las víctimas, se postula un “Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición”, cuya finalidad es resarcirlas mediante su reconocimiento como sujetos de derechos; actuación conforme a su condición; su reparación integral; la dilucidación de lo acontecido; juzgamiento a quienes hayan cometido hechos delictivos; y el fomento de la convivencia, la reconciliación y la no repetición mediante el cumplimiento de todo lo pactado. Para ello, entre otras, la recurrencia al *testimonio* de las víctimas del conflicto ha sido definida como una de las estrategias.

Una vez enunciadas ambas modalidades del testigo y encuadrado el testimonio en el *Acuerdo de Paz*, nos preguntamos: ¿Se tienen en cuenta? ¿De qué manera? ninguna de las dos clases de testigos está explicitada en el documento con la terminología aquí utilizada. No obstante, es posible inferirlas en la medida en que en el acuerdo se conjugan dos estipulaciones:

Articulación de mecanismos judiciales y extrajudiciales.

En el “Sistema Integral” se determina una complementariedad de ambos, hecho que propicia la cabida del testigo en el juicio y más allá de este. El mecanismo judicial es la “Jurisdicción Especial para la Paz”, encargada

de diseñar y adoptar los principios y procedimientos que le permitan, al conjunto de órganos que la integran, la administración de justicia mediante la investigación y juzgamiento de las infracciones penales cometidas en el transcurso del conflicto, especialmente de aquellas que constituyen graves violaciones a los derechos humanos y al Derecho Internacional Humanitario.

Los mecanismos extrajudiciales, por su parte, no tienen injerencia alguna en los procesos jurídicos que se efectúen, por lo que la información que en estos se acopie, producto de los testimonios verbales o escritos de quienes comparezcan, no podrá aportarse ni requerirse como elemento imputatorio ni probatorio.

Los mecanismos extrajudiciales están constituidos por: La “Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición”, la cual se presenta como un estamento independiente y transitorio que tiene como macroobjetivos el esclarecimiento de lo ocurrido, el reconocimiento de las víctimas y de los victimarios y la promoción de la convivencia; y por la “Unidad especial para la búsqueda de personas dadas por desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado”⁴, que tiene como función localizar e identificar a aquellas personas ausentes por influjo de las acciones de integrantes de la Fuerza Pública del Estado o de las FARC-EP. En caso de fallecimiento, su labor incluye la entrega de los restos.

La trabazón entre estos mecanismos tiende a una mayor satisfacción de las víctimas, al revestir al Sistema de una integralidad que tiene como finalidades el “máximo de justicia”, el esclarecimiento de la verdad y la construcción de la memoria histórica (Acuerdo, 2016).

En el “máximo de justicia” prima la rendición de cuentas sobre conductas delictuosas que hubieran atentado contra los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario. Como ya vimos, apunta directamente a preservar el cumplimiento de la ley, aunque sea con la imposición de penas alternativas. Pese a que indirectamente se constituye en una forma de reparar a la víctima, es necesaria su superación. De aquí que en el acuerdo se afirme que el “Sistema Integral” pretende

4 Los tres mecanismos aludidos aunados a las “Medidas de reparación integral para la construcción de la paz” y a las “Garantías de No Repetición” componen el “Sistema Integral”.

alcanzar justicia no solo con sanciones retributivas, sino también, y especialmente, con “medidas restaurativas y reparadoras”. Por eso, incluye el esclarecimiento de la verdad y la construcción de la memoria histórica como medidas que coadyuven al resarcimiento de las víctimas. Con ambas se busca “ofrecer una explicación amplia de la complejidad del conflicto, de tal forma que se promueva un entendimiento compartido en la sociedad” (Acuerdo, 2016, p. 131) indagando, entre otros, por sus orígenes, multicausalidad, factores de persistencia y efectos.

Participación y centralidad de las víctimas.

