



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**Enseñanza de la geografía a partir de las narrativas del destierro intraurbano en
Medellín**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en educación básica con énfasis
en Ciencias Sociales**

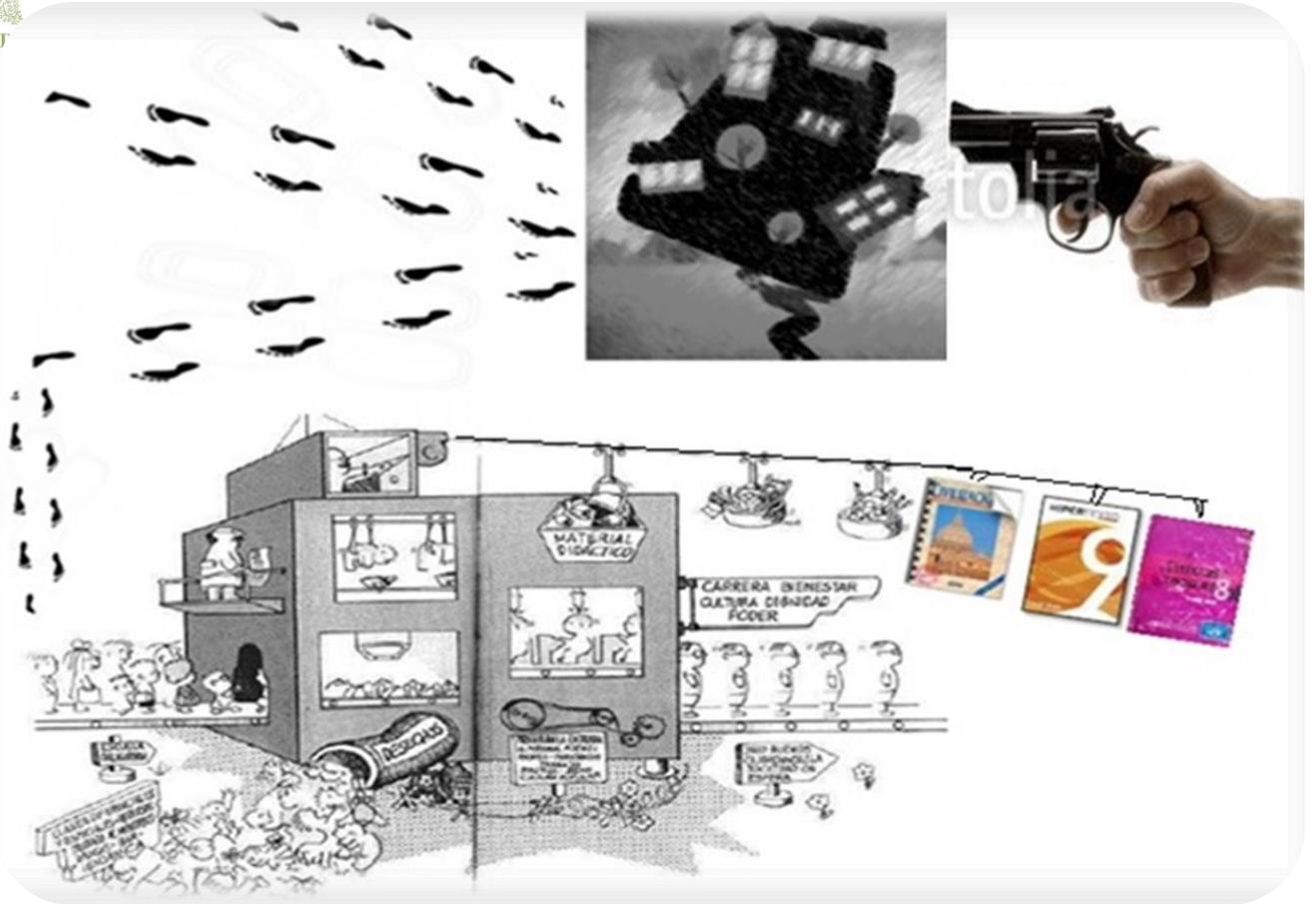
DIANA CRISTINA VARELA CHACÓN

Asesor

DAYRO LEÓN QUINTERO

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
MEDELLÍN
2014**

1803



A Dayro Quintero, por conocer lo que quería investigar, sin modificar mis intenciones por más germinales que fueran.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Yo no me siento, ni lograré jamás sentirme, un frío registrador de lo que escucho y veo. Sobre toda experiencia profesional dejo jirones del alma, participo con aquel a quien escucho y veo como si la cosa me afectase personalmente o hubiese de tomar posición (y en efecto, la tomo, siempre, a base de una precisa selección moral)

(Fallaci, 1986. Pag. 7)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CONTENIDO

	Pág.
1. CAPÍTULO PRIMERO	7
1.1. A modo de introducción	7
1.2. Contexto sociogeográfico	10
a. Dónde acontece y emerge el problema de investigación en términos territoriales.	10
b. Geográficamente esto como se relaciona con la práctica.	12
1.3. Contexto teórico	13
a. Contexto teórico donde emerge el problema desde la perspectiva geográfica	13
b. Contexto teórico donde emerge el problema desde la perspectiva didáctica	17
1.4. Problematicación	24
a. Tensiones que se producen en lo normativo	24
b. Tensiones en lo académico	28
c. Tensiones en lo cotidiano	29
1.5. Pregunta de investigación	32
a. Implicaciones teóricas de la pregunta	33
1.6. Objetivos	35
a. Objetivo general, implicaciones teóricas y relación con la pregunta de investigación	35
b. Objetivos específicos	36



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1.7. Justificación

36

2. CAPÍTULO SEGUNDO

39

2.1. Consideraciones iniciales

39

2.2 Postura epistemológica asumida por la investigación

39

2.3 Campos teóricos

41

2.4 Conceptos de la investigación

43

a. Territorio

43

b. Espacialidades

44

c. Narrativas del destierro

45

d. Currículum

46

e. Pedagogía de la memoria

48

3. CAPÍTULO TERCERO

51

3.1. Paradigma de la investigación, enfoque metodológico, método e implicaciones

51

3.2. Participantes

56

3.3. Herramientas de recolección de la información

57

3.4. Procesamiento de la información

60

a. Cómo se procesó teóricamente la información

61

b. Técnicas de análisis y sistematización

61

c. Resultados y discusión

64

4. CAPÍTULO CUARTO

70

4.1. Consideraciones iniciales

70



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**4.2. Propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales a partir de narrativas
de destierro intraurbano**

70

4.3. Conclusiones

73

4.4. Recomendaciones finales

75

5. BIBLIOGRAFÍA

77

ANEXO: Entrevista biográfica completa a Paola

ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1: Víctimas por comunas	37
Cuadro 2: Ficha síntesis entrevista biográfica	58
Cuadro 3: Ficha síntesis Declaración	60
Cuadro 4: Ficha diligenciada Declaración 1	65
Cuadro 5: Ficha diligenciada Declaración 2	66
Cuadro 6: Ficha diligenciada síntesis entrevista biográfica	68

1 8 0 3

1. CAPÍTULO PRIMERO

1.1. *A modo de introducción*

Al extremo norte del continente suramericano se halla imponente un lugar maravilloso, lleno de diversidad biológica y cultural, con dos mares hermosos que bañan gran parte de su geografía, atravesada en su costado occidental de sur a norte, por uno de los sistemas montañosos más grandes del mundo, los Andes o la “montaña que se ilumina” y, cómo no decirlo, albergue del ave voladora más grande del mundo, ¡el cóndor de los Andes! Por si fuera poco, este sistema de montañas da vida a uno de los ríos más importantes del Cono, el Magdalena, ruta de ingreso al interior de Suramérica y uno de los principales medios que usaron los españoles para adentrarse al continente. El Magdalena, este río grande y próspero, pero a la vez, ese camposanto de miles de víctimas del conflicto armado. Si, efectivamente les estoy hablando de Colombia, de mi país.

De este país me interesan muchos asuntos, particularmente lo que sucede en la ciudad de Medellín, *ciudad que amo, en la que he sufrido, en la que tanto muero* como diría en su momento el gran Gonzalo Arango. Ahora bien, ¿qué de Medellín? Pues bien, sin más preámbulos, diré que de esta ciudad me interesa el destierro violento que ha quedado en la memoria de tantas gentes, memoria negada y silenciada por la guerra y por todos aquellos que

aun habitando sus calles y quizás con mayores posibilidades de hacerlo, se niegan a hablar de aquello tan oscuro pero tan nuestro como es la violencia de Medellín.

Si quisiera plasmar mis intereses en términos normativos, lo correcto sería nombrar el problema como desplazamiento forzado, aunque, para efectos de tejer una suerte de narración que involucre -además de los infaltables elementos jurídicos- dimensiones de lo simbólico, de lo imaginario, lo sociológico y primordialmente de la memoria, emplearé el concepto *destierro*. El capricho no es fortuito, me nació luego de conocer la tesis de maestría en Estudios Socioespaciales de Andrés García Sánchez escrita (2010) y el trabajo de Monografía para optar al título de Socióloga de Claudia Jannet Rengifo (2009), ambos de la Universidad de Antioquia. De algún modo me sentí comprometida con estos trabajos, o más bien, sentí la necesidad de poner al servicio del concepto *destierro*, mis presentes y futuros estudios sobre curriculum, didáctica y geografía, áreas de interés académico que en buena hora emergieron al momento de emprender este viaje. La tesis de García se titula *Espacialidades del destierro y la re-existencia. Afrodescendientes desterrados en Medellín, Colombia.* (García Sánchez, 2010) y la monografía de Rengifo, *Narrativas del destierro: memorias cautivas del desarraigo en el contexto colombiano.* Ambos trabajos me transportaron a algo más específico del destierro, el que se da en la ciudad, mejor conocido como desplazamiento intraurbano.

Con las lecturas en mis manos, no solo logré centrar la mirada en un fenómeno particular de Medellín, sino que también desplegar en mi mente el panorama de posibilidades para pensar el espacio geográfico desde la geografía y fuera de ella, pues como bien señala García (2010), al hablar de la pertinencia de un campo como los estudios socioespaciales, su área de trabajo, éstos nos ubican en las fronteras epistémicas y metodológicas de las ciencias sociales, retomando formas discursivas e interpretativas provenientes de la geografía, pero también de la filosofía, la

historia, la arqueología o la antropología, - y yo agregaría el periodismo investigativo y las artes- para comprender procesos sociales y relaciones de poder en que se produce el espacio y las espacialidades (García Sánchez, 2010. Pág. 11).

Al ser mi interés la pregunta por el destierro violento, y más concretamente por aquello que los desterrados producen en su caminar, desde el momento en que salen de su lugar de vivienda en la ciudad hasta el momento en que nuevamente se asientan en otro lugar que voluntariamente no han escogido, para este caso en la misma ciudad, indago por las espacialidades del destierro que configuran estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Alfonso Mora Naranjo del barrio Campo Valdés, en la cual realicé mi práctica profesional.

Para definir este objeto en palabras de García (2010), las espacialidades del destierro son las configuraciones espaciales en que se desenvuelven las vidas cotidianas de las personas y los grupos sociales víctimas del destierro forzado. Son el medio y el resultado de las prácticas contemporáneas de violencia y desarraigo en ciudades como Medellín (García Sánchez, 2010. Pág. 48). Con ello pretendo mostrar que mi apuesta es ante todo por las emergencias, en contraposición a las ausencias como diría De Sousa Santos, ya que como veremos más adelante, el tema que investigo ha sido confinado a este segundo lugar.

Ahora bien, hasta aquí no he mencionado por ninguna parte a la escuela, precisamente porque ese es el gran interrogante o mejor la gran ausencia dentro del contexto que involucra mi narración. Es la escuela un actor importante, pues muchos de los éxodos que experimentan personas desterradas, se topan de frente con dicha institución, que pocas veces abre sus puertas para incluir y sí muchas de ellas para excluir.

En virtud de lo señalado, me propuse comprender el problema del destierro intraurbano desde tres campos diversos y en permanente tensión: *Lo normativo*, contemplado desde el contexto de la educación escolar, como la Ley 115 General de Educación, y desde las legislaciones existentes sobre desplazamiento forzado y víctimas en Colombia; un segundo campo es *Lo académico*, en el que abordo las aproximaciones, desarrollos y omisiones que desde la geografía, la didáctica y el currículum se han hecho sobre el fenómeno del destierro intraurbano y en general sobre temas como la inclusión y la memoria; y en un último campo, denominado *Lo cotidiano*, profundizo en algunas de las consecuencias del destierro intraurbano en ciudades como Medellín, para lo cual, hago uso de reportajes periodísticos y testimonios de desterrados sobre sus casos concretos de destierro en la ciudad.

1.2. Contexto sociogeográfico

a. Dónde acontece y emerge el problema de investigación en términos territoriales.

De acuerdo con el *Informe diagnóstico del desplazamiento forzado intraurbano en Medellín 2009-2010*, elaborado en 2011 por el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, la dinámica del desplazamiento intraurbano refleja un problema que ha ido en aumento en los últimos años, pues particularmente en el municipio de Medellín, vemos cómo este no sólo es lugar de recepción de población desplazada, proveniente de otros departamentos o

ciudades, sino que es igualmente un territorio expulsor. En ese sentido, cuando se habla del desplazamiento forzado en general, así como de la expresión intraurbana de este fenómeno, se destaca que éste ha afectado a diversas personas y diferentes sectores del Municipio. Sin embargo, hay que destacar que son las personas y los sectores con mayores índices de pobreza y vulnerabilidad de la ciudad y sus corregimientos, los que se ven más afectados. (Grupo de investigación Estudios Políticos, 2011).

Es por ello, que en las zonas “históricas” de asentamiento de población desplazada, se producen a la vez más hechos de conflicto armado y acciones de violencia generalizada que producen nuevas afectaciones, vulneraciones a los derechos y desplazamientos forzados, perturbando de nuevo a muchas de las personas que inclusive, ya habían sido desplazadas de otros lugares del territorio nacional. (Grupo de investigación Estudios Políticos, 2011)

Al respecto de dichos sectores de población vulnerables en la ciudad, la Personería de Medellín (2013), informa que las comunas con mayor número de declaraciones de desplazamiento forzado, en su orden, serían: 13 (San Javier), 8 (Villa Hermosa), 9 (Buenos Aires), 1 (Popular) y 3 (Manrique); y las principales causas de desplazamiento son las amenazas, el reclutamiento o el intento de reclutamiento ilegal, el homicidio, las agresiones físicas, el control territorial y el control social (Personería de Medellín, 2013)

Ahora bien, el Barrio Campo Valdez de la Comuna 4 (Aranjuez), de la cual hace parte la Institución Educativa Alfonso Mora Naranjo, presenta unas características particulares en el contexto del Desplazamiento forzado intraurbano, dado que se encuentra ubicado en medio o cerca de Comunas, que exhiben el mayor número de declaraciones de desplazamiento forzado según el Informe de la Personería. Tal es el caso de la Comuna 3 (Manrique) y la Comuna 1

(Popular). (Personería de Medellín, 2013). Esta cercanía, ha posibilitado que Campo Valdés sea un barrio receptor de población desterrada de otros sectores, aunque también posee sus propios conflictos asociados a las dinámicas de control territorial y microtráfico de la ciudad, causales a su vez del destierro de personas y familias a otros lugares de la ciudad.

b. Geográficamente esto como se relaciona con la práctica.

Medellín es una ciudad excluyente y desigual. Al respecto de tal afirmación, vale citar la entrevista que el diario El Espectador de Colombia realizó a finales del 2013 a Eduardo López Moreno, director de Investigación y Desarrollo de Capacidades de la Oficina Global de ONU Hábitat. López explicó qué está ocurriendo con las ciudades colombianas y recomendó a los líderes colombianos más juicio técnico a la hora de planear sus ciudades, toda vez que el Informe de Inequidad Urbana en América Latina, reveló que de 18 países en la región, Colombia encabeza los índices de inequidad urbana, con el agravante de que el problema va en aumento en todas sus ciudades, comenzando por Medellín; situación que ha ocasionado un incremento de la exclusión de poblaciones pobres y de la desigualdad en general. (Téllez Oliveros, 2013)

Por esa misma vía, el destierro violento es una forma de ver cómo el espacio en esta ciudad se configura y re-configura en permanente disputa, por lo tanto, no es algo natural, aunque sea tratado de esa forma por las autoridades encargadas de dar solución a los problemas de la ciudad, por la gente del común, pero también por la escuela, que aunque trata de incluir en sus principios

rectores el respeto por la diferencia, la justicia, la democracia, la inclusión y la no violencia, se debate en permanentes dilemas por su falta de acción y de poder mediador para transformar la sociedad.

Es en ese sentido que toma un valor significativo para mi práctica profesional y para mi futuro como profesora de ciencias sociales, pensar fenómenos de la ciudad como el destierro violento, pensar en cómo enseñar sin olvidar que la escuela tiene entre sus ideales más deseables la inclusión y la justicia. A su vez, es preciso ser conscientes de que el destierro exige tomar medidas urgentes para enfrentar y atender el problema a nivel de las instituciones y las personas afectadas; y profundizar en los estudios para comprender este fenómeno que tiene incidencia al interior del Municipio y de Colombia en general.

1.3. Contexto teórico

a. Contexto teórico donde emerge el problema desde la perspectiva geográfica

La educación geográfica o la geografía como disciplina independiente dentro de los planes de estudio en la educación básica colombiana, ha permanecido presente a lo largo de las principales reformas educativas de los últimos cincuenta años. En un balance al respecto sobre los programas de geografía en Colombia, Elsa Amanda Rodríguez (2010), señala cómo los programas de Ciencias Sociales de acuerdo con los decretos 1710 de 1963, 080 de 1974 y 1419

de 1978 para secundaria, abarcaban las asignaturas de Historia, Geografía y Cívica, independientes entre sí, en las cuales (según las críticas académicas), no se reflejaba una clara relación con los diversos conocimientos del área social y con la vida cotidiana del estudiante. (Rodríguez de Moreno, 2010. Pág. 11)

Posteriormente, el decreto 1002 de 1984 integró las Ciencias Sociales, reconociendo la realidad social como totalidad, lo cual fue asumido desde un supuesto de interdisciplinariedad o de articulación de conceptos y métodos que tienen que ver con la economía, la demografía, la sociología, la antropología, la geografía y la historia. Y finalmente, la Ley General de Educación 115 de 1994, plantea la autonomía institucional a través de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y establece en su artículo 23, nueve áreas de conocimiento fundamentales, una de ellas es la de ciencias sociales, geografía, historia, constitución política y democracia (Rodríguez de Moreno, 2010. Pág. 12)

Como vemos, la geografía ha ocupado un lugar importante dentro de los currícula en nuestro país, sin embargo esta revisión no basta, si se quiere profundizar en la incidencia que dicha disciplina ha tenido, en la comprensión de los fenómenos sociales que involucran a la escuela; para ello considero necesaria, una aproximación al contexto teórico donde emergen problemas como el destierro intraurbano desde la perspectiva geográfica.

Una forma posible de introducirnos a dicho contexto, es por la vía de revisar los cambios más significativos en el objeto de estudio de la geografía misma, teniendo en cuenta, que ello ha supuesto también cambios en su enseñanza, desde la generalización de la disciplina en el siglo XIX en los centros escolares, hasta nuestros días.

En un recorrido por la historia de la geografía y su papel en la educación primaria y secundaria, Fernando Arroyo Ilera (1995), afirma que procesos como la revolución industrial y las sucesivas transformaciones generadas por su evolución y expansión por todo el mundo, han modificado sustancialmente el objeto de estudio de la geografía, al menos en tres aspectos significativos:

1. Una nueva dimensión de las relaciones hombre-medio. Si antes de la industrialización la capacidad de modificación del medio era limitada y dependía, en última instancia, de los mecanismos de regeneración natural, ahora se ha generalizado otro sistema: la independencia de los procesos humanos respecto a los ciclos naturales.

2. Una nueva dimensión del espacio geográfico que, por vez primera en la historia de la geografía, adquiere una perspectiva de globalidad.

3. La especificidad geográfica de los principales problemas del mundo contemporáneo, desde la explosión demográfica hasta la contaminación o el agotamiento de recursos, el surgimiento de las nacionalidades, las migraciones, etc. El desafío del siglo XXI es, en gran medida, un problema de espacio, ante el que la geografía no puede permanecer neutral. (Arroyo Ilera, 1995. Pág. 47)

Éste último aspecto nos da una idea, del porqué la geografía pasó de ser una disciplina al servicio de los poderes económicos y del statu quo, al servicio de lo social, y por esta vía, ha posibilitado el estudio de problemas que se sitúan en el orden de lo que Nogué y Romero (2012) denominan “Otras Geografías”, es decir, aquellas expresiones geográficas de la contemporaneidad poco estudiadas, habitualmente por su intrínseca dificultad y accesibilidad, o por su apariencia invisible, intangible, efímera y fugaz (Nogué & Romero, 2012. Pág. 11). Lo paradójico en este caso, es que el destierro en Medellín hace parte de las vidas de una multitud no invisible, sino invisibilizada y segregada, aunque no por ello escapa a los intereses académicos de esta nueva geografía o de esa geografía “otra”, cuya importancia es cada vez mayor.

Otro elemento importante para profundizar en el contexto teórico donde emerge el problema desde la perspectiva geográfica, es la pertinencia de diferenciar, la geografía “oficial” de la didáctica de la geografía, ambos planos de la ciencia, pero con propósitos diversos. En relación con la primera, valga aclarar que el apelativo “oficial” no debe confundirse con la denominada geografía tradicional de geógrafos como Friedrich Ratzel, sino que denota los trabajos realizados desde la disciplina como tal. Para ello me centro en un enfoque humano de la geografía.

En concordancia con lo planteado, la propuesta de Miltón Santos (2000) en su definición de la geografía, considera que en esta disciplina cabe estudiar el conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones que forman el espacio, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en que se realiza la historia (Santos, 2000).

Bajo esta definición de Santos, no hay que reflexionar mucho para concluir, que la mirada que han hecho del espacio geográfico la mayoría de gobernantes o administradores en Colombia, ha estado más situada en los sistemas de objetos que en los sistemas de acciones, razón por la cual una problemática como la movilidad urbana que produce la violencia al interior de las ciudades, no ha sido objeto de las políticas urbanas en Colombia, como sí lo ha sido de estudios sociológico-antropológicos (Sánchez & Atehortúa , 2008), (Sánchez Medina, 2009), de manera más reciente de estudios poscoloniales del territorio (García Sánchez, 2010), y aunque el destierro no sea el tema central, en estudios de educación geográfica, el tema se ha propuesto en la agenda de prioridades dentro de los estudios del territorio (Pulgarín Silva & Arango Puerta, 2010).

Para situar un ejemplo, en ciudades como Medellín es tan preocupante el tema de los objetos, que la construcción de ranchos en barrios de invasión, una de las consecuencias más visibles del destierro, es más problemática para las administraciones locales que el mismo hecho del acto violento que posibilitó, que un grupo de personas se asentara de modo irregular en un espacio de la ciudad. En esa medida, concebir el espacio sólo como sistema de objetos, ha implicado para Medellín desconocer, negar, marginar y excluir las relaciones que se suceden en el espacio en razón de los flujos que en él se instalan o de las acciones que modifican los sistemas de objetos (Santos, 2000). Dicho de otra forma, el conocimiento parcial del espacio, obnubila la posibilidad de comprenderlo como un sistema de relaciones múltiples y complejas.

Por su parte, desde otro campo de la geografía “oficial”, la geografía urbana, subsidiaria de la geografía humana y ampliamente diversificada en los últimos años, se han realizado importantes acercamientos al problema de los desplazamientos forzosos en el mundo, las vulnerabilidades urbanas, violencia desde el tema de la inseguridad ciudadana y la delincuencia común en el contexto anglosajón (Carreras & García Ballesteros, 2006), mas carece de estudios sobre migraciones forzadas o destierro al interior de las ciudades latinoamericanas, que como otros elementos de lo urbano, caracterizan una época determinada de la historia en nuestros contextos.

b. Contexto teórico donde emerge el problema desde la perspectiva didáctica

Es ya una expresión común en los entornos académicos que el conocimiento científico dista años luz del conocimiento escolar, algo así como que la escuela es portadora de saberes envejecidos que se instalan en el tiempo como verdades unívocas, mientras que la ciencia avanza a velocidades que no llegamos a conocer. Es una demanda permanente que la sociedad hace a la escuela y que los expertos en educación ponen de manifiesto cada vez que alguien les pregunta por la vigencia y las funciones de la tradicional institución social.

Aunque la pregunta que inmediatamente surge, es por qué aún se da tal distancia entre ciencia y escuela, me atrevo a reafirmar en total acuerdo con Chervel (1988), citado por Taborda (2010), que el conocimiento escolar es una producción cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento concurrentes en nuestra sociedad, y cuya finalidad esencial es la de proveer a los niños y jóvenes una “cultura escolar” a través de la cual se les transmite una determinada representación del mundo en el que viven. (Taborda Caro, 2010)

El trabajo de Chervel se opone a una didáctica de la geografía desde la perspectiva de la transposición didáctica, a partir de la cual se crea con mayor fuerza la tensión entre una geografía “oficial” y otra “escolar”, por considerar que esta última se subordina permanentemente a la primera, como si existiese un único saber erudito legítimo dispuesto para ser transformado en saber escolar (Taborda Caro, 2010).

Si vamos al problema del destierro, veremos que éste como ya expresé, no ha sido un tema central en estudios de didáctica de la geografía, pues para el caso de Colombia, dicho fenómeno sólo se ha propuesto en la agenda de prioridades dentro de los estudios del territorio (Pulgarín Silva & Arango Puerta, 2010). Esto sin embargo, no es un obstáculo para su estudio desde lo didáctico, pues si incluimos este tipo de problemas como parte de la tradición humanista o

reconceptualista en Didáctica de las ciencias sociales, iniciada a partir de los años sesenta con la escuela de Frankfurt, encontraremos otro sentido y posibilidades de acción.

Al respecto Pilar Benejam (1997), asevera cómo el paradigma humanista, que en educación se conoce como reconceptualista o hermenéutico, niega que exista un mundo exterior objetivo e independiente de la existencia del hombre. Por el contrario, considera que se llega al conocimiento a partir de los datos suministrados por el sujeto, porque el conocimiento es un producto de la actividad humana y de la experiencia vivida por el hombre (Benejam, 1997. Pág. 38). Con esto quiero plantear, que no es necesario especificar un tema como el que propongo aquí, para que se justifique el despliegue didáctico de las ciencias sociales, pues a mi modo de ver, es ya un gran avance en nuestra materia, la incursión hacia los enfoques críticos, cuyo principal objetivo es la comprensión del mundo desde múltiples perspectivas, lo cual erosiona o cepilla a contrapelo como diría Benjamin, las formas anquilosadas como se ha estudiado la sociedad y como se ha enseñado.

Con lo que he manifestado hasta ahora, pretendo dejar clara la relación entre geografía y didáctica, o mejor, entre conocimiento científico y conocimiento escolar; sin embargo, aún falta esclarecer la relación que considero central para mi trabajo, es decir, entre didáctica y currículum. Es de vital importancia en un primer momento precisar, que tanto la didáctica como el currículum tienen en esencia los mismos propósitos, y que en virtud de ello se han planteado preguntas similares para la estructuración de la enseñanza y de la escuela en su sentido más general. La diferencia radicaría, en que ambos conceptos pertenecen a tradiciones diferentes, pues para el caso de la didáctica, es Alemania quien históricamente ha llevado la batuta y para el caso del currículum, son principalmente los trabajos realizados desde la tradición anglosajona, los que han configurado su acervo. No obstante, para mi investigación debo tomar postura, por lo

cual, sin dejar de lado la didáctica, me centraré en el currículum para fundamentar los análisis que se siguen.

Antes de continuar, es pertinente señalar, que si bien una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículum, pues como advierte Da Silva (1999) una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es un currículum (Da Silva, 1999. Pág. 5), debo por tanto especificar desde cual teoría me permitiré hablar sobre el currículum y lo curricular. Ahora bien, la cuestión central que sirve de plano de fondo para cualquier teoría del currículum es la de saber qué conocimiento debe ser enseñado, puesto que el currículum es siempre el resultado de una selección de aquello que ciertas personas consideran merece ser enseñado de todo un universo de conocimientos (Da Silva, 1999. Pág. 5).

De otro lado, en las teorías del currículum la pregunta por el ¿qué? nunca está separada de otra importante pregunta: “¿cómo deben ser las personas?” o mejor, “¿qué es lo que ellos y ellas deberán ser?”, pues finalmente un currículum busca precisamente modificar a las personas que van a “seguir” ese currículum (Da Silva, 1999. Pág. 5). Esto sitúa inevitablemente el currículum como una cuestión de poder. Ahora bien, ser consciente de ello me posiciona del lado de las teorías críticas y pos-críticas del currículum, pues a diferencia de las teorías tradicionales que pretenden ser neutras y científicas, desde estas otras, es posible someter a un cuestionamiento permanente los contenidos que se seleccionan en la escuela y los ideales de persona que en ella se instalan. En esa medida, cuando hablo de lo curricular no me limito a preguntar “¿qué?” sino “¿por qué?” ¿Por qué ese conocimiento y no otro? ¿Qué intereses hacen que ese conocimiento y no otro esté en el currículum? En suma, las teorías críticas y pos-críticas del currículum están preocupadas por las conexiones entre saber, identidad y poder (Da Silva, 1999. Pág. 6)

Al reflexionar sobre este breve marco conceptual para el currículum, me atrevo a plantear que en Colombia, la selección de contenidos no ha sido una labor importante dentro de los centros educativos, pues generalmente se ha dejado a otros –editoriales de libros de texto, organizaciones económicas, multinacionales- la pregunta por el “qué enseñar”, fijando gran parte de los intereses en el cómo enseñar, una pregunta no menos importante que la primera, pero que como ya vimos, no puede reducirse a un mero ejercicio metódico de la didáctica, además porque esta disciplina, en su sentido más general, atiende también a las siguientes preguntas:

- ¿Quién? (docente – alumno – relación, persona o grupo al que se le enseña)
- ¿Por parte de quién? (persona que enseña)
- ¿Con quién o quiénes? (formas sociales)
- ¿Cuándo? (tiempo, momento, secuenciación)
- ¿Dónde? (lugar, espacio, entorno de aprendizaje, condiciones locativas)
- ¿Qué? (contenidos formativos, educativos, saber enseñado)
- ¿Cómo? (métodos)
- ¿Con qué? (medios, formas de presentación y visualización)
- ¿Para qué? (metas de aprendizaje, fines formativos)
- ¿En qué marco antropológico, social, cultural, situacional e histórico?
- ¿Cómo dar cuenta del proceso? ¿Cómo y para qué evaluar? ((Runge Peña, 2013. Pág. 208)

Lo que estoy poniendo de manifiesto con lo anterior, es que las decisiones curriculares preceden a la reflexión didáctica, básicamente porque en virtud de la idea de currículum que se tenga, se hará la selección de contenidos que merecerán ser llevados a la escuela, y de allí se

desprenderán, tanto formas de enseñanza, como espacios, medios, metas, contenidos y formas para dar cuenta del proceso académico de los estudiantes. Esto implica por un lado, hacer consciente qué merece ser enseñado y por otro, qué no entrará a hacer parte del saber escolar, argumento que en sí mismo le otorga a la escuela y a los maestros un poder especial dentro de la sociedad.