Todo lo mencionado podría efectuarse con la sola presencia del *testis*. El *superstes* aflora, en primera instancia, cuando se establece la “participación de las víctimas” como principio rector para su reparación, y se consuma cuando en el acuerdo se da un paso más abogando por su centralidad, lo cual nos da la idea de que se intenta el máximo de reparación. ¿Qué entraña esto para el *superstes*? La necesidad de que no se le revista de *testis*; dicho de otro modo, que no se le limite a una recomposición de lo ocurrido externamente, sino que se le dé la oportunidad de narrar lo acaecido internamente: su forma de relacionarse con el mundo, de interpretarlo y de interpretarse a partir de lo que le ha sucedido. Es precisamente todo lo que entraña su figura lo que dota de valía el hecho de que las víctimas hayan tenido la posibilidad de presentar y enviar al equipo negociador sus propuestas para la elaboración del acuerdo.

Considerando lo dicho, nos parece un acierto definirle a la “Comisión” el “enfoque territorial” y el “enfoque diferencial y de género” entre sus criterios orientadores, pues lo que subyace ante esta acción es el reconocimiento de la particularidad de las experiencias, los impactos, daños y sufrimientos en razón de las condiciones sociales, el sexo, el género, la edad, la etnia y las situaciones de discapacidad (Acuerdo, 2016). La justicia se promueve tanto con la participación de las víctimas como con el reconocimiento de su individualidad y singularidad.

El testimonio como recurso pedagógico

Partimos del principio de que la educación es una praxis social para la misma sociedad, lo que inevitablemente se traduce en una

permanente correlación entre ellas como sistemas abiertos. Para evitar su anacronismo, es necesario que quienes orientan la educación escruten la realidad, lo que no significa que la primera funja como lacaya de la segunda, sino que cualquier pretensión de mejorar la sociedad debe emerger de un conocimiento de ella que, a la vez que le permita su concreción y ligazón, fomente la generación de escenarios contrafácticos que aniquilen o, al menos, atemperen sus contradicciones y que inciten la creación de condiciones tendentes a la expansión del ser humano a nivel individual y colectivo.

Hemos dejado claro en el apartado “Recepción del testimonio en el Acuerdo Final de Paz”, de este artículo, que en el *Acuerdo de Paz* hay una concurrencia de ambas modalidades del testimonio. Siendo el proceso de paz un suceso de tanta relevancia para nuestro país y habiendo manifestado la convicción de la dependencia recíproca entre educación y realidad, pasemos a indagar ahora sobre las potencialidades que puede tener en las prácticas educativas el testimonio como recurso pedagógico, es decir, como factor mediador con miras a propiciar la consecución de unos propósitos definidos.

Transmitir la memoria histórica.

Según Lackey (2008), el testimonio puede considerarse una fuente de conocimiento. Siendo el esclarecimiento de la verdad un germen de reconciliación para una nación tan vejada como la colombiana, los testimonios de las víctimas, acopiados en el proceso de paz, devendrían en un vigoroso recurso pedagógico susceptible de ser empleado en los espacios educativos para coadyuvar en la construcción y transmisión de la memoria histórica como medio para otorgar un lugar señero a las víctimas y ofrecer una comprensión de los acontecimientos, haciéndolos inteligibles a través del establecimiento de relaciones, responsables, implicados y móviles que los originaron, y la detección del decurso configurado por los mismos.

Para ello, las víctimas como *testis* son de gran valor. Con su asistencia pueden reconstruirse los hechos, ya que ellas los presenciaron y percibieron lo que para nosotros es muchas veces inimaginable. Al respecto sostiene Mate (2012):

La víctima, en efecto, ve de otro modo y ve más. Ven el mundo de otro modo, “cabeza abajo” decía Adorno, refiriéndose a cómo veían el mundo aquellos crucificados con la cabeza abajo. Y, también ven más que los demás pues tienen presente lo que escapa al ojo normal, como Srebnik, el personaje del film Schoah cuando dice a la cámara “era aquí”. Ahí no se ve ahora nada pero allí estuvo la cámara de gas. (p. 197)

Esta perspectiva se orienta hacia la verdad, valiéndose de informaciones que han de ser corroboradas con la ayuda de técnicas investigativas que les otorguen mayor fiabilidad. Parte de la premisa de que “mientras el recuerdo está destinado a morir con sus testigos, la memoria puede ser un elemento permanente en la conciencia social” (Traverso, 2001, p. 193). Evidentemente en los procesos jurídicos, dichos datos se constituyen en pruebas que, más que a la construcción de verdades históricas, apuntan a la emisión de un veredicto que, allende de ajustarse a la ley, procura garantizar su respeto.