No obstante, las preguntas por el ¿qué? y el ¿por qué? ciertos contenidos merecen ser enseñados no han tenido eco en nuestro contexto, pues como manifesté dos párrafos atrás, dicho debate no se ha privilegiado aún en Colombia, a diferencia de los mecanismos instrumentales para transmitir el saber, que si han ocupado gran parte de los escenarios dispuestos para pensar lo educativo en el país. Al respecto cabe destacar, que el último Foro Nacional de Educación: *Modernización de la Educación Media y Tránsito a la Educación Terciaria: El Poder de Avanzar*, liderado por el Ministerio de Educación Nacional y llevado a cabo en Bogotá del 9 al 11 de octubre de 2013, se centró en señalar la importancia de implementar mejores estrategias de aplicación de los contenidos, en las competencias de los docentes y los estudiantes y en la apropiación de nuevas tecnologías. Temas todos de gran importancia, pero que dejan en un segundo o tercer plano el debate por los contenidos. En todo caso, esto merece otro trabajo de investigación y por supuesto otros debates que debemos dar los maestros, eso sí antes que los tecnócratas, como suele suceder.

Venía diciendo entonces, que la selección de contenidos no ha tenido un lugar protagónico en Colombia y no quiero dejar suelta esta idea, pues como todo lo que nos sucede, tiene sus raíces en nuestra historia y es allí donde cobra sentido conocer la normativa que sobre esto se ha hecho en Colombia, pues como expresé en el apartado sobre la legislación educativa, mucho de lo

decretado ha sido regresivo en relación con las luchas libradas por la academia, con el propósito de otorgar al maestro ese poder particular que le hace ser investigador de la cultura.

En la misma perspectiva del contexto que delinee, veo pertinente el texto *Las culturas negadas y silenciadas en el currículum*, donde Jurjo Torres Santomé (1993) plantea, que históricamente ciertas culturas han sido excluidas de los currícula escolares, para privilegiar la instrucción desde contenidos hegemónicos, lo cual ha contribuido a dejar en manos de otras personas la selección de contenidos que deben ser integrados a la escuela (Torres Santomé, 1993). En esa medida, los actores responsables de la enseñanza, es decir, los docentes, no son más que simples multiplicadores de información, al mejor estilo del fordismo.

La problemática que advierte Santomé apunta específicamente a que, cuando se analizan de manera detenida los contenidos que se seleccionan en las instituciones escolares, llama poderosamente la atención la apabullante presencia de las que podemos denominar como culturas hegemónicas. Las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de estructuras importantes de poder, acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción (Torres Santomé, 1993).

Una vez más la pregunta es, porqué existe tal distancia entre el conocimiento científico que se produce en las academias y el conocimiento escolar que se transmite a los estudiantes. Al respecto Santomé (2012) advierte cómo en los últimos años han surgido campos de conocimiento nuevos y cada año surgen más, pero en el sistema educativo no se introducen. Se sigue pensando con los esquemas más disciplinares y se siguen reproduciendo los mismos

esquemas que estudiamos hace muchos años, como si fueran grandes certezas, en un mundo donde las certezas están cada vez más en disputa (Torres Santomé, 2012).

Por ahora, insisto en que la intensión de un estudio como el que he realizado, no puede de ninguna manera profundizar en el distanciamiento del conocimiento científico y del conocimiento escolar, desde una lucha absurda por la verdad o la objetividad. Lo que pretende mi trabajo es contribuir a la consolidación de caminos para la llegada a la escuela, de realidades sociales marginadas, realidades que desde otros lugares del saber han sido exploradas, aunque con fines diferentes a las que podría tener si se hace desde el conocimiento escolar, pues como plantea Taborda (2010) citando a Lestegás (2002), mientras que los saberes científicos persiguen un reconocimiento como verdaderos, los contenidos escolares tratan simplemente de ser útiles para la formación de las personas que no van a ser especialistas (Taborda Caro, 2010), pero, diría yo, sí son y serán sujetos de la historia con cargas experienciales valiosas, que incluso pueden llegar a modificar los intereses de las ciencias.

1.4. Problematización

a. Tensiones que se producen en lo normativo

Colombia, además de ser un lugar paradisíaco a los ojos del mundo, feliz como pocos y megadiverso, posee una de las constituciones políticas más humanas e incluyentes del cono sur.



Lo pongo en estos términos, pues la elaboración de la Carta Magna en 1991, contó con la presencia, aunque no del todo equitativa, de los más variados actores sociales: estudiantes, líderes de movimientos sociales, indígenas, liberales, conservadores y hasta guerrilleros desmovilizados.

La sociedad de la época debe sentirse verdaderamente orgullosa, pues vio decretar asuntos como por ejemplo, el que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica, por lo cual el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados (Constitución Política de Colombia. Art. 13, 1991). Más agradecida y feliz debe sentirse aún la sociedad, al darse cuenta que todo colombiano, con las limitaciones que establezca la ley, tiene derecho a circular libremente por el territorio nacional, a entrar y salir de él, y a permanecer y residenciarse en Colombia (Constitución Política de Colombia. Art. 24, 1991).

Hasta aquí todo sería perfecto, de no ser por un hecho que tira por la borda la ilusión creada en los artículos que traje a colación. En 1994 se crea una Ley General de Educación (LGE), que reglamenta precisamente eso: La Educación. Me explico, si vivimos en un país de orientaciones sexuales diversas, de etnias diversas, de orígenes, lenguas, religiones y opiniones diversas, ¿será lógico decretar La Educación? ¿No podrían haber decretado algo así como *las educaciones*, para ser más responsables, respetuosos y acordes con tanta diversidad que co-existe en un mismo territorio?



Una aclaración pertinente que debo hacer, es que en un inicio la LGE no fue del todo equivocada como la estoy planteando. Hubo en el espíritu de la misma algo realmente valioso para la educación en Colombia: la promulgación de la “autonomía escolar”, tan reclamada por el movimiento pedagógico de 1982 a 1987, como manifiestan Bolívar y Cadavid (2009), al argumentar que precisamente dicha autonomía se expresó en la libertad que se le confería a cada institución para la organización del plan de estudios y la realización del proyecto educativo institucional al tener en cuenta las necesidades y características de la institución (Bolívar & Cadavid, 2009. Pág. 4). No obstante la pregunta que ineludiblemente debo hacerme es ¿por qué dicha autonomía decretada en la ley no redundó en una educación inclusiva, plural y atenta de las necesidades más urgentes del momento en cada rincón de Colombia? Esta cuestión habrá que dejarla pendiente como línea de investigación de la educación colombiana.

Ahora bien, como vemos el panorama es relativamente favorable, si no fuese por los hechos que acontecieron poco tiempo después en materia normativa también. Las mismas autoras señalan que posterior a la expedición de la LGE aparecen otras resoluciones, normas, decretos y más decretos (resolución 2343 de 2000, decreto 1860 de 1994, decreto 0230 de 2002, ley 715 de 2001, entre otros) en los cuales se da origen a los Lineamientos Curriculares, los Estándares Curriculares, las Competencias Laborales Generales y otros. Esta normativa aparece como una contradicción regresiva con lo ya proclamado por la LGE en relación a la autonomía, debido a que estas normas establecen lo que cualquier estudiante colombiano debe saber y hacer negando de este modo la autonomía escolar (Bolívar & Cadavid, 2009. Pág. 4). Sin embargo, considero que dichos documentos normativos no han sido una camisa de fuerza, que impida a los maestros y maestras crear y configurar su enseñanza desde las cuestiones que emanan de sus contextos de práctica.



Dejo hasta ahí el panorama de la legislación educativa, aunque más adelante volveré a ella en el cuerpo del trabajo. Pasemos a otros aspectos, pues como he venido insistiendo me obsesiona pensar el destierro intraurbano, por tanto ¿qué hay escrito sobre eso en la ley? Me encuentro con lo siguiente: La sentencia T-268 del año 2003, dice que también es un desplazado forzado aquella persona que es obligada a migrar de su domicilio en el área de un mismo municipio. Valga decir que los autores de esta sentencia debieron hacer especial énfasis en definir qué es un desplazado intraurbano, pues una de las “interpretaciones” que dio una funcionaria del gobierno a la Ley 387 de 1997, que reglamenta el desplazamiento interno forzado –recordemos que hace mucho tiempo somos un país de desplazados- fue que la Ley habla de abandonar la localidad y la ‘localidad’, según ella, corresponde al municipio o a la vereda, entidades que según esta persona son sitios geográficos, por ende, abandonar el barrio o la comuna no sería un desplazamiento interno forzado (República de Colombia. Corte Constitucional, 2003).

Pues bien, ¡he aquí la visibilización por parte del estado! Ahora también tenemos ¡desplazados intraurbanos! Pero un momento, la sentencia no fue producto de la misericordia, la bondad o el altruismo del gobierno de turno ni mucho menos; este documento fue el resultado de la lucha que por mucho tiempo, libró un grupo de familias desplazadas del barrio el Salado de la comuna 13 de Medellín en el año 2002, en compañía de la Defensoría del Pueblo, para que fuesen reconocidos sus derechos como ciudadanos desplazados, víctimas de esa otra cara del conflicto armado en Colombia: La guerra en las ciudades.

Otro capítulo relevante en la historia jurídica de nuestro país fue la promulgación de la ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno (Ley de víctimas y restitución de tierras, 2011). Es importante esta ley para el tema que pongo sobre la mesa, pues si bien muchos de sus artículos



son ideales casi imposibles en Colombia, la ley otorga un especial protagonismo a las víctimas ante el Estado y a todo aquello que estas tengan para contar sobre su experiencia de violencia.

Ese protagonismo ha sido, a mi modo de ver, una de las condiciones de posibilidad más importantes para que hoy en día se hable en nuestro país de *Memoria Histórica*.

Finalmente, agregaría que el desplazamiento forzado al interior de la ciudad es uno de los campos más inexplorados de la movilidad humana; algunas veces se ha dado de forma masiva como ocurrió con los pobladores de la parte alta del Salado en la comuna 13 de Medellín y otras tantas se dan de forma individual o por familias. Esta modalidad de destierro es tal vez la más invisible, pues como afirman Sánchez y Atehortúa (2008), quienes salen desplazados de forma individual o por familias, generalmente no se saben sujetos de derechos, se encuentran más dominados por el miedo, son ignorados por la sociedad receptora y por el Estado (Sánchez & Atehortúa, 2008. Pág. 29).

b. Tensiones en lo académico

Lo referido a este tópico, tiene todo que ver con lo planteado en el contexto teórico donde emerge el problema, tanto desde la geografía, como desde la didáctica y el currículum, pues como vimos, la institución escolar se debate entre subordinarse al conocimiento que se produce desde afuera por las comunidades científicas, y producir sus propios saberes desde las experiencias que se viven en su interior, no obstante, aún no se ha dado un diálogo eficaz entre las dos alternativas.



Otro aspecto que alimenta las tensiones, es el distanciamiento entre organismos del Estado y comunidades académicas, lo cual se ve reflejado en la basta cantidad de investigaciones sobre fenómenos como el destierro forzado y la falta de implementación en la políticas públicas de las recomendaciones que arrojan dichas investigaciones. Una profundización más rigurosa de tal afirmación, la veremos más adelante con el análisis de la Ruta de asistencia y reparación de los desplazados en Colombia.

c. Tensiones en lo cotidiano

Los desterrados de la ciudad son tan invisibles, que quizá muchos de ellos mueran sin conocer el nombre de su propia condición social. Paradójico, un desterrado intraurbano que aún no sabe que lo es. Y no lo sabe porque carezca de habilidades cognitivas como piensan algunos; no lo saben, en gran parte, por las barreras que crea la jerga jurídica, restringida al dominio de unos pocos. Una forma de hablar que excluye de entrada, que cierra puertas en la cara de quien no sepa como nombrar su condición, su problema o sus derechos.

La vida cotidiana de un desterrado en la ciudad transcurre entre la nostalgia del lugar que dejó, el miedo a retornar y la incertidumbre económica que les deja perder lazos que no solo se habían fijado a su morada, sino también a su bolsillo, pues como narra don Sergio, habitante desplazado del barrio la Honda, “al desplazarme tuve que abandonar el trabajo que hacía”.



El pasado 10 de junio de 2013 un nuevo desplazamiento se registró en la comuna 13 de Medellín, cuando una familia integrada por 18 personas abandonó su casa en el barrio El Salado, por amenazas de un combo del sector.

Yesid Jordán Salas, propietario de la vivienda en la que vive con su esposa, sus hijos, la madre y una hermana, dijo que desde hace 20 días llegó el jefe de una banda y le dijo que su casa la necesitaba, por lo tanto debía salir de ella "a las buenas o a las malas".

En la noche del sábado volvieron por él, pero como no lo encontraron esperaron a que saliera el domingo y en la mañana lo abordaron para recordarle que les tenía que entregar el inmueble, por estar en un sitio estratégico para la banda (al frente queda uno de los centros de atención inmediata de la Policía, CAI de El Salado).

"Entonces recurrí a la Policía y les manifesté lo que me ocurría, luego fui a la Casa de Justicia de San Javier, donde me atendió la Personería", dijo Jordán mientras se alzaba una bolsa plástica negra con sus pertenencias. (Martínez Arango, 2013)

No en vano la investigadora Marta Inés Villa, adscrita a la Corporación Región se pregunta, ¿si el estado no ha sido capaz de proteger a más de tres millones de desplazados intraurbanos, qué garantía que el día de mañana alguno de nosotros no seamos desplazados internos?¹ Y yo me pregunto ¿existen opciones en la escuela para pensar el destierro y dar voz a los desterrados? Pues creo que sí, o por lo menos debería, pues si bien las leyes que regulan lo educativo son retrógradas y no se corresponden con las necesidades particulares de la cultura, como vimos, estas no pueden pasar por encima del reconocimiento de la diversidad que llega a las aulas de las escuelas, diversidad que el Estado reconoce en sus principios fundamentales y que dice defender por medio de su Constitución Política.

Si se quiere profundizar en el tema, una producción importante, desde la cual se nos aproxima a la dimensión cotidiana de los desterrados, es *Nómadas en el interior de la ciudad o la*

¹ Multitud invisible: ¿Nos tocará? Corporación Región, Medellín. Recurso electrónico disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=kaHabIsmdso>



expresión del 'rodar' (2009), un texto bello y sincero, aunque tan triste como encontrarse de

frente la mirada desorbitada de un desterrado. En él la antropóloga Luz Amparo Sánchez, destina

cada palabra al análisis del drama humanitario que representa el destierro dentro de la propia

ciudad. Y ella sabe que el mejor botón para la muestra es Medellín, su ciudad, a la hora de

describir cómo se vive esa realidad por parte de sus protagonistas, los “enunciadores” de

historias, los portadores de la memoria, los que al salir de su casa no han hecho más que ‘rodar’.