Resignificar el concepto de memoria histórica.

Si quienes habitan los espacios educativos se apropian de la tipología testimonial abrazada en el acuerdo, a nuestro modo de ver, es un despropósito que el testimonio se constriña exclusivamente al relato de esos eventos tradicionalmente denominados históricos. En consonancia con lo plasmado en el *Acuerdo de Paz*, consideramos que la heterogeneidad de los testimonios impele a quienes conviven en los espacios educativos a ensanchar la memoria histórica, no solo en términos de hechos, sino también de posibilidad y devenir biográfico:

Posibilidad.

Estamos de acuerdo con Mate (2008) cuando afirma que

no podemos seguir identificando realidad con facticidad [...] De la realidad también forma parte lo que pudo ser y se frustró [...] La posibilidad forma parte de la realidad, no sea más que para acabar con la tiranía de lo que ha triunfado (p. 540).

Si algo sale a flote en los testimonios de las víctimas no es solo su dolor por lo que se produjo, sino por lo que dejó de producirse:

copiosos proyectos de vida alterados por voluntades ajenas a las de sus agentes, tantos sueños demolidos y cuantiosas posibilidades de futuro vislumbradas pero no realizadas (Grupo Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Devenir biográfico.

Resulta infructuoso cercenar la significancia de la narración de las víctimas en la mera reconstrucción de los hechos y en etiologías explicativas de los fenómenos históricos. Desde el punto de vista del *superstes*, la memoria histórica se encauza no tanto a los sucesos como a la transformación de los sujetos a partir de lo advenido. Después de incidentes tan dramáticos, las vidas de las personas no son las mismas; se fracturan, poseen un antes y un después. No es que ellas presencien hechos, es que terminan atravesadas por ellos, comprendiéndose a sí mismas a partir de ellos; su ipseidad se configura en relación con los acontecimientos. Es cierto que los relatos de las víctimas son portadores de hechos que pueden ser analizados desde una óptica historiográfica que permita determinar su veracidad; no obstante, en el testimonio del *superstes* esto se subordina a la alteración radical de la identidad y a su configuración a partir de lo acontecido.

Propugnar la pluralidad de la verdad.

Se expresa en dos sentidos:

Pensar de otro modo.

Entre otros pensadores, Marx, Engels y Foucault son emblemáticos a la hora de desvelar las relaciones entre verdad y poder: quienes disponen de poder, imponen la verdad.

Construir la memoria histórica contando con las víctimas es dar voz a quienes han sido silenciados, lo cual acarrea, habitualmente, cepillar a contrapelo la historia (Benjamin, 1989), generar tensiones permanentes por erosionar la univocidad de los discursos imperantes, poner en tela de juicio la conveniencia de decisiones tomadas, visibilizar intereses desapercibidos, divergentes e incluso contradictorios. Acceder a las narraciones de

las víctimas es un complemento indispensable del discurso histórico-tradicional que, por principios de rigurosidad científica, y en algunos casos de rigidez, margina los testimonios que no tienen articulación entre sí, que no pueden ser “engullidos por el «tiempo homogéneo y vacío» de la historia positivista” (Traverso, 2001, p. 192).

Adoptar los testimonios de las víctimas como recurso pedagógico para la construcción de la memoria histórica en sentido amplio es bascular hacia la democratización de la verdad; es cuestionar y, en no pocos casos, hasta deconstruir los discursos normales y normalizadores que terminan legitimándose protervamente; es darse la posibilidad de agrietar lo comúnmente establecido, de ampliar el espectro de la verdad para captar su hondura y diversas gamas, y de generar una cultura de resistencia que impida que los poderes hegemónicos desquicien a los sujetos.

Objetar el concepto prevaleciente de verdad científica.

Frente al cientificismo, que considera que la verdad es propiedad de las ciencias que aplican rigurosos procedimientos metodológicos tendentes a la cuantificación de la realidad, la integración de los testimonios de las víctimas como recurso pedagógico lucha por el reconocimiento de verdades expresadas narrativamente que respondan a la multidimensionalidad de la realidad y a la consideración de lenguajes comprensivos que den cuenta de ella. Si como asegura Teufel (2003), “siempre que estemos en el reino de lo comunicable y lo comprensible, estaremos tratando con la verdad”, es gracias a la transmisión de los testimonios de las víctimas que se efectúa en los espacios educativos que “todo este reino, tan extenso, [no queda] en el plano de la sensación subjetiva y de la opinión privada” (p. 33).

Pero todavía hay algo más: reconocer la experiencia no como algo exterior al conocimiento sino como una forma de conocimiento. Aunque, como hemos visto, el testimonio del *testis* pueda reconocerse para los ámbitos histórico y jurídico, su conceptualización basada en el *superstes* presenta inflexiones considerables con respecto a este, hecho que induce a un pensador como Mate (2003; 2008) a preguntarse por su estatuto epistemológico. Es evidente que en ambas modalidades subyace la subjetividad por cuanto existe un sujeto, pero en el caso del *testis* dicha

subjectividad se reviste de objetividad, en la medida en que este funge como espectador neutral. Para Mate (2003; 2008) y Bárcena (2010), con resonancias gadamerianas, la figura del *testis* se arraiga en el paradigma moderno de experiencia científica que defiende que todo conocimiento tiene su origen en la conciencia empírica. El meollo del asunto es que el concepto de experiencia se limita al confundirse con el experimento de las ciencias naturales: “El observador de fenómenos sociales tiene la misma credibilidad que el investigador en las ciencias naturales: pueden valorar la experiencia —el experimento— porque no influyen en él, ni lo juzgan interesadamente” (Mate, 2003, p. 171). El testigo como *superstes* excede la experiencia como experimento, en virtud de que no solo supone el encuentro de este con una realidad externa, sino la interiorización de la misma y la transformación de su subjetividad (Larrosa, 2003; Weintraub, 1991). El hecho de que el testigo esté implicado no le resta credibilidad al conocimiento; por el contrario, se la otorga en vista de que da fe de un camino recorrido por él; es precisamente esa experiencia vivida la que le posibilita suscribir el testimonio.

En concordancia, Peris (2005) considera que el testimonio en su modalidad del *superstes* posee dos características fundamentales, dependientes entre sí: la singularidad y su divergencia con respecto al paradigma de la prueba. El primero, representado por la máxima que retoma Derrida (2005) de Paul Celan, “nadie testimonia por el testigo” (p. 13), hace referencia al carácter intransferible del testimonio, debido no solo a su individualidad, sino a su particularidad, a que cada testimonio es único, diferente incluso del de los demás testigos. Ni los otros testigos ni los destinatarios pueden apropiarse, procrear o contener la experiencia de quien testimonia. El segundo elemento, corolario del anterior, es la incompatibilidad existente entre el testimonio y la verificación o la certeza. En relación con ello, asegura Derrida (2005) que cuando el testimonio deviene “seguro como *prueba teórica* [...] ya no es seguro como testimonio” (p. 15). Rehúsa, por consiguiente, cualquier intento de colonización por parte del ámbito de la certeza, la verificabilidad y la demostración, hecho que inexorablemente fija una relación no dialéctica entre quien testimonia y quien es destinatario del testimonio: “Se testimonia solamente aquello que es inaccesible al que escucha desde fuera del testimonio mismo” (Bárcena, 2010, p. 39).

Abogar por la moralización de la historia.

Con los testimonios de las víctimas como recurso pedagógico no solo se busca el conocimiento de la verdad propio de las ciencias sociales, sino también la “moralización de la historia” (Traverso, 2001), es decir, la incorporación del testimonio de las víctimas a la memoria social, realzando la función redentora de esta última: “La experiencia vivida por los supervivientes de los campos de la muerte debe transmitirse, para que la humanidad no siga mutilada y aprenda por fin a «caminar erguida» como diría Ernst Bloch” (Traverso, 2001, pp. 192-193).