(Sánchez Medina, 2009)

A partir de las tres tensiones planteadas, es posible vehicular un sinnúmero de relaciones susceptibles de ser estudiadas, desde la geografía, la didáctica, el currículum y las ciencias sociales en general; sin embargo, la relación que me interesa crear o mejor, el problema que pretendo comprender, es por qué la escuela, como institución central de nuestras sociedades, permanece desarticulada de problemáticas como el destierro intraurbano, que día a día tocan sus puertas y las más de las veces permanecen en el anonimato, es decir, se quedan en la soledad de quienes las padecen, cuando al ser la escuela un espacio para la formación, lo ideal sería que los acontecimientos sociales que modifican las formas de vida de los niños y las niñas, que irrumpen en sus historias, fueran aprovechados para su propia formación, para la enseñanza de la geografía por ejemplo, y por qué no, para su reparación simbólica cuando han sido víctimas del conflicto armado.

Este propósito está íntimamente vinculado al objetivo general del trabajo, de fundamentar una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de las narrativas del destierro intraurbano en Medellín, que permita avanzar en la consolidación de una pedagogía de la memoria en Colombia para la enseñanza de la geografía en particular.

1.5. Pregunta de investigación

El silenciamiento ha sido la sentencia de muerte para muchos en Colombia y la escuela parece ser su verdugo. Es así como veo el silencio, la exclusión o la marginación que ha experimentado el destierro en cualquiera de sus formas dentro del currículum escolar. Una exclusión que no tiene excusa, pues si coincidimos con Sacristán (1988) en que el currículum es selección de contenidos culturales, no deberían existir razones para que una vergüenza nacional más viva hoy que nunca, aún no parezca tener posibilidades en la enseñanza escolar.

Ahora bien, lo que me inquieta como estudiante de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, es precisamente ¿qué hace el currículum de ciencias sociales en Colombia para mantener la brecha entre la cotidianidad y la escuela? ¿O entre el mundo académico y la escuela? ¿Cuál es la postura del maestro de ciencias sociales frente al conflicto armado? ¿Cómo articula el currículum de ciencias sociales en Colombia la memoria histórica de sus actores a la enseñanza? ¿Acentúa la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales formas de desarraigo y de exclusión? ¿El currículum de Ciencias Sociales, acoge las diferencias y discontinuidades espaciales con que los estudiantes llegan a la escuela? Preguntas como éstas fueron las que inspiraron la pregunta central que da vida a mi investigación: ¿Qué lugar tienen las espacialidades que se construyen desde las narrativas del destierro intraurbano, en la enseñanza de las ciencias sociales en la Institución Educativa Alfonso Mora Naranjo?

En suma, me centraré en la construcción de espacialidades que realizan jóvenes de la ciudad que han experimentado destierro intraurbano en Medellín, que cursan el grado noveno y próximamente el décimo en la Institución Educativa Alfonso Mora Naranjo. Mis fines no son otros que aproximarme e intimar con esas nuevas condiciones espaciales que configuran la cotidianidad de los desterrados y de avanzar en las posibilidades que en materia didáctica y curricular existen de incluir en la enseñanza de las ciencias sociales este tipo de estudios, que más que estudios son memorias de tantas gentes, memorias silenciadas y solitarias que deben tener caminos de llegada a la escuela.

a. Implicaciones teóricas de la pregunta

Una de las principales implicaciones, es la necesidad de fundamentar una propuesta epistemológica para la acogida en la escuela, de problemáticas como el destierro intraurbano. Me parece que dicha propuesta debe apuntar, a la consolidación de lo que hace aproximadamente dos años se viene nombrando en Colombia, Pedagogía de la memoria, principalmente a partir de la promulgación de la Ley de víctimas y restitución de tierras en 2011.

La pedagogía en el sentido que aquí se plantea, es la misma que el profesor Gabriel Jaime Murillo define como una acción narrada y capaz, al mismo tiempo, de suscitar la imaginación narrativa en los que llegan dispuestos a no volver atrás, detenida la mirada en los horrores y miserias del pasado, sino asumiendo a plenitud la transmisión de lo ya dicho convertido en un

patrimonio común, y de lo que aún queda por decir, que es la promesa que encierra todo nacimiento. (Murillo Arango, 2013. Pág. 12)

La otra implicación fundamental de la pregunta, está ligada al lugar que ocupa el tema que aborda dentro de las teorías del currículum, recordemos que las cuatro principales son: Teorías tradicionales, teorías prácticas, teorías críticas y teorías pos-críticas del currículum. Precisando un poco más, tenemos que la pregunta por el destierro y la memoria, se vincula directamente a los discursos Pos-críticos, más específicamente al concepto de multiculturalismo, entendido como esa visión que pretende sustituir las producciones hegemónicas de grupos conservadores (Da Silva, 1999. Pág. 4) y dar voz a aquellos que por ser considerados minorías no la han tenido.

Da Silva señala, que parece haber una evidente continuidad entre la perspectiva multiculturalista y la tradición crítica del currículum. Al ampliar y radicalizar la pregunta crítica fundamental relativa al currículum (¿qué es lo que cuenta cómo conocimiento?), el multiculturalismo aumenta nuestra comprensión sobre las bases sociales de la epistemología y a su vez muestra, que el grado de desigualdad en materia de educación y currículum, en función de otras dinámicas, como las de género, raza y sexualidad, por ejemplo, no pueden ser reducidas a dinámicas de clase. Además, el multiculturalismo nos hace pensar que la igualdad no puede obtenerse simplemente a través de la igualdad de acceso al currículum hegemónico existente (Da Silva, 1999).

La pregunta entonces será respondida, hasta donde me sea posible, atendiendo a las anteriores implicaciones teóricas.



1.6. Objetivos

a. Objetivo general, sus implicaciones teóricas y su relación con la pregunta de investigación

- Fundamentar una propuesta curricular a partir de las narrativas del destierro intraurbano en Medellín, que permita avanzar en la consolidación de una pedagogía de la memoria en Colombia para la enseñanza de la geografía.

Este objetivo general, implica la lectura rigurosa de las diferentes producciones académicas que se han dado en torno a la pedagogía de la memoria y a sus enfoques metodológicos, toda vez que preguntarse por las narrativas, delimita un panorama de acción dentro de mi investigación, que se enmarca en los presupuestos epistemológicos del paradigma hermenéutico, interpretativo o constructivista, donde el conocimiento se considera una construcción social, representada simbólicamente por individuos o grupos que dotan de significados su mundo.

Ahora bien, al hablar de narrativas estamos haciendo alusión a una tradición específica de investigación cualitativa, es decir, la Biografía, cuyo origen disciplinario según Creswell (1998), se sitúa en la antropología, la literatura, la historia, la psicología y la sociología. En ella, lo que tradicionalmente se estudia es a un individuo en particular, accesible y distinguible y su foco de análisis está en explorar a profundidad la vida de dicho individuo (Creswell, 1998). En suma, este objetivo apunta a la consolidación de una propuesta curricular, que hermane con dicha tradición de investigación y que se concrete en formas de enseñanza de las ciencias sociales, acordes a los propósitos de una pedagogía de la memoria.

b. Objetivos específicos

- Caracterizar teóricamente el destierro intraurbano en la didáctica de la geografía y en la geografía «oficial», para develar la relación que existe entre ambas.
- Analizar la experiencia de destierro intraurbano de una estudiante, obtenida por medio de entrevista biográfica y experiencias de destierro obtenidas por medio de declaraciones ante organismos estatales, para develar los usos y abusos que se hacen de la memoria en ambos casos.
- Proponer directrices curriculares, en las cuales se incluyan los testimonios extraídos de las narrativas, como una estrategia didáctica para operativizar la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, en el marco de una Pedagogía de la memoria.

1.7. Justificación

Los indicadores estadísticos hablan por sí solos. La deuda histórica y económica que Colombia tiene para con sus víctimas es insondable. Basta con mirar sólo estas cifras:

En la Personería de Medellín, en el año 2013, se diligenciaron 20.419 Formatos Únicos de Declaración –FUD– para la solicitud de inscripción en el registro único de víctimas del conflicto

armado (RUV), fuente de la cual se extrae una muestra de los Formatos Únicos de Declaración de desplazamiento forzado intraurbano –DFI–, diligenciados en la Personería de Medellín; así se obtienen las siguientes cifras de DFI en el año 2013:

Tabla 1: Víctimas por comunas

Comuna	DDFI	N.º Personas	Mujeres	Hombres
C13	466	1528	833	695
C8	314	949	546	403
C60	199	674	355	319
C1	147	510	277	233
C3	118	384	201	183
C7	103	341	180	161
C16	93	291	165	126
C5	64	225	131	94
C2	61	190	97	93
C4	60	183	97	86
C6	60	187	90	97
C80	45	134	70	64
C9	38	135	78	57
C70	31	113	61	52
C10	22	64	35	29
C12	18	59	35	24
C 15	8	23	14	9
C50	3	7	6	1
C11	2	3	1	2
C90	1	4	1	3
TOTAL	1853	6004	3273	2731

Fuente: Personería de Medellín

Cuadro 1. Víctimas por comunas

El desplazamiento forzado intraurbano –DFI– en las comunas 13 (San Javier), 8 (Villa Hermosa), 60 (corregimiento San Cristóbal) 1 (Popular) y 3 (Manrique) afectó a 4.045 personas, cifra que corresponde al 67 % de la población víctima de este hecho en la ciudad. (Personería de Medellín, Informe sobre la situación de los derechos humanos en la ciudad de Medellín, 2013.

El problema del destierro debe investigarse entonces, tanto para comprender los modos en que se ha desarrollado el conflicto armado de nuestro país, como para reparar simbólicamente el dolor de las víctimas. Sumado a ello, para la didáctica de las ciencias sociales dicho problema resulta bastante pertinente, si se tiene en cuenta que los niños y niñas víctimas, aún no tienen un lugar protagónico en la escuela, en términos de aprovechamiento de sus experiencias, para la generación de conocimiento relevante sobre los principales problemas de nuestra realidad, como se ha señalado en el reporte estadístico de la Personería de Medellín.

No obstante el impacto social que desencadena el destierro intraurbano, la principal justificación de mi trabajo es el distanciamiento que existe entre los contenidos escolares, las realidades contextuales y la experiencia personal de los sujetos educados; una brecha que requiere de estudios que analicen las consecuencias académicas, políticas y sociales que esto conlleva, y que vinculen las didácticas específicas de las disciplinas con problemáticas transversales a todo el acto educativo.

Finalmente, la viabilidad de la investigación es favorable, pues la coyuntura actual de nuestro país, en razón de la cual se habla con esperanza de una educación en el postconflicto, ha abonado un terreno importante para la incursión de la memoria en la escuela, para el aprovechamiento pedagógico de las experiencias de los estudiantes y para que se dé un verdadero diálogo entre la sociedad, la academia y la escuela, que hasta ahora, como señaló Gabriel Jaime Murillo en el Simposio Internacional de Narrativas en educación (2013), se quedado en reproducir el devenir “normal” y no ha trascendido a develar el devenir “real”, es decir, no ha dado ese giro hacia la experiencia abrumadora del otro, sea niño, joven o adulto.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

2. CAPÍTULO SEGUNDO

2.1 Consideraciones iniciales.

En este apartado realizo una explicación detallada y teórica, de la postura epistemológica que he asumido y su relación con el problema del destierro intraurbano en la ciudad de Medellín y su ausencia como componente pedagógico para la enseñanza de las ciencias sociales. De igual modo, profundizo en sus implicaciones teóricas y metodológicas.

Posteriormente describo analíticamente, con qué campos y cómo se relaciona teóricamente la investigación a la didáctica de las ciencias sociales y a la geografía.

Por último, defino los conceptos de la investigación y hago una relación de los mismos con los objetivos, el diseño metodológico y la pregunta de investigación.

2.2 Postura epistemológica asumida por la investigación

Uno de los grandes paradigmas con los cuales se ha intentado aproximar al estudio de lo social, es el Hermenéutico, Interpretativo, o Constructivista. Su presupuesto ontológico apunta, de acuerdo con St. Pierre (2000), a señalar que la realidad es relativa; por tanto, múltiples realidades pueden ser interpretadas de múltiples maneras. A su vez, la realidad se construye a partir de las interacciones humanas; está fundada en lo social y en lo experiencial; es local y específica.

Si desde dicha mirada pensamos el destierro violento dentro de las ciudades, podríamos acordar en que, la ruptura que tal acontecimiento hace en la vida de las personas que lo experimentan, es singular y crea nuevas formas de relación con el espacio y las acciones que en él se desarrollan. Bajo esta postura epistemológica, habría que reconocer que los propósitos, más allá de predecir, medir y controlar, como se hace desde enfoques positivistas, deben ser describir, analizar, interpretar y comprender las múltiples realidades de manera dialógica, es decir, hermenéutica, para así generar una o varias construcciones sobre las que haya un consenso sustancial (St. Pierre, 2000).

En tal sentido, la metodología implica un diseño interactivo y emergente, donde las construcciones individuales que realiza el investigador se generan y refinan hermenéuticamente como ya se ha dicho, y se comparan y contrastan dialécticamente. Por su parte, los métodos típicos de recolección de datos en este paradigma, son la observación participante, entrevistas, diálogos, diarios, etnografías y estudios de caso, algo muy diferente al camino que se sigue desde el positivismo, donde las mediciones objetivas, las encuestas, los conteos estadísticos y porcentajes, son los métodos que determinan el valor de la investigación (St. Pierre, 2000).

Como último punto debo aclarar que algunos de los posibles modos de representación del enfoque epistemológico que he asumido, es el narrativo y descriptivo; una forma personal situada en el lenguaje de quienes participaron de mi trabajo y en el mío propio. Es por ello que una de los principales alcances de mi trabajo, es la consolidación de la memoria como estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales.

2.3 Campos teóricos

La enseñanza del espacio y de las ciencias sociales en general, a partir de narrativas o de experiencias singulares de los estudiantes en la vivencia del espacio, está íntimamente vinculada a las producciones que desde la geografía contemporánea se vienen dando a nivel internacional, y desde las cuales se ha buscado integrar la preocupación por el sujeto individual (Berdoulay, 2002), a todos los subcampos de la disciplina.

En efecto, como apunta Berdoulay (2012), bajo el impulso del movimiento humanista en ciencias humanas, la geografía ha mostrado interés en torno a qué significa analizar la subjetividad, para entender mejor los lazos que se tejen entre el ser humano y la tierra (Dardel, 1952; Tuan, 1974; Berque, 1996). Los geógrafos han vuelto a enlazarse con la dimensión cognitiva de su disciplina, tal como Vidal de la Blanche o Carl Sauer la habían expuesto, aunque con fuertes diferencias teóricas (Berdoulay, 2012. Pág. 49).

El desarrollo de esos aspectos cognitivos de la geografía, ha abierto el camino para estudios múltiples sobre la percepción del entorno, sobre las actitudes hacia éste, sobre el espacio vivido o, de manera más general, sobre las representaciones que los habitantes se hacen de su mundo (Berdoulay, 2012. Pág. 49).

De no ser por transformaciones como éstas, hoy no podríamos entender por qué una experiencia de destierro violento desgarrar el ser en sí mismo, en tanto le aleja inesperadamente de las configuraciones espaciales y de los afectos que ya había construido en el lugar de donde fue expulsado y le obliga a reacomodarse, mas no adaptarse, a las nuevas condiciones que le ofrece el lugar receptor, un lugar que se le presenta como hostil, pues su llegada casi nunca es bien vista por los habitantes que allí viven.

Esta misma transformación epistemológica, deja verse también en la Didáctica de las ciencias sociales a partir de la incursión del paradigma humanista, que en educación se conoce como reconceptualista o hermenéutico. Tal paradigma considera que para la comprensión del mundo hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan. Por tanto, no existe un mundo único y objetivo sino una pluralidad de mundos, tantos como intenciones del hombre (Benejam, 1997).

Podría afirmarse de la mano de Hiernaux y Lín don (2012), que la presencia de transformaciones o “giros” como ellos les llaman, mueven las bases de la geografía humana en su sentido más tradicional, es decir, aquella que hace uso de enfoques teórico-metodológicos simples y totalmente orientados hacia lo material (Lindón & Hiernaux, 2012. Pág. 14).

En definitiva los giros, por ejemplo el giro hacia el sujeto y su subjetividad, han seguido diversos derroteros que han abierto cuestionamientos extremadamente delicados para la

geografía, y que ponen en tela de juicio su forma de proceder, su acercamiento y representación del mundo. Es comprensible entonces, aunque no por ello justificable, que estos giros sean aún rechazados por quienes sienten que ese camino hace peligrar las antiguas certezas, confortables, en cuanto a lo que es y debe ser la geografía (Lindón & Hiernaux, 2012. Pág. 15)

Los retos no son pocos como puede verse, pues para que sea real la transformación de la enseñanza, no basta con que las disciplinas específicas avancen a pasos agigantados, dejando atrás la reflexión más general sobre la didáctica, por parte de los docentes, quienes estamos encargados en mayor medida que otros actores, de la formación.

2.4 Conceptos de la investigación

a. Territorio

Bajo la propuesta de Horacio Bozzano, territorio es, como sociedad, ambiente y otros, un concepto polisémico de gran complejidad y vasto alcance. En una primera aproximación el territorio es una construcción social histórica realizada sobre un sustrato con una historia natural previa y luego, coetánea, en ocasiones conflictiva. También puede ser entendido como el espacio terrestre socialmente construido, en sentido amplio es un híbrido entre naturaleza y sociedad; por lo tanto no es la naturaleza, ni el sustrato físico natural y/o construido, tampoco es la sociedad en acción. (Bozzano, 2009)

El origen de la palabra *territorio*, plantea Roberto Lobato Correa (1997, citado por G. Montañez Gómez; 2001) se deriva de las latinas *terra* y *torium*, conjuntamente significan “...la tierra que pertenece a alguien”. También se deriva de la palabra latina *territorii*. En una aproximación preliminar, “tierra” se entiende como un lugar del planeta cualquiera sea su escala, naturaleza y complejidad; “alguien” es un concepto de indeterminación significativa, pudiendo referirse tanto a un sujeto o un grupo de personas, como a un sector social o a una sociedad; el sentido de “pertenencia” interviene a manera de nexo entre alguien y la tierra, pudiendo ésta manifestarse de muy diversas formas: ocupación, apropiación y valorización, entre otras. Desde esta perspectiva un territorio no es sólo un barrio, una ciudad, una región o un país, sino un barrio y su vida en alguien, una ciudad y su vida en alguien, una región y su vida en alguien, un país y su vida en miles o millones de actores que se apropian, lo ocupan, lo usan, lo valorizan, lo explotan, lo degradan, lo preservan, lo resignifican cada vez (Bozzano, 2009).

b. Espacialidades del destierro

Para definir este concepto tomo las palabras de García (2010),

Por espacialidad del destierro entiendo las configuraciones espaciales en que se desenvuelven las vidas cotidianas de las personas y los grupos sociales víctimas del destierro forzado y que comportan relaciones políticas, económicas y bélicas que producen configuraciones espaciales concretas. En otras palabras, las espacialidades del destierro son, simultáneamente, el medio y el resultado de las prácticas contemporáneas de violencia y desarraigo que se tornan concretas en distintos lugares. Los diferentes lugares del destierro se interconectan en escalas que pueden ir de lo local a lo nacional, y en algunos casos, más allá de las fronteras nacionales. (García Sánchez, 2010. Pág. 48)

Este concepto permite desplegar el panorama de posibilidades para pensar el espacio geográfico desde la geografía y fuera de ella, pues como bien señala el García (2010), al hablar de la pertinencia de un campo como los estudios socioespaciales, su área de trabajo, éstos nos ubican en las fronteras epistémicas y metodológicas de las ciencias sociales, retomando formas discursivas e interpretativas provenientes de la geografía, pero también de la filosofía, la historia, la arqueología o la antropología, para comprender procesos sociales y relaciones de poder en que se produce el espacio y las espacialidades (García Sánchez, 2010. Pág. 11). c. Destierro intraurbano

c. Narrativas del destierro

Este concepto tiene mucha relación con el anterior, pues inicialmente fija la mirada en el destierro como una categoría simbólica, que da cuenta de los traumas que se producen en el desarraigo violento de las personas de sus territorios, con los cuales han creado un vínculo especial antes de la salida, y que se ve troncado por la necesidad de huir a otro lugar por el cual no se siente pertenencia. Las narrativas del destierro son si quiere poéticas del horror que viven los *rodantes de la ciudad*. En esa medida, una simple definición no basta para aproximarse al concepto. Propongo mejor leer un fragmento de narrativa que Rengifo (2009) hace en su trabajo, para ilustrar un caso de destierro del campo a la ciudad:

Dos de la tarde, llegaron al terminal de transportes. Esperan comunicarse con unos vecinos que hace un par de meses están en la ciudad para que les indiquen que bus coger y como llegar al barrio.

Es hora de comer algo, pues el viaje ha sido largo, y fuertes las emociones. Los niños ya tienen hambre, y la vieja debe comer algo, no sale de su asombro y su dolor, temen que se desmaye o pierda el juicio en cualquier momento; y es que salir así de la finca, de un momento a otro, sin encontrar el cuerpo de la hija mayor, sin enterrarla siquiera, en pleno diciembre y desocupar en menos de dos horas.

Dejar las tierras, la casa, los animales...no hay tiempo de empacar nada. Dice la vieja casi loca de dolor a la hija menor: *-¿Y para dónde nos vamos a ir hija, para dónde?* (Rengifo González, 2009. Pág. 44)

La narrativa muestra lo inverificable, lo no objetivable, lo que es propio de la subjetividad. Y en todo caso, deja ver la soledad en que se vive del destierro.

d. Currículum

Desde autores como Antonio Bolívar (2008), el currículum se ha estudiado como un ámbito de estudio y práctica profesional, con el ánimo de comprender y narrar cómo a lo largo del tiempo –por avances en el descubrimiento científico, presiones de grupos y contextos sociales- se ha ido seleccionando, organizando y enseñando un campo disciplinar en las instituciones educativas. (Bolívar, 2008. Pág. 155).

Según Bolívar (2008), la entrada del “currículum” en el mundo educativo, sucede a fines del siglo XVI cuando –en lugar de la organización flexible de la docencia en la Universidad medieval- se va imponiendo una organización sistematizada de los estudios, con un orden progresivo y secuencial, y que llegan a una culminación o término (por ejemplo, un título). En tal sentido, el currículum se entiende como el curso completo multianual que seguía cada estudiante, designando la *ordenación sistemática de disciplinas durante los años que durase la “carrera”*.

Por lo tanto, es un modo para controlar las prácticas escolares que se han de desarrollar en los centros. (Bolívar, 2008. Pág. 156).

Un aspecto fundamental del trabajo de Bolívar, estuvo en realizar una suerte de genealogía del currículum, para lo cual se dio a la tarea de indagar, al mejor estilo de Nietzsche, por las condiciones y los medios ambientes en que nació, en que se desarrolló y por las formas que ha adoptado hasta nuestros días. De este modo afirma, cómo la historia del currículum ha puesto de manifiesto que, con el desarrollo económico-social moderno, se va haciendo más necesaria la reforma de los contenidos y disciplinas escolares, para que respondan a las nuevas necesidades o demandas. Es así que el currículum surge, como *modo de organización administrativa y burocrática* de la educación, en primer lugar, y como campo de reflexión sobre lo que debieran ser los contenidos disciplinares y conocimientos educativos para cada nivel o etapa educativa, posteriormente. (Bolívar, 2008. Pág. 156).

Por otro lado, como señalé en el capítulo primero, una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículum, razón por la cual Da Silva (1999) advierte, que una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es un currículum (Da Silva, 1999. Pág. 5). Bastaría entonces con tener presente, que la cuestión central que sirve de plano de fondo para cualquier teoría del currículum, es la de saber qué conocimiento debe ser enseñado (Da Silva, 1999. Pág. 5).

El currículum es siempre el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimientos y saberes, se selecciona aquella parte que va a constituir precisamente el currículum. Las teorías del currículum, habiendo decidido qué conocimientos deben ser

seleccionados, buscan justificar por qué “esos conocimientos” y no “otros” deben ser seleccionados (Da Silva, 1999. Pág. 5).

Desde una mirada crítica como la de Michael W. Apple, el currículum se conside como una fuerza de reproducción ideológica que opera en los centros educativos, con la pretención de controlar la sociedad, por lo cual ha jugado un importante papel en la historia de la relación entre la escuela y la comunidad (Apple, 2008. Pág. 87).

Sea cual fuere el enfoque, estoy de acuerdo con Da Silva cuando plantea que en el fondo de todas las teorías del currículum, sean tradicionales o críticas, hay una cuestión de “identidad” o de “subjetividad”, pues el conocimiento que constituye el currículum está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad (Da Silva, 1999. Pág. 6) . En suma, el currículum podría ser un documento de identidad, que si bien no nos determina, sí modula gran parte de nuestra personalidad y de lo que seremos en el futuro.

e. Pedagogía de la memoria

Este es quizá el concepto central de mi trabajo, pues mi objetivo general apunta a fundamentar una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de las narrativas del destierro intraurbano en Medellín, que permita avanzar en la consolidación de una pedagogía de la memoria en Colombia. Ello implica, que todos los productos de la investigación,



los conceptos y el diseño metodológico, vayan en la misma dirección, si se quiere, como señala el objetivo macro, consolidar una propuesta curricular para las ciencias sociales que gire en torno a la pedagogía de la memoria.

Al hablar de Pedagogía de la memoria, se está reconociendo que la Pedagogía, como discurso que engloba todas las reflexiones y producciones académicas sobre la formación de los niños, tiene varias ramificaciones por decirlo de algún modo. Paulo Freire fue uno de los educadores y pedagogos que quizá más diversificó las nominaciones del concepto. Son ampliamente conocidas sus obras Pedagogía del oprimido; Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido; Pedagogía de la Autonomía, entre otras, que inician con la palabra madre en educación. Ahora se nos habla de Pedagogía de la memoria, y aunque no he encontrado una teorización concreta del concepto, si se han dado avances en su consolidación a nivel de Colombia, América Latina y de Europa, con los trabajos sobre el holocausto y los totalitarismos por parte de Tzvetan Todorov, Joan Carles Mélich, Fernando Bárcena, Jorge Larrosa y otros.

En Colombia, vale la pena destacar el trabajo académico que viene realizando, hace aproximadamente tres años, el Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica – FORMAPH – de la Universidad de Antioquia, liderado por el profesor Andrés Klaus Runge Peña, quienes a partir del 2011, con la realización del Primer Simposio Internacional de Narrativas en Educación: Subjetividad y Formación, han puesto sobre la mesa diversas discusiones en torno a las posibilidades de una pedagogía de la memoria en Colombia, a la educación en el postconflicto y en general sobre la investigación biográfico-narrativa en educación. En el Segundo Simposio de Narrativas realizado en 2013, se dio cuenta de ideas más consolidadas sobre el concepto. En su conferencia, Gabriel Jaime Murillo expresó:

Los casos ejemplares expuestos en este ensayo revelan un creciente interés en diversos sectores de la sociedad colombiana por afrontar la crítica de las armas con las armas de la crítica –para usar la clásica fórmula de Marx-, y lo que es más promisorio todavía, nos aproximan a una perspectiva interdisciplinaria que permita sentar las bases de un proyecto pedagógico que se resista a sucumbir ante el temporal que inmoviliza las alas del ángel de la historia. Y, no obstante, la vida cotidiana en las aulas se resiente de una falla fundamental: los testimonios de las víctimas permanecen afuera, la historia inmediata es ausente y las biografías de los sujetos no hallan acogida en las inflexibles estructuras escolares (Murillo, 2013. Pág. 11).

Como vemos, el terreno está lo suficientemente abonado, para que los currícula en Colombia apuesten por una educación vinculada a la memoria. Una opción puede ser el uso de las narrativas o testimonios de los estudiantes como estrategia didáctica, en el sentido que plantea Mélich (2006), para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ahora bien, la memoria ha estado vinculada principalmente a la historia, por lo cual, pensarla desde el territorio o desde las espacialidades como ya se ha definido, aporta otros elementos para la comprensión de la sociedad, desde las experiencias que viven las personas en el espacio.

Los conceptos presentados validan y alimentan mi investigación, no por ser producciones académicas determinadas que ofrezcan verdades últimas, sino por su carácter discursivo y en permanente construcción. Es así como desde el problema del destierro intraurbano y su ausencia en la escuela, dichos conceptos cobran otros sentidos a la hora de aportar elementos para la fundamentación de una propuesta macro de enseñanza, para este caso, de las ciencias sociales.



3. CAPÍTULO TERCERO

3.1. Paradigma de la investigación, enfoque metodológico, método e implicaciones

La presente investigación se gesta en los presupuestos epistemológicos del paradigma naturalista-cualitativo (denominado también hermenéutico, interpretativo o fenomenológico), desde el cual se busca comprender la realidad describiendo e interpretando los hechos vinculados a su contexto; no pretende la generalización sino la comprensión en profundidad de casos concretos, en los que la interpretación de los significados es su eje central y entiende que la relación entre sujetos es abierta y vinculada a valores (Blanco García, 2010. Pág. 572).

Al respecto de esta forma de investigar, Sandoval (2002) señala que la indagación es guiada por lo que algunos llaman un *diseño emergente*, en contraposición a un diseño previo, propio del positivismo. Tal diseño emergente, se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación. La validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización. (Sandoval Casilimas, 2002. Pág. 30)

Es en el seno de dicho paradigma que emerge el enfoque de investigación biográfico-narrativo y que para mi caso particular servirá de eje articulador de los referentes teóricos que me orientan, del problema planteado y del trabajo de campo realizado. Ahora bien, ¿en qué consiste la

investigación biográfico-narrativa y porqué es una opción metodológica del paradigma naturalista-cualitativo?