Solo así podrá lucharse frontalmente contra la banalidad del mal (Arendt, 2008) y concebirse la memoria no como facultad para recuperar el pasado en cuanto facticidad intransitiva o clausurada en sí —literalidad del recuerdo—, sino como capacidad de trascendencia para utilizar el pasado en la comprensión del presente y proyección-deseo de un futuro diferente —ejemplaridad del recuerdo— (Todorov, 2000). Esto, como sostienen Bárcena (2003-2004, p. 27; 2011, p. 109) y Mèlich (2006, p. 118) implica la implantación de una *pedagogía de la memoria*, articuladora de procesos de rememoración y de anticipación, en la que la comparación entre acontecimientos no signifique la dilución de su singularidad, la contrastación de semejanzas y diferencias o la banalización de los mismos, sino “*utilizar* los acontecimientos del pasado [...] para *comprender* y *actuar* sobre el presente” (Mèlich, 2006, p. 119)⁵.

Espolear la formación del ser humano.

Al tenor de lo planteado por Jackson (2005), en los actos educativos es necesario recurrir al testimonio no solo como un recurso pedagógico con una función epistémica —expandir el conocimiento—, sino también formativa. Esto requiere que el acto educativo rebase el plano informativo para darle cabida al experiencial (Benjamin, 2001), o sea que se reconozca que en él no solo hay un mensaje, sino una presencia, así sea ausente en el caso de los que han muerto, que se encarna en las

5 Para Mèlich (2006), el hecho de no poder comparar el pasado y el presente, claro está bajo una forma ético-simbólica, supondría la anulación no sólo de la *pedagogía de la memoria*, sino de la pedagogía en sí (p. 118). Esto acarrearía una consecuencia tan funesta como la banalización de los acontecimientos: la sacralización de los mismos (p. 120).

palabras y que precisa ser escuchada. La narración es un acto que permite al destinatario del testimonio “hacer experiencia de lo no experimentado” mediante la activación de su “sistema de rememoración y de imaginación sensible” (Bárcena, 2010, p. 42). En ella este último escucha, es afectado, se descentra y acoge, lo que desencadena una identidad ética-narrativa, es decir, un devenir biográfico heterónimo, en el que la narración de la experiencia de sufrimiento del otro interrumpe la perseverancia del yo para responsabilizarlo de su fragilidad. La identidad no se configura frente al otro, sino respondiendo a él y de él. Por tanto, no solo asume la *diferencia*, sino también la *deferencia* (Mèlich, 2000).

Conclusiones

Aunque las manifestaciones de la negatividad son asiduas, la violencia y la guerra como expresiones suyas siguen siendo fenómenos que nos impelen a renunciar a cualquier pretensión de encorsetarlos bajo un principio de coherencia lógica que dé lugar a explicaciones clausuradas y definitivas. No obstante, en medio del dramatismo de semejante constatación, la razón no abdica y, en vez de laxarse o de extraviarse en la desesperación, se erige en una facultad insistente, imaginativa y crítica mediante la cual auscultar y desentrañar lo acontecido, con miras a sugerir algunos caminos y estrategias que permitan abrir una ventana al futuro, así sea parcial y provisional.

A causa de ello, la nación colombiana se ha aventurado en un proceso de paz en el que, a pesar de las discrepancias existentes, se vuelcan los deseos de los ciudadanos por atenuar la zozobra, el hastío y el dolor causados, entre otros factores, por un conflicto interno que se ha prolongado por aproximadamente catorce lustros. Debido a la complejidad de la situación, el *Acuerdo Final de Paz* en el que se aglutinan las intenciones del proceso pivota sobre diversos puntos, principios, procedimientos y estrategias, entre las que se encuentra el “Sistema integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición” del que, de la participación y centralidad de las víctimas y de la articulación entre mecanismos judiciales y extrajudiciales, se puede colegir la coexistencia del testimonio del *testis* y del *superstes* en el acuerdo. Mientras el primero narra hechos externos que ha presenciado, el segundo relata los sentidos que han tenido para él y cómo han configurado su subjetividad. La

conurrencia de ambas modalidades del testimonio estimula su poder reparador, la construcción de la memoria histórica y la activación del valor terapéutico del testimonio; esto es, la elaboración y exteriorización de la experiencia mediante el relato, como vía para la reconciliación interior, la construcción de la identidad, el vislumbre de horizontes, la restauración de la fractura social ocasionada y la apertura al perdón respetando en todo momento la autonomía de las víctimas.