Uno de los argumentos centrales de la obra de Franco Ferrarotti es que el hombre no es un dato sino un proceso, por tanto actúa de forma creativa en su mundo cotidiano. En otras palabras, lo social implica una historicidad (Ferrarotti, 2007. Pág. 15). Por su parte, Rosario Correa plantea que la aproximación biográfica cuestiona la relación tradicional sujeto-objeto de la ciencia, en la medida en que ella reivindica una interacción personal entre investigador e investigado, bastante más estrecha y compleja que las relaciones aceptadas por la ciencia tradicional. Hay entonces una reciprocidad en la interacción que transforma la relación misma (Correa, 1999. Pág. 36)

En consecuencia, el método² de recolección de información por excelencia desde esta opción metodológica es la entrevista biográfica, pues como puntualiza Correa, ella desencadena “una interacción social completa y compleja, en la que las normas y valores implícitos, las expectativas, las exigencias, juegan roles importantes. De aquí que según Ferrarotti (1979), una condición epistemológica del proceso de investigación biográfica sea la implicación del investigador; y el riesgo de ser conmovido, afectado, una necesidad” (Citado por Correa, 1999. Pág. 36)

La entrevista biográfica implica intimar con la historia del otro, permitiendo que desnude su mente en todas las palabras que le sea posible, para reconstruir la memoria de su experiencia. Para ello, es vital una actitud de escucha que favorezca la confianza del relato, pero también la pertinencia de realizar preguntas que orienten el testimonio hacia lo que se pretende lograr. Como mi pretensión fue conocer experiencias de destierro en la ciudad, las preguntas que realicé

² Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2005) en su libro *The sage handbook of qualitative research*, enumeran como métodos de recogida de información y análisis de datos, la investigación narrativa, la entrevista, la observación, la autoetnografía, entre otros. Citado en (Blanco García, 2010)

apuntaron a develar elementos, que dieran cuenta de la ruptura espacial que crea el destierro en quien lo vive.

Este método de investigación va más allá de un simple medio para la recolección de información, pues la atmósfera de las preguntas, los temas sensibles que se tratan y el grado de intimidad que se logra entre, entrevistador y entrevistado, desencadenan una conversación donde prima la narración de un relato de vida. Es decir, no se trata de un mero ejercicio frío de preguntas-respuestas, sino de lograr implicar todos los sentidos en el *estar-juntos* que permite el diálogo de dos historias distintas, dos generaciones distintas, como bien señala Carlos Skliar.

Skliar (2010) plantea, que en medio de la convivencia educativa y de su crisis, hay la crisis de la conversación: ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas. El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros (Skliar, 2010. Pág. 104)

Motivada por el deseo de hacer algo diferente con mi investigación, algo que no dependiera de estadísticas y balances para ser validado, decidí hacer una entrevista biográfica, centrada en la experiencia de destierro de una estudiante con la cual compartí durante mi estadía en el centro de práctica. Debo admitir que las preguntas que planifiqué con antelación, resultaron ínfimas al lado del relato de esta niña-mujer, que se prestó a remover las costras de su herida memoria y sencillamente compartió conmigo, no sólo su testimonio de destierro intraurbano, sino su historia

de vida y sus perspectivas hacia el futuro; un relato que dio vida al enfoque metodológico que guió la investigación y que consigno completo para su consulta en los anexos de este trabajo.

Sumado a todo ello, es pertinente preguntarse por cuáles otros métodos son válidos, para realizar investigación geográfica a la luz de un enfoque biográfico-narrativo, inscrito a su vez en los presupuestos epistemológicos del paradigma naturalista-cualitativo.

Una de las posibles respuestas estaría en el uso de mapas cognitivos, que aunque no fueron objeto de mi trabajo, son una importante vía para el acceso a la memoria. En su texto *El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía*, Vladimir Montoya (2007) argumenta a partir de un análisis historiográfico de la cartografía, cómo esta dista en mucho corresponder con la realidad espacial que experimenta el individuo en su cotidianidad y mucho más aún con la manera en la que se la auto-representa (Montoya Arango, 2007. Pág. 169). Tal afirmación se sustenta en el hecho de que mapear los territorios ha sido entre otras cosas, uno de los principales artificios humanos para controlar y colonizar el mundo, pero también una estrategia de los Estados para construir identidad nacional. En esa medida, “el mapa no sólo representa el territorio, lo produce” (Montoya Arango, 2007. Pág. 167).

Por su parte, el mapa cognitivo según Montoya (2007), alude a las resoluciones que cualquier individuo realiza cotidianamente para su problema existencial más recurrente: el desplazamiento. Recorrer el territorio es dotarlo de significación y es un ejercicio perceptual precedido por el sentido de orientación del desplazamiento, pero es también y ante todo, dotar al espacio con las determinaciones del poder: el territorio es el poder espacializado y la espacialización del poder. (Montoya Arango, 2007. Pág. 171). Ahora bien, el reto metodológico que plantea este ejercicio

cartográfico, es precisamente ¿cómo acercarse a los saberes que los otros poseen sobre su espacio desde un mapa cognitivo, sin caer en el reduccionismo de los planos convencionales?

Dentro de este contexto, los aportes del geógrafo español Constancio de Castro resultan muy acertados, pues sugiere que para acercarse al mapa cognitivo se parta de considerar la unidad fundamental mente/cuerpo, interiorización/exteriorización. El cuerpo constituye la experiencia espacial más próxima y es el instrumento de acercamiento o alejamiento del entorno (Castro, 1997. Citado en Montoya Arango, 2007. Pág. 173).

A mi modo de ver, lo expuesto con la ayuda de los autores es coherente con el enfoque teórico y el paradigma que orienta mi investigación, aunque también podría pensarse, que en el sentido de los sociólogos Steve Taylor y Robert Bogdan citados por Blanco (2010), sería el fenomenológico, en tanto busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de las personas que los viven (Blanco García, 2010. Pág. 573). Es allí donde emerge el enfoque biográfico-narrativo y el uso de mapas cognitivos como opciones metodológicas válidas al interior del paradigma naturalista-cualitativo.

Por las razones dichas, pienso que la forma de investigar que he asumido lanza una crítica a los modos en que tradicionalmente se conduce la investigación universitaria, pues como muestra Nieves Blanco para el caso particular de las investigaciones educativas, en el ámbito de la enseñanza existe una clara división entre quienes elaboran y definen lo que es conocimiento relevante y quienes lo utilizan, de tal modo que los investigadores y académicos elaboran lo que se considera conocimiento legítimo, aquel que se pretende que guíe la práctica pedagógica, aunque raramente proviene de ella (Blanco García, 2010. Pág. 577). Mi apuesta fue la construcción de conocimiento con los otros y desde la memoria de otros.

3.2. Participantes

Para la entrevista biográfica, fue seleccionada una estudiante del grado noveno, del centro de práctica. Para su elección, indagué personalmente con cada estudiante del aula en la cual hice mi práctica, por su lugar de procedencia en la ciudad, si pertenecían al barrio o si habían migrado a este por alguna circunstancia. En diferentes conversaciones que iba realizando en pequeños grupos con los estudiantes, fui conociendo a aquellos que provenían de otros barrios pero que se habían visto obligados a abandonarlos por causa del conflicto armado del sector, donde ellos o alguno de sus familiares fueron amenazados y conminados a salir de su vivienda.

Por motivos que no sabría explicar, tuve una excelente conexión con Paola, una estudiante de 15 años desterrada del barrio Santa Cruz de la Comuna dos de Medellín, que hace tres años vivía en Campo Valdés, el barrio donde se ubica la institución educativa. Ella me prestó su tiempo y se aventuró conmigo a una conversación profunda sobre su destierro, su familia y sus sueños.

Otros de los participantes de mi trabajo, fueron dos personas desterradas dentro de Medellín, a quienes tuve la oportunidad de conocer gracias al permiso especial que me fue dado en la Unidad Permanente de Justicia de la Personería de Medellín, para presenciar con fines académicos y con total consentimiento de las personas, la recepción de sus declaraciones por desplazamiento intraurbano. Este procedimiento se dio, pues no me fue posible acceder a



declaraciones archivadas, debido a que es ilegal violar la custodia de dichos documentos. Algo

que resultó muy apropiado para mi trabajo, pues la intención de conocer declaraciones por desplazamiento intraurbano, apuntaba a identificar las características que tienen estos relatos, las formas de narrar el destierro que las personas realizan cuando acuden a una institución del Estado que reciba su denuncia.

Este ejercicio lo hice, con el ánimo de comparar los estilos de narración que se dan en una entrevista biográfica y en una declaración, para analizar los alcances de una y otra forma de narrar. Fue así como llegué a los conceptos de “Memoria literal” y “Memoria ejemplar” desarrollados por Tzvetan Todorov (1995) en *Los abusos de la memoria*. Profundizaré en estos conceptos en el análisis de la información.

3.3. Herramientas de recolección de la información

La principal herramienta de recolección de información fue la entrevista biográfica, ya desarrollada en el apartado anterior (*Ver anexo 1: Entrevista biográfica a Paola*). Para la síntesis de dicha entrevista y una presentación que recogiera los principales elementos de análisis, desarrollé una ficha o matriz para la ubicación de tales elementos. Las categorías y su definición fueron:

1. Detonante de la salida.

2. Aspecto más destacado en el relato.
3. Actitud con que se enfrenta la salida.
4. Actitud con que se enfrenta la llegada.
5. Representaciones o imaginarios del barrio de salida.
6. Representaciones o imaginarios del barrio de llegada.
7. Estrategias con que se ha enfrentado el destierro.
8. Elementos que dan cuenta de la ruptura espacial.
9. Acciones de la Institución educativa receptora ante el caso.
10. Expectativas hacia el futuro.

Veamos el esquema de la ficha:

<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales</p> <p>Proyecto de investigación: Enseñanza de la geografía a partir de las narrativas de destierro intraurbano en Medellín Fecha: _____</p> <p>FICHA PARA LA SÍNTESIS DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA NARRATIVA DE DESTIERRO INTRAURBANO Municipio: Medellín</p>						
Investigadora	Fecha de la entrevista	Colegio	Grado	Género	Edad	Barrio
Detonante de la salida	Aspecto más destacado en el relato (Respuesta más detallada)		Actitud con que se enfrenta la salida	Actitud con que se enfrenta la llegada		
Representaciones o imaginarios del barrio de salida	Representaciones o imaginarios del barrio de llegada		Estrategias con que se ha enfrentado el destierro	Elementos que dan cuenta de la ruptura espacial		
Acciones de la Institución educativa receptora ante el caso	Expectativas hacia el futuro (Da cuenta de cómo la experiencia de destierro posiciona al sujeto frente al futuro y de las posibilidades de retorno a su lugar de salida)					



Cuadro 2: Ficha síntesis entrevista biográfica

Otra de las herramientas de recolección de información fue la grabación de relatos de las declaraciones por desplazamiento en la Fiscalía, las cuales fueron sintetizadas al igual que la entrevista en una ficha o matriz.

Los componentes son los siguientes:

1. Entidad receptora de la declaración.
2. Género del declarante.
3. Ocupación.
4. Detonante del desplazamiento.
5. Descripción de los hechos victimizantes.
6. Antecedentes de los hechos (si los narra).
7. Estrategias ante el desplazamiento.
8. Qué espera con la declaración.
9. Acciones de la justicia.

Veamos el esquema de la ficha:

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales Proyecto de investigación: Enseñanza de la geografía a partir de las narrativas de destierro intraurbano en Medellín FICHA DE ANÁLISIS DECLARACIONES POR DESPLAZAMIENTO FORZADO INTRAURBANO Municipio: Medellín					
Investigadora	Fecha de la declaración	Entidad receptora de la declaración	Género del declarante	Ocupación	Detonante del desplazamiento
Descripción de los hechos victimizantes		Antecedentes de los hechos (si los narra)		Estrategias ante el desplazamiento	
Qué espera con la declaración		Acciones de la justicia			

Cuadro 3: Ficha síntesis Declaración

Estas herramientas de recolección de información, se relacionan con el segundo objetivo específico, es decir, “Analizar experiencias de destierro intraurbano de estudiantes, obtenidas por medio de entrevista biográfica y experiencias de destierro obtenidas por medio de declaraciones ante organismos estatales, para develar los usos y abusos que se hacen de la memoria en ambos casos.”

3.4. Procesamiento de la información.

En este apartado se describe la forma en que se procesó teóricamente la información y se presentan los resultados y la discusión a la luz de un enfoque teórico.



a. Cómo se procesó teóricamente la información desde el marco teórico y el diseño

La información se procesó, atendiendo principalmente a los modos del relato, tanto en la entrevista como en las declaraciones. Por modos entiendo, las características que tuvieron las narraciones tales como, nivel de profundidad, extensión, aspectos que más se detallan, manifestación de sentimientos por el territorio, entre otros.

b. Técnicas de análisis y sistematización

La técnica empleada para el análisis y sistematización, fue la de reducción de datos y categorización por medio de ficha o matriz, de tal manera que la información recolectada respondiera a una estructura sistemática, inteligible para otras personas y por lo tanto significativa.

En la metodología cualitativa, los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergente.



La categorización (es decir, cerrar o establecer las categorías) facilita la clasificación de los datos registrados, y por consiguiente, propicia una importante simplificación (La página del profesor Tomás Austin, 2014).

Las categorías de análisis son por tanto, las que se consignan en cada ficha. Para el análisis de la entrevista a Paola, dichas categorías se definen de la siguiente manera:

1. Detonante de la salida: Qué motivó el destierro
2. Aspecto más destacado en el relato: Respuesta más detallada o momento de la narración en que la entrevistada se muestra más profunda o específica.
3. Actitud con que se enfrenta la salida: Hace alusión a sentimientos que le ocasionó la salida inesperada de su barrio
4. Actitud con que se enfrenta la llegada: Hace alusión a sentimientos que le genera el nuevo barrio, el cambio de vida y algunas expectativas que se crean al resguardarse en un lugar que no conoce su historia.
5. Representaciones o imaginarios del barrio de salida: Identifica los vínculos que se han creado con el territorio, los sentimientos de pertenencia, la identificación de conflictos armados y en general la relación que se tiene en el territorio.
6. Representaciones o imaginarios del barrio de llegada: Muestra los prejuicios que le genera el barrio receptor, las posibilidades de cambio a futuro.
7. Estrategias con que se ha enfrentado el destierro: Muestra las formas o modos en que se vive la condición de desterrado en la ciudad, dan cuenta de las configuraciones espaciales que se crean en la cotidianidad, desde el momento de la salida hasta el

momento de la llegada a un lugar que no han escogido. En suma, son formas de adaptación del sujeto a un nuevo espacio y a unas nuevas personas.

8. Elementos que dan cuenta de la ruptura espacial: Son persistencias en el discurso de los traumas que generó el destierro, de la irrupción en el *continuum* de la vida.

9. Acciones de la Institución educativa receptora ante el caso: Da cuenta del interés o no que tuvo la institución educativa receptora por conocer el caso de destierro; de la existencia o ausencia de componentes curriculares y psicológicos que intervengan los casos de destierro y otras violencias.

10. Expectativas hacia el futuro: Da cuenta de cómo la experiencia de destierro posiciona al sujeto frente al futuro y de las posibilidades de retorno a su lugar de salida.

Para el caso de las declaraciones, las categorías más relevantes para el análisis fueron:

4. Detonante del desplazamiento: Qué motivó el destierro

5. Descripción de los hechos victimizantes: Esta categoría adopta el mismo nombre que se usa en la Personería para la recepción del relato. Se pretende que dicha descripción recoja los principales elementos del desplazamiento, tales como causas, lugares, tiempos, víctimas y victimarios.

6. Antecedentes de los hechos (si los narra): En esta categoría se tiene en cuenta aspectos que antecedieron al destierro y que proporcionan un marco más general a la problemática, en tanto permiten visibilizar algunos móviles de los hechos.

7. Estrategias ante el desplazamiento: Muestra las formas o modos en que se vive la condición de desterrado en la ciudad, dan cuenta de las configuraciones espaciales que se crean en la cotidianidad, desde el momento de la salida hasta el momento de la llegada a un lugar que no han escogido. En suma, son formas de adaptación del sujeto a un nuevo espacio y a unas nuevas personas.
8. Qué espera con la declaración: Esta categoría surge de la pregunta por ¿cuáles son las necesidades de los individuos desterrados en la ciudad?, la cual busca indagar por la pertinencia de las acciones del Estado frente a hechos victimizantes como el destierro.
9. Acciones de la justicia: Pretende evidenciar cómo es el despliegue institucional para atender el caso y si existen muestras de reparación.

c. Resultados y discusión

Luego de escuchar y transcribir la entrevista biográfica y de escuchar las declaraciones por desplazamiento, colegí que una posible forma de analizarlos, atendiendo al marco teórico y a la postura epistemológica que sustenta mi trabajo, es desde los conceptos de *Memoria literal* y *Memoria ejemplar* de Tzvetan Todorov (1995), con los cuales el análisis de los relatos adquiere un valor pedagógico.

Todorov plantea, que existen diversas formas de reminiscencia que hablan de los buenos o malos usos que pueden darse a la memoria. Los acontecimientos recuperados pueden ser leídos



de manera *literal* o de manera *ejemplar*. Por un lado, ese suceso – supongamos que un segmento doloroso de mi pasado o del grupo al que pertenezco – es preservado en su literalidad (lo que no significa su verdad), permaneciendo intransitivo y no conduciendo más allá de sí mismo (Todorov, 1995. Pág. 30). Este es el caso del relato que se ofrece en las declaraciones, donde lo que se busca es narrar o más bien enumerar los sucesos que dieron lugar al hecho victimizante, para comprobar si en efecto éste existió. Sin embargo, la relación entre declarante y funcionario, nunca posibilita el diálogo o la escucha atenta del relato, toda vez que la preocupación se centra en llenar el formulario y completar un número exacto de caracteres para que el sistema permita su ingreso. Veamos la ficha diligenciada de la Declaración 1:

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales Proyecto de investigación: Enseñanza de la geografía a partir de las narrativas de destierro intraurbano en Medellín FICHA DE ANÁLISIS DECLARACIONES POR DESPLAZAMIENTO FORZADO INTRAURBANO Municipio: Medellín					
Investigadora	Fecha de la declaración	Entidad receptora de la declaración	Género del declarante	Ocupación	Detonante del desplazamiento
Diana Varela	01-oct-14	Unidad Permanente de Justicia. Personería de Medellín	Masculino	Trabajador de la construcción	El declarante presenció un asesinato cerca de su casa por parte de actores armados del barrio
Descripción de los hechos victimizantes		Antecedentes de los hechos (si los narra)		Estrategias ante el desplazamiento	
El declarante es amenazado por actores armados del combo del sector, luego de que éste presencia como matan a alguien. Le dicen que se tiene que ir o lo matan. Él sale al día siguiente, dejando su esposa y a su hija.		El declarante llevaba viviendo en el barrio expulsor 11 años. Durante este tiempo los combos del sector empezaron a desplazar personas por diversos motivos. Él no tenía nada que ver con el conflicto, sin embargo al presenciar el asesinato lo empezaron a intimidar, hasta que lo amenazan de muerte.		Se radica por 3 meses en la ciudad de Bogotá y luego regresa a Medellín a vivir en otro barrio. No solicita ayuda de emergencia, pues desconoce que alguien que es obligado a salir del barrio se considere desplazado. 3 años después regresa al barrio a visitar a su madre y al ser visto por actores armados lo atacan con arma de fuego.	
Qué espera con la declaración		Acciones de la justicia			
Que le den una ayuda para salir adelante con su familia, donde está viviendo o en su barrio, si puede volver, pues le ha tocado vivir de arrimado luego del desplazamiento. Y para ver si le "meten mano dura al barrio" y se acabe la guerra		Recepción de la declaración como víctima del conflicto armado. El resultado del estudio que determina si es considerado víctima, se conoce en 3 meses, a partir de la declaración.			

Cuadro 4: Ficha diligenciada Declaración 1

En las dos declaraciones que escuché se evidenció la imposibilidad de una narración detallada, pues el hecho de que la funcionaria estuviera digitando en su teclado a medida que el declarante hablaba, fragmentaba la conversación y hacía que el recuerdo de los acontecimientos



fuera obligatoriamente literal. De hecho, la funcionaria ya tenía un derrotero fijo de preguntas,

algo comprensible, pues su papel es registrar una declaración que contenga unos elementos

mínimos como para determinar la existencia de una victimización, sin embargo, el relato no

conduce más allá de sí mismo como afirma Todorov, pues la misma dinámica de recepción de la

declaración así lo permite. Un ejemplo de ello se dio en la recepción de la declaración del Caso

2. La mujer declarante en algunos momentos no soportó el recuerdo de los hechos que iba

narrando y tuvo que llorar exteriorizar su sentimiento. A pesar de ello, la funcionaria no hizo más

que ofrecerle aromática y al final cortar la declaración, pues entendió que los hechos literales ya

habían sido expuestos y que las lágrimas de la mujer desbordaban el propósito de la declaración.

Veamos la ficha diligenciada de la declaración del Caso 2:

<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales Proyecto de investigación: Enseñanza de la geografía a partir de las narrativas de destierro intraurbano en Medellín FICHA DE ANÁLISIS DECLARACIONES POR DESPLAZAMIENTO FORZADO INTRAURBANO Municipio: Medellín</p>					
Investigadora	Fecha de la declaración	Entidad receptora de la declaración	Género del declarante	Ocupación	Detonante del desplazamiento
Diana Varela	01-oct-14	Unidad Permanente de Justicia. Personería de Medellín	Femenino	Ama de casa y empleada en casas de familia	La noche anterior al desplazamiento, actores armados emprenden fuego contra la vivienda
Descripción de los hechos victimizantes		Antecedentes de los hechos (si los narra)		Estrategias ante el desplazamiento	
La declarante tenía 9 años cuando ocurrió el desplazamiento en el año 1987. Recuerda que su vivienda fue atacada con arma de fuego, pues querían matar a su padre. Todos huyeron en la madrugada dejando sus actividades y casa abandonadas.		El padre de la declarante tenía casa propia, cafetería y un billar en el barrio expulsor. Las bandas del sector tenían amenazado de muerte al padre, pero ella desconoce el motivo.		Todo el grupo familiar se desplaza a un barrio de invasión, del cual también se tienen que ir por la violencia, luego se distribuyen los hijos en diferentes casas de familiares. Por problemas económicos constantemente se mudan de un barrio a otro, hasta establecerse en el barrio donde viven actualmente. Nunca retornaron.	
Qué espera con la declaración		Acciones de la justicia			
Recibir la reparación económica que da el Estado a los desplazados.		Recepción de la declaración como víctima del conflicto armado. El resultado del estudio que determina si es considerada víctima, se conoce en 3 meses. Como la declarante rompe en llanto en repetidas ocasiones, la funcionaria le recomienda hacer uso de la atención psicológica que ofrece la Personería.			

Cuadro 5: Ficha diligenciada Declaración 2



Cuando trato de ponerme en el lugar de la mujer declarante, pienso que narrar parte de su dolor de la manera en que ella lo hizo, no hace más que lastimar una herida que nunca se ha sanado, su expresión en un instante de su llanto habla por sí sola: *“uno cree que ha superado tantas cosas pero no es así.”*

¿Por qué traigo a mi investigación estos casos? Porque la ruta que el gobierno nacional diseñó desde su Unidad de Víctimas, para reparar integralmente a todas las víctimas del conflicto armado, que hayan sufrido hechos a partir de 1985, considera que la reparación integral inicia en el momento de la Declaración ante la Personería, la Defensoría del Pueblo o la Procuraduría General de la Nación. Si acordamos en que la declaración no trasciende el recuerdo doloroso de los hechos y se queda en la mera descripción literal, ¿será posible dar inicio a la reparación integral?, Yo creo que aún faltan cosas por hacer. Al respecto ofrezco unas recomendaciones al final de mi trabajo.

Por otra parte los elementos que aporta la entrevista biográfico-narrativa abren otros panoramas de acción para la escuela y para la reparación de las víctimas en general, pues conducen a un buen uso de la memoria, o a lo que ya he nombrado apropiando el concepto de Todorov como memoria ejemplar. El autor describe este proceso de la siguiente manera:

“...sin negar la propia singularidad del suceso, decido utilizarlo, una vez recuperado, como manifestación entre otras de una categoría más general, y me sirvo de él como de un modelo para comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes. La operación es doble: por una parte, como en un trabajo de psicoanálisis o un duelo, neutralizo el dolor causado por el recuerdo, controlándolo y marginándolo; pero, por otra parte – y es entonces cuando nuestra



conducta deja de ser privada y entra en la esfera pública- , abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyo un *exemplum* y extraigo una lección” (Todorov, 1995. Pág. 31)

Este es el corazón de la propuesta curricular que fundamenta la pedagogía de la memoria. Una manera de hacer uso de las memorias del dolor, del horror de nuestro conflicto armado, para extraer de él lecciones, aprendizajes, sabiduría si se quiere. Veamos la síntesis de la entrevista a Paola:

<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales Proyecto de investigación: Enseñanza de la geografía a partir de las narrativas de destierro intraurbano en Medellín</p> <p>FICHA PARA LA SÍNTESIS DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA NARRATIVA DE DESTIERRO INTRAURBANO</p>						
Investigadora	Fecha de la entrevista	Colegio	Grado	Género	Edad	Barrio
Diana Varela	17-jul-14	IE. Alfonso Mora Naranjo	9°	Femenino	15	Campo Valdes
Detonante de la salida	Aspecto más destacado en el relato (Respuesta más detallada)		Actitud con que se enfrenta la salida		Actitud con que se enfrenta la llegada	
Amenazas de muerte a hermano por parte de combos del sector	Descripción del conflicto entre combos y problemas por violencia intrafamiliar con hermano y abuela		Nostalgia por la casa, las actividades y amigos que deja y al mismo tiempo resignación, pues ve en el desplazamiento la posibilidad de un cambio positivo para su familia y de que su hermano pueda estar seguro.		Esperanza de encontrar armonía y tranquilidad, pero también frustración porque su hermano pone en riesgo la familia en donde quiera que lleguen	
Representaciones o imaginarios del barrio de salida	Representaciones o imaginarios del barrio de llegada		Estrategias con que se ha enfrentado el destierro		Elementos que dan cuenta de la ruptura espacial	
Lo ve como un lugar para socializar, para hacer actividades culturales como la actuación y el baile. Pero también reconoce que es inseguro por el conflicto armado que allí se vive	Un lugar donde también es posible la integración . Donde se desarrollan múltiples actividades, donde el conflicto es más leve, donde puede salir adelante con su pareja y su hijo.		Prudencia para no involucrarse en el conflicto. Vivir su destierro en soledad y silencio, pues entiende que es motivo de desconfianza ante los otros. Consumir marihuana. Tener una pareja y ser madre.		Amaranza por actividades que realizaba en el barrio como actuar, bailar y estudiar. Interrupción de estudios por 6 meses. Asentamiento en un barrio transitorio hasta llegar al actual	
Acciones de la Institución educativa receptora ante el caso	Expectativas hacia el futuro (Da cuenta de cómo la experiencia de destierro posiciona al sujeto frente al futuro y de las posibilidades de retorno a su lugar de salida)					
Dos profesores se interesan por ella al ver sus actitudes hostiles y su aislamiento. La remiten a la psicóloga.	Desea ser la mejor madre para su hijo al igual que la mejor mujer para su compañero (con quien ahora vive). Quiere olvidarse de todos sus problemas y evitar que su hijo se involucre en lo que ella ha vivido. Desea terminar sus estudios y ser una profesional. Quiere enseñarle a su hijo las cosas buenas y malas de la vida que a su corta edad aprendió. Vivir en armonía. Desea regresar a su barrio, si su compañero quiere.					

Cuadro 6: Ficha diligenciada síntesis entrevista biográfica



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de

En virtud de la discusión que planteo, considero que la respuesta dada por Paola al final de la entrevista, cuando le pregunté -¿Qué quieres hacer de ahora en adelante?-. Dan cuenta del

valor de hacer uso de la memoria ejemplar. Ella respondió:

“...Ehhh tratar de hacerme a la idea de queee, de que ahora mi... porque aunque yo peleaba tanto con mi mamita me hace mucha falta; hacerme todavía a la idea de que mi mamita está lejos, de que mi hermano también y tratar de que, o sea, tratar de olvidarme de todos los problemas que he tenido para...pa’ hacer, pues como pa’ darme la oportunidad de que mi hijo no se involucre en las cosas, pues en esas cosas. De no amargarme, pa’ amargarle la vida a mi hijo pensando en esas cosas. Deee de aprender mucho más sobre mi hijo, de salir adelante, de terminar mis estudios, de ser una profesional en algo que a mí me guste; de enseñarle a mi hijo...a mi hijo las cosas de la vida, o sea, porque a la edad que yo tengo ya he aprendido mucho, sé que es bueno y sé que es lo malo. Entonces enseñarle a él. Vivir en armonía.”

Veo en su respuesta esperanzas, veo una lección de vida.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



4. CAPÍTULO CUARTO

4.1. Consideraciones iniciales

Este capítulo se centra en dar respuesta al tercer objetivo específico, es decir, proponer directrices curriculares, en las cuales se incluyan los testimonios extraídos de las narrativas, como una estrategia didáctica para operativizar la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, en el marco de una Pedagogía de la memoria.

De igual forma, presento las conclusiones globales de todo el trabajo y unas recomendaciones finales.

4.2. Propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales a partir de narrativas de destierro intraurbano

Los modelos pedagógicos que estructuran la enseñanza escolar, se componen de diferentes elementos curriculares. Tal es el caso del modelo pedagógico de planteado por Zubiría (2010),

cuyos componentes curriculares son seis: los propósitos, los contenidos o enseñanzas, los criterios de secuenciación de contenidos, las metodologías, los recursos y la evaluación (De Zubiría Samper, 2010). Estos componentes se desprenden a su vez, de las cuatro preguntas esenciales para delimitar un currículum señaladas por el psicólogo César Coll (1994), a saber: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? (De Zubiría Samper, 2010. Pág. 35)

Una de las propuestas educativas que hacen autores como Mélich (1999; 2006), Larrosa (2003), Bárcena (2002), Todorov (1995) y otros, es poderle dar voz a las víctimas, evitando usurpar su palabra, es decir, sustraer su propia voz y tomarla como propia. Esto implica el dejarse interpelar por los relatos y hacer experiencia a través de ellos, como diría Larrosa (2003). Ahora bien, esos relatos como tal, podrían convertirse en una de las estrategias didácticas para poner en acción un modelo pedagógico, siempre y cuando estén ancladas al resto de componentes, es decir, teniendo claros los propósitos, los contenidos, etc.

Desde ahí, podríamos conectar este trabajo con narrativas a la Pedagogía de la memoria, por medio de la cual se trata de responder a la pregunta por cómo darle voz, especialmente a quienes ya no la tienen o que solamente podrían hablar a través de su testimonio, Es aquí donde cobra sentido la distinción entre memoria *literal* y memoria *ejemplar* que hace Todorov, para comprender, entre otras cosas, porqué no podemos construir el presente y el futuro al margen de lo que ha sucedido. Ésta es básicamente la propuesta de Mélich, es decir, contribuir al cómo podemos pensar la educación después del holocausto, donde este se toma como un acontecimiento fundante, que no se puede desconocer para continuar en nuestro proceso de creación de futuro.