Como ya indicamos recurriendo a la etimología del vocablo, todo testigo aumenta el mundo, lo metamorfosea y lo faceta. Por otro lado, aunque aceptamos con Wulf (2004) que los ideales educativos están circunstanciados espaciotemporalmente, podemos sostener que la educación busca promover el crecimiento de las personas. Otra cosa bien distinta y ajena a este artículo, por desbordar sus pretensiones, es qué se entienda por él. Entonces, si tanto los testimonios como las prácticas educativas buscan expandir el mundo y descubrir la densidad de la realidad, no nos parece forzado afirmar que ellos pueden constituirse en un recurso pedagógico valioso, eso sí cuidando no caer en la tentación de suplantar a las víctimas o de hablar en su nombre. Resistirla, además de incentivarlas a “indagar hasta sus últimas consecuencias el sentido de su experiencia y *aprender a mirar el mundo*, el mundo centrado en la soledad del yo, desde el otro lado” (Bárcena & Mèlich, 2003, p. 198), les da pie a ser reconocidas en su individualidad y posibilita la restitución de sus derechos mediante el vencimiento de ese estado de subalternidad al que han sido condenadas por intereses sociales —grupos hegemónicos impúdicos empeñados en que no se conozcan esas verdades que repercutan en su contra—, y epistemológicos, cristalizados en lo que Foucault (1980) llama “política general de la verdad” (p. 187), esto es, en los principios, mecanismos, procedimientos e instancias aceptados que fundamentan, guían y determinan la obtención de la verdad en un cronotopo delimitado.

Si con Arendt (2016) consideramos que en la educación hay una dialéctica entre pasado y futuro que se dirime en el presente, los testimonios de las víctimas son un buen recurso para hacerlo, ya que no solo poseen una índole descriptiva —que permite legar la tradición—, sino también performativa —que da pie para interiorizarla con una actitud crítica que obstruye el enquistamiento en ella—.

Lo que está en juego en el testimonio es la naturaleza *particular* del efecto de realidad que produce. En virtud de su carácter de narrativa contada en primera persona a un interlocutor real, el testimonio interpela al lector de una manera en la que la ficción literaria, el periodismo en tercera persona o la obra etnográfica no lo hacen [...] Se nos pregunta *algo* a través del testimonio. En este sentido, el testimonio podría considerarse una clase de acto de habla que determina demandas éticas y epistemológicas especiales (Beverley, 2013, p. 348).

Siendo Colombia un país tan dispéptico, la transmisión de las experiencias de las víctimas porteadas en sus testimonios es, sin lugar a dudas, un antídoto activo e invaluable tanto para la administración de justicia y la reconstrucción de nuestra memoria histórica, como para rehabilitar una secuencia temporal que nos posibilite construir un presente y un futuro más humanos, humanizantes y esperanzadores. En otros términos, es gracias a los testimonios de las víctimas, aunque no solamente a ellos, que en la educación, en función del presente, podemos recuperar el pasado y en función del pasado podemos edificar el presente y el futuro. Educar, utilizando el testimonio de las víctimas como recurso pedagógico, es acompañar a los otros en el desafío de habitar el mundo con el “anhelo de que el verdugo no triunfe sobre la víctima inocente [...], [con la] esperanza de que la injusticia que atraviesa el mundo no sea lo último, que no tenga la última palabra” (Horkheimer, 2000, p. 169-173).

Referencias

- Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. (2016). Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- AGAMBEN, G. (2005). *Lo que queda de Auschwitz: el archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia: Pre-Textos.
- ARENDT, H. (2008). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: DeBolsillo.
- ARENDT, H. (2016). La crisis en la educación. En, H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (pp. 269-301). Barcelona: Península.
- BÁRCENA, F. (2003-2004). El relat de formació política. Pedagogia de la memòria, bioficció i ètica del testimoni. *Temps d'Educació*, (28), 27-53.
- BÁRCENA, F. (2010). Entre generaciones: la experiencia de la transmisión en el relato testimonial. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 33-47.