En suma, todo mi despliegue con las narrativas, apunta al posicionamiento de la memoria ejemplar, es decir, aleccionadora, como estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales en el marco de una Pedagogía de la memoria. Esto me sitúa como señalé al inicio de mi trabajo, en las teorías críticas y pos-críticas del currículum, por lo cual habré de preguntarme ¿por qué vale la pena incluir en el currículum de ciencias sociales la memoria ejemplar? ¿Cuál podría ser su finalidad?

Para complementar la propuesta, planteo las siguientes sugerencias desde mi lectura de los teóricos citados, pues más que concretar mi trabajo en un procedimiento didáctico, algo que se deja a la libertad de cada docente, lo que pretendo es ofrecer ciertas directrices que permitan encuadrar la temática del destierro intraurbano en un modelo pedagógico, encaminado a recuperar las memorias ejemplares de los estudiantes:

- Es preciso darle la voz a las víctimas
- No usurpar su relato
- Dejarse interpelar por el otro (Larrosa, 2003)
- Olvidarse de sí para escuchar con atención el mensaje del otro (Benjamin, 2008)
- Comprender y sentir empatía por el otro y su relato (Sontang, 2003) (Fallaci, 1986)
- Pensar la educación como acontecimiento, en el sentido que propone Bárcena (2002), es decir, pensar tres dimensiones esenciales de la experiencia educativa. Un acontecimiento, que por su propia naturaleza es una irrupción de lo imprevisto y extraordinario es, por un lado, *lo que da a pensar*; no aquello acerca o sobre lo cual pensamos, sino lo que nos da la oportunidad, y hasta nos exige, pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y con un nuevo lenguaje. En segundo lugar, todo acontecimiento es lo que nos permite *hacer una experiencia*. Un acontecimiento no es aquello sobre lo cual

experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. [Recordemos la expresión de la mujer declarante del Caso 2: *Uno cree que ha superado tantas cosas, pero no es así*] Por último, un acontecimiento es *lo que rompe la continuidad del tiempo* de la historia y del tiempo personal de lo vivido (Bárcena Orbe, 2002. Pág. 109)

4.3. Conclusiones

Enseñar la geografía desde las narrativas del destierro intraurbano en Medellín, tiene a mi modo de ver varios alcances. Por un lado, se sitúa en el horizonte de una pedagogía de la memoria o si se quiere de las “emergencias”, desde la cual se propone dar voz a aquellos que han sido excluidos del currículum en razón de un conocimiento oficial, como plantea (Apple, 1996), instaurado en la escuela con pretensiones homogenizantes y universales; por otro lado, este tipo de enseñanza que parte de las narrativas de los estudiantes sobre sus experiencias, presenta grandes retos para la producción de conocimiento geográfico y didáctico, en tanto emergen de ella nuevas formas de representación del espacio geográfico, es decir, aquellas que se producen a partir de la experiencia del destierro, dando lugar a nuevos problemas de investigación.

Pienso que la forma de investigar que he asumido, lanza una crítica a los modos en que tradicionalmente se conduce la investigación universitaria, pues como muestra Nieves Blanco para el caso particular de las investigaciones educativas, en el ámbito de la enseñanza existe una

clara división entre quienes elaboran y definen lo que es conocimiento relevante y quienes lo utilizan, de tal modo que los investigadores y académicos elaboran lo que se considera conocimiento legítimo, aquel que se pretende que guíe la práctica pedagógica, aunque raramente proviene de ella (Blanco García, 2010. Pág. 577). Ahora, si lo que se quiere es abrir caminos a una epistemología poscolonial en palabras de Boaventura de Sousa Santos, habrá que empezar por cuestionar estas prácticas de colonialismo, al interior del conocimiento que se produce en las comunidades académicas.

En suma, una contrapropuesta a este modo, diría yo ensimismado, de producir ciencia son las posibles formas de representación que se delinean desde el paradigma naturalista-cualitativo, pues en esencia este se propone construir conocimiento con los otros, en oposición al conocimiento que se produce sobre otros, con el fin de predecir y/o controlar lo que han de hacer (Blanco García, 2010. Pág. 577). Es lo mismo que argumenta Mélich al abordar el concepto de heteronomía, cuando afirma que ella está en función de una voz que no tiene ni poder ni estatus social reconocido y que rompe la armonía y seguridad del yo. La heteronomía, dice Mélich, debe entenderse como respuesta no solamente al otro sino del otro, esto es, debe entenderse como responsabilidad (Mélich, 1999. Pág. 473).

Valga decir finalmente, que los alcances de mi propuesta no se agotan en lo didáctico o curricular, pues considero que todo trabajo con la memoria ejemplar, es en definitiva una apuesta por moralizar la historia, como bien señala Uribe (2013) al referirse al proceso de paz en Colombia, aunada al valor terapéutico del testimonio, es decir a la exteriorización y evacuación de la angustia mediante el relato, como medios para la reconciliación interior y la restauración de la fractura social ocasionada (Uribe García, 2013. Pág. 9).

4.4. Recomendaciones finales

Es necesario y urgente articular la escuela a las acciones de reparación que se proponen desde la Ley de víctimas y restitución de tierras (1448 de 2011), con medidas de acompañamiento a los estudiantes víctimas del conflicto que llegan a la institución, que inicien por una caracterización detallada de su historia, pues como se evidenció con el caso de Paola, su destierro y múltiples problemáticas familiares sólo fueron conocidas después de muchos días de haber llegado a la institución y luego de tener varios conflictos con otros estudiantes. Por otro lado en sus clases sobre la ciudad de Medellín, nunca se abordó el tema del desplazamiento intraurbano como ella manifiesta en la entrevista.

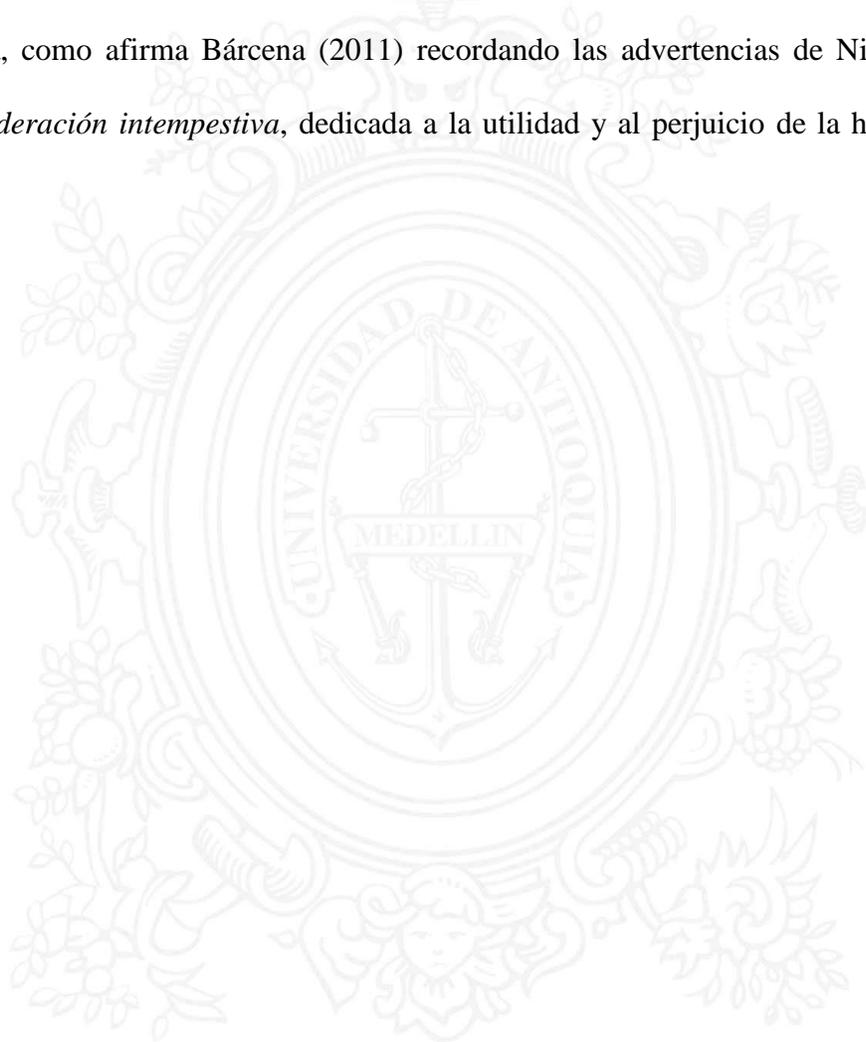
Además del acompañamiento psicológico que los niños y niñas víctimas del conflicto armado deben recibir, las experiencias de destierro intraurbano, cuando sea el caso, deben tomarse como insumo y estrategia de enseñanza de las ciencias sociales en general, pues si bien, desde la geografía y la historia, abordar el fenómeno del destierro permite ver las múltiples discontinuidades o rupturas espacio-temporales - lo cual ya es un desafío al conocimiento oficial en palabras de Apple -, fenómenos como éste y el conflicto armado como tal, amplían el campo de acción de la didáctica de las ciencias sociales, máxime si lo que se busca es una enseñanza de carácter crítico.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803
Facultad de Educación

Por último, el trabajo con la memoria debe cuidar de no caer en una tiranía del pasado, donde éste se extienda completamente al presente, pues de ser así, éste se atasca, se impide y la vida se aplasta, como afirma Bárcena (2011) recordando las advertencias de Nietzsche en su segunda *Consideración intempestiva*, dedicada a la utilidad y al perjuicio de la historia para la vida.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



5. BIBLIOGRAFÍA

Artículo 13. (1991). *Constitución política de Colombia*.

Artículo 24. (1991). *Constitución Política de Colombia*.

Ley de víctimas y restitución de tierras, 1448 (Congreso de la república de Colombia 2011).

Apple, M. W. (1996). *El Conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Arroyo Ilera, F. (1995). Una cultura geográfica para todos: El papel de la geografía en la educación primaria y secundaria. En A. Moreno Jiménez, & M. J. Marrón Gaite, *Enseñar geografía. De la teoría a la práctica* (págs. 43-57). Madrid: Síntesis.

Bárcena Orbe, F. (2002). Hannah Arendt: una poética de la natalidad. *Daimon: Revista de filosofía*, 107-124.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam A., & J. Páges Blanch, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (págs. 33-52). Barcelona: Horsori : Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.

Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Ediciones metales pesados.

Berdoulay, V. (2012). El sujeto, el lugar y la mediación del imaginario. En A. Lindón, & D. Hiernaux, *Geografías de lo imaginario* (págs. 49-64). Barcelona: Anthropos.

Blanco García, N. (2010). La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo. En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 569-587). Madrid: Morata.

Bolívar, A. (2008). La constitución del currículum como ámbito de estudio y práctica profesional. En A. Bolívar, *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bozzano, H. (2009). El Método Territorial. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales. www.territorial-intelligence.eu. 8th International Conference of Territorial Intelligence. ENTI. November, 4th - 7th 2009, Nov 2009, Salerno, Italy.

Carreras, C., & García Ballesteros, A. (2006). La geografía urbana. En D. Hiernaux, & A. Lindón, *Tratado de geografía humana*. Barcelona: Anthropos.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 35-44.

Da Silva, T. T. (1999). III. Las teoría pos-críticas. En T. T. Da Silva, *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica editorial.

De Zubiría Samper, J. (2010). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá D.C.: Magisterio editorial.

Fallaci, O. (1986). *Entrevista con la historia*. Barcelona: Noguer y Caralt Editores.

Ferraroti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 15-40.

García Sánchez, A. (2010). Espacialidades del destierro y la re-existencia. Afrodescendientes desterrados en Medellín, Colombia. Medellín, Colombia.

Grupo de investigación Estudios Políticos. (2011). *Informe diagnóstico del desplazamiento forzado intraurbano en Medellín 2009-2010*. Medellín: Universidad de Antioquia.

La pagina del profesor Tomás Austin. (s.f.). Recuperado el 10 de octubre de 2014, de <http://www.lapaginadelprofe.cl/metodo/guiatesis/311categorizar.htm>

Larrosa, J. (2003). *la experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.

Lindón, A., & Hiernaux, D. (2012). Renovadas intersecciones: La espacialidad y lo imaginario. En A. Lindón, & D. Hiernaux, *Geografías de lo imaginario* (págs. 9-28). Barcelona: Anthropos.

Martínez Arango, R. (9 de junio de 2013). *El Colombiano*. Recuperado el 17 de marzo de 2014, de http://www.elcolombiano.com/historico/desplazan_a_18_personas_en_la_13-HBEC_246001

Mélich, J. C. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista española de pedagogía*, 465-483.

Mélich, J. C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 115-124.

Facultad de Educación

Montoya Arango, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas Humanística*, 155-179.

Murillo Arango, G. J. (2013). Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria. *Memorias del Simposio internacional de narrativas en educación. Historias de vida, infancias y memoria*.

Nogué, J., & Romero, J. (2012). *Las otras geografías*. Valencia: Tirant Humanidades.

Personería de Medellín. (2013). *Informe sobre la situación de los derechos humanos en la ciudad de Medellín*. Medellín.

Personería de Medellín. *Informe sobre la situación de los derechos humanos en la ciudad de Medellín 2012*. Medellín.

Pulgarín Silva, M. R., & Arango Puerta, J. B. (2010). Los estudios del territorio y la educación geográfica. Una mirada desde el PUI-NOR, Medellín-Colombia. *Uni-pluri/versidad*, 125-132.

Rengifo González, C. J. (2009). *Narrativas del destierro. Memorias cautivas del desarraigo en el contexto colombiano*. Medellín: Universidad de Antioquia.

República de Colombia. Corte Constitucional. (27 de marzo de 2003). Sentencia T-268/03. Bogotá, Colombia.

Rodríguez de Moreno, E. A. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá D.C.

Runge Peña, A. (2013). Didáctica: Una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 201-240.

Sánchez Medina, L. A. (2009). Nómadas en el interior de la ciudad o la expresión del "rodar". *Controversia*, 87-121.

Sánchez, L. A., & Atehortúa, C. I. (2008). Narraciones sobre la experiencia del éxodo. El caso del desplazamiento forzado en la comuna 13. *Vniversitas*, 15-39.

Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo : razón y emoción*. España: Ariel.

Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 101-111.

Facultad de Educación

Sontang, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Santillana.

ST. Pierre, Elizabeth A. (2000): The call for intelligibility in post-modern educational research. *Educational researcher*, 29 (5), 25- 28.

Taborda Caro, M. A. (2010). Tendencias de la didáctica de la geografía: Reflexiones para un debate en el país. *Uni-pluri/versidad*, 143-151.

Téllez Oliveros, V. (8 de octubre de 2013). *El Espectador*. Recuperado el 24 de junio de 2014, de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/ciudades-colombianas-mas-desiguales-articulo-451323>

Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de pedagogía*, 60-67.

Torres Santomé, J. (2012). Conferencia: Los contenidos curriculares para una ciudadanía comprometida con la justicia. *XIX Simposium de Educación y XXXII Semana de Psicología de ITESO*. México.

Uribe García, J. A. (2013). De la imprescindible coimplicación entre el Testigo como “Testis” y “Superstes” en los procesos de paz. *Memorias del segundo simpoio internacional de narrativas en educación*.