- BÁRCENA, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-ciencia Social*, (15), 109-118.
- BÁRCENA, F., & MÈLICH, J. C. (2003). La mirada excéntrica: una educación desde la mirada de la víctima. En: J. M., Mardones & M. R. Mate. *La ética ante las víctimas* (pp. 195-218). España: Anthropos.
- BENJAMIN, W. (1989). Tesis de filosofía de la historia. En W. Benjamin, *Discursos ininterrumpidos I* (pp. 175-191). Argentina: Taurus.
- BENJAMIN, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos: Iluminaciones IV*. España: Taurus.
- BEVERLEY, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. En N. Denzin & Y. Lincoln. *Manual de investigación cualitativa III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 343-360). España: Gedisa.
- BREZINKA, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.
- COADY, C. A. J. (1992). *Testimony: A Philosophical Study*. New York: Oxford University Press.
- DENZIN, N. (1989). *Interpretative biography*. Newbury Park, California: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984584>
- DERRIDA, J. (2005). Poética y política del testimonio. *Revista de Filosofía (Universidad Iberoamericana)*, (113), 11-47.
- FERRAROTTI, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.
- FOUCAULT, M. (1980). Verdad y poder. En M. Foucault, *Microfísica del poder* (pp. 175-187). España: La Piqueta.
- FULLAT, O. (1995). *El pasmo de ser hombre*. Barcelona: Ariel.
- GELFERT, A. (2014). *A Critical Introduction to Testimony*. India: Bloomsbury.
- Grupo Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- HORKHEIMER, M. (2000). *Anhelo de justicia*. Madrid: Trotta.
- IBÁÑEZ, J. (2013). *Psicología e investigación criminal: el testimonio*. Recuperado de <http://libros-revistas-derecho.vlex.es/app#vid/testimonio-215454085>
- JACKSON, P. W. (2005). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan & K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Buenos Aires: Amorrortu.
- LACKEY, J. (2008). *Learning from Words: Testimony as a Source of Knowledge*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199219162.001.0001>
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MANZANERO, A. (2010). *Memoria de testigos: obtención y valoración de la prueba testifical*. Madrid: Pirámide.
- MATE, M. R. (2003). *Memoria de Auschwitz: actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.

- MATE, M. R. (2008). Testimonio, verdad, justicia. En A. Rocha de la Torre (Ed.), *La responsabilidad del pensar. Homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez* (pp. 531-543). Colombia: Ediciones Uninorte.
- MATE, M. R. (2012). La práctica de la justicia victimal y el valor público del testimonio de las víctimas del terrorismo. *Eguzkilore*, (26), 193-199.
- MÉLICH, J. C. (2000). Narración y hospitalidad. *Análisi*, 25, 129-142.
- MÉLICH, J. C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 115-124.
- PERIS, J. (2005). *La imposible voz. Memoria y representación de los campos de concentración en Chile: la posición del testigo*. Chile: Cuarto Propio.
- PINNEGAR, S., & DAYNES, J. G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically. Thematics in the Turn on Narrative. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (pp. 3-34). Thousand Oaks: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n1>
- RICOEUR, P. (1994). Hermenéutica del testimonio. En P. Ricoeur, *Fe y Filosofía* (pp. 125-157). Argentina: Almagesto y Docencia.
- RICOEUR, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- ROSENZWEIG, F. (1997). *La estrella de la redención*. Salamanca: Sígueme.
- RUNGE, A. K. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- RUNGE, A. K., & CARRILLO, S. C. (2013). Megajardines infantiles: heterotopías para el gobierno de la población infantil en Medellín. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 239-260.
- TEUFEL, E. (2003). Discurso de homenaje. En: J. Habermas, R. Rorty, G. Vattimo, M., Theunissen, G., Figal, R. Bubner... H. U. Gumbrecht, *El ser que puede ser comprendido es lenguaje* (pp. 23-39). Madrid: Síntesis.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. España: Paidós.
- TRAVERSO, E. (2001). *La historia desgarrada: ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.
- WEINTRAUB, K. J. (1991). Autobiografía y conciencia histórica. *Anthropos (Suplemento. La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental)*, (29), 18-33.
- WIESEL, E. (1996). The Holocaust as a Literary Inspiration. En E. Wiesel, L. Dawidowitz, D. Rabinowitz & R. McAfee Brown, *Dimensions of the Holocaust* (pp. 5-20). Estados Unidos: Northwestern University Press.
- WIEVIORKA, A. (2006). *The Era of the Witness*. Estados Unidos: Cornell University Press.
- WULF, C. (2004). *Introducción a la antropología de la educación*. Barcelona: Idea Books